

Doutoramento em Educação



Diferenciação pedagógica e autoeficácia docente: Perceções dos professores do ensino básico

Sofia Ferreira Cândido

Tese orientada por

Prof. Doutor José Castro Silva (Orientador)

ISPA – Instituto Universitário

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Educação

Área de especialidade Psicologia e Educação

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação na área de especialização Psicologia e Educação, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor José Castro Silva, apresentada no ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida no ano de 2021.

A presente investigação representa mais um desafio alcançado, que só foi possível pela colaboração de excelentes profissionais, colegas, amigos e familiares.

Ao Prof. Doutor José Castro Silva, orientador da presente investigação, por ter acreditado em mim, pela sua confiança no desenvolvimento da minha autonomia científica, pelo rigor científico, pela disponibilidade, pela sabedoria, pelo apoio e sobretudo pela prontidão de resposta, evitando assim que eu criasse algum tipo de ansiedade, ao longo de todo o processo de orientação científica da tese. O meu muito obrigada por ter efetuado uma orientação de excelência.

À Prof. Doutora Maria João Viera, pelas orientações e especial carinho com que me incentivou e pela partilha de experiências vividas no seu próprio desafio.

Ao Prof. Doutor Francisco Peixoto, ao Prof. Doutor António Domingos e aos colegas de seminário, pelas orientações e opiniões sugeridas no início do projeto.

À minha irmã, Mestre Amália Cândido, pelo seu incentivo, pela transmissão de conhecimentos e pelos fins de semana dedicados a “*Brainstorming*” sobre os temas das nossas investigações.

À Mestre Carla Vaz de Almeida, pelo incentivo e motivação que me deu, bem como a facilidade e flexibilidade que me proporcionou, no trabalho, para que concluísse a investigação.

Aos meus colegas de trabalho, em especial à Dr. Maria João Gonçalves e à Sónia Balsa, por me terem incentivado e “aturado” nas horas menos boas.

Aos diretores e aos professores das escolas que participaram na investigação, demonstrando coragem e disponibilidade em plena pandemia mundial.

Um especial agradecimento à minha família, pelo apoio incondicional e pela forma que me ajudou nos momentos mais difíceis.

Resumo

A presente investigação tem como objetivo principal caracterizar as percepções que os professores têm sobre a diferenciação pedagógica e sua implementação em sala de aula. Como objetivo secundário do estudo, pretendeu-se verificar a relação entre a autoeficácia percebida pelos professores e as suas práticas de diferenciação. Estabeleceu-se ainda um terceiro objetivo, através do qual se pretendeu perceber se existem diferenças significativas entre as práticas pedagógicas e a autonomia, a competência e o relacionamento do professor, tendo em conta as características sociodemográficas. Para tal, contou-se com a participação de 1065 professores do ensino básico, que responderam ao questionário geral, via *online*, sobre as temáticas em estudo.

Os resultados qualitativos indicaram que os professores têm uma noção do que é a diferenciação, mas a maioria dos professores não a consegue aplicar, dado que continua a basear-se num ensino individualizado, centrado nas dificuldades e não nas respostas. A nível de barreiras e fatores que podem beneficiar a implementação de estratégias diferenciadas, destacou-se o número elevado de alunos por turma e a dimensão do currículo, bem como a formação e a colaboração, respetivamente.

Os resultados quantitativos, revelaram que a eficácia e satisfação nas necessidades básicas estão associadas negativamente à dificuldade de implementação de estratégias diferenciadas. Assim como a eficácia na colaboração, na autonomia e no comportamento predizem as dificuldades na aplicação de estratégias diferenciadas. Ao nível das variáveis sociodemográficas, verificou-se que o grupo de recrutamento, o género, o nível de ensino e o tempo de serviço na mesma escola são preditores de eficácia, a juntar-se o tempo de serviço docente, que no seu conjunto são preditores da satisfação das necessidades básicas. Já nas dificuldades, verificou-se que o género e o nível de ensino predizem a dificuldade no ambiente e as restantes variáveis predizem as dificuldades na gestão, na avaliação, atividades e materiais e planeamento e preparação. Por fim, verificou-se uma maior frequência de professores com autoeficácia elevada cuja formação inicial foi obtida em escolas superiores de educação, bem como professores com formação em educação especial.

Palavras-chave: diferenciação pedagógica, autoeficácia docente, motivação do professor, autonomia do professor, autodeterminação.

Abstract

The main purpose of this study was to characterize teachers' perceptions of differentiation and its implementation in the classroom. The secondary objective was to verify the relationship between teachers perceived self-efficacy and their differentiation practices. As third objective we aimed to determine whether there are significant differences between pedagogical practices and teacher autonomy, competence, and relatedness, considering sociodemographic characteristics. Participants were 1065 elementary school teachers, who answered to an online questionnaire assessing the variables studied.

The qualitative results indicated that teachers have a notion of what differentiation is, but most teachers cannot apply it, since it is still based on individualized teaching, focused on difficulties and not on answers. In terms of barriers and factors that may benefit the implementation of differentiated strategies, the high number of students per class and the size of the curriculum were highlighted, as well as training and collaboration, respectively.

The quantitative results revealed that the effectiveness and satisfaction of basic needs are negatively associated with the difficulty of implementing differentiated strategies. Likewise, the effectiveness in collaboration, autonomy, and behavior predicts the difficulties in implementing differentiated strategies. In terms of sociodemographic variables, the recruitment group, gender, level of education and length of service in the same school were found to be predictors of efficacy, together with the length of teaching service, which together are predictors of satisfaction of basic needs. As for difficulties, gender and teaching level were found to predict difficulty in the environment, and the remaining variables predict difficulties in management, evaluation, activities and materials, and planning and preparation. Finally, there was a higher frequency of teachers with high self-efficacy whose initial training was in higher education, as well as teachers with training in special education.

Keywords: pedagogical differentiation, teacher self-efficacy, teacher motivation, teacher autonomy, self-determination.

Índice

Resumo	IV
Índice de tabelas	IX
Índice de figuras	XIV
Introdução	16
Enquadramento teórico	19
Da educação inclusiva e da Lei em Portugal.....	20
Do Desenho Universal para a Aprendizagem	25
Do modelo multinível	26
Da diferenciação pedagógica	28
Dos princípios orientadores	30
Das barreiras à implementação de estratégias de diferenciação pedagógica	36
Dos facilitadores à implementação de estratégias de diferenciação pedagógica	37
Das estratégias de diferenciação pedagógica	38
Da diferenciação e da docência	41
Da autoeficácia	41
Da motivação	43
Da autonomia	47
Da competência	47
Do relacionamento	48
Da autoeficácia docente	49
Apresentação das questões e das hipóteses	54
Questões e hipóteses de investigação	55

Objetivos do estudo	55
Questões de investigação	55
Hipóteses de investigação	56
Método	63
Desenho da investigação	63
Amostra	64
Instrumentos	73
Escala Sentido de Eficácia para Implementar Práticas Inclusivas (Dias, 2017)..	74
Escala de Realização Profissional Docente (Granjo & Peixoto, 2012)	75
Questionário sobre Estratégias de Ensino Diferenciadas (Gaitas & Martins, 2017)	77
Questionário de resposta aberta	79
Procedimento	85
Das análises de dados	86
Resultados	98
Da Análise dos instrumentos	98
Da análise de dados quantitativos	110
Da análise de dados qualitativos	162
Discussão de resultados	207
Conclusões e recomendações	232
Referências.....	240
Anexos	269
Anexos A: Questionário de Perceções dos professores	271
Anexo B: <i>Outputs</i> da Análise de regressão linear	281

Anexo C: <i>Outputs</i> da Regressão liner múltipla.....	291
Anexo D: <i>Outputs</i> da MANOVA	296
Anexo E: Estatística descritiva e inferencial das variáveis sociodemográficas segundo os níveis de autoeficácia.....	313

Índice de tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos professores por Género	65
Tabela 2 - Distribuição dos professores por Idade	65
Tabela 3 - Distribuição dos professores por Classe.....	66
Tabela 4 - Distribuição dos professores pela formação inicial.....	66
Tabela 5 - Distribuição dos professores por Habilitações Académicas.....	67
Tabela 6 - Distribuição dos professores por Categoria Profissional.....	67
Tabela 7 - Distribuição dos professores segundo a variável Formação em Educação Especial.....	68
Tabela 8 - Distribuição dos professores por Grupo de Recrutamento.....	68
Tabela 9 - Distribuição dos professores por Nível de Ensino.....	69
Tabela 10 - Distribuição dos professores por Tempo de Serviço Docente (TSD)	70
Tabela 11 - Distribuição dos professores por Tempo de Serviço na Escola (TSE)	70
Tabela 12 - Distribuição dos professores por tipo de escola onde lecionam.....	71
Tabela 13 - Distribuição dos professores por Meio no qual lecionam.....	71
Tabela 14 - Distribuição dos professores por Distrito.....	72
Tabela 15 - Matriz de correlações entre fatores para a escala ESEIPI (Dias, 2017)	99
Tabela 16 - Análise fatorial da ESEIPI após rotação para os 17 itens (saturação \geq .40)	100
Tabela 17 - Testes de Normalidade para ESEIPI (Dias, 2017)	102
Tabela 18 - Estatística Descritiva de índices de Assimetria e Curtose para ESEIPI (Dias, 2017)	102
Tabela 19 - Matriz de correlações entre fatores para a ERPD (Granjo & Peixoto, 2012)	103

Tabela 20 - Análise fatorial da ERPD após rotação para os 12 itens (saturação $\geq .40$)	104
Tabela 21 - Teste de Normalidade para os fatores da ERPD (Granjo & Peixoto, 2012)	106
Tabela 22 - Estatística Descritiva de índices de Assimetria e Curtose para a ERPD (Granjo & Peixoto, 2012)	106
Tabela 23 - Teste de Normalidade para os fatores da QSEED (Gaitas & Martins, 2017)	109
Tabela 24 - Estatística Descritiva dos índices de Assimetria e Curtose para a QSEED	110
Tabela 25 - Testes de Normalidade para as variáveis independentes	117
Tabela 26 - Estatística Descritiva de índice de Assimetria e Curtose para as variáveis independentes	118
Tabela 27 - Coeficientes de Correlação de <i>Pearson</i> , entre fatores da ESEIPI e os fatores da ERPD	118
Tabela 28 - Coeficientes de Correlação de <i>Pearson</i> entre fatores da ESEIPI, fatores da ERPD e fatores da QSEED	119
Tabela 29 - Coeficientes de correlação de <i>Spearman</i> entre fatores da ESEIPI e as variáveis sociodemográficas	121
Tabela 30 - Coeficientes de correlação de <i>Spearman</i> entre fatores da ERPD e as variáveis sociodemográficas	122
Tabela 31 - Coeficientes de correlação de <i>Spearman</i> entre fatores da QSEED e as variáveis sociodemográficas	123
Tabela 32 - Média e Desvio-padrão do Género no fator Dificuldade no Ambiente	125
Tabela 33 - Médias e Desvio-padrão do Grupo de recrutamento e Nível de ensino, segundo o fator Eficácia nas Estratégias Inclusivas	126
Tabela 34 - Médias e Desvio-padrão do Grupo de recrutamento e Nível de ensino, segundo o fator Eficácia no Controlo de Comportamentos	127

Tabela 35 - Médias e Desvio-padrão do Género, Grupo de recrutamento e Nível de ensino, segundo o fator Eficácia na colaboração.....	129
Tabela 36 - Médias e Desvio-padrão do Género, Grupo de recrutamento e Nível de ensino, segundo o fator Relacionamento.....	130
Tabela 37 - Médias e Desvio-padrão do Género e Grupo de recrutamento, no fator Competência.....	131
Tabela 38 - Média e Desvio-Padrão do Grupo de Recrutamento, do Género e nível de ensino, no fator Dificuldade no Ambiente.....	133
Tabela 39 - Média e Desvio-Padrão do fator Dificuldade na Gestão, na variável Grupo de Recrutamento.....	134
Tabela 40 - Média e Desvio-Padrão do fator Dificuldade na Avaliação, na variável Grupo de Recrutamento.....	135
Tabela 41 - Média e Desvio-Padrão do fator Dificuldade nas Dificuldade nas Atividades e Materiais, na variável Grupo de Recrutamento.....	135
Tabela 42 - Média e Desvio-Padrão do fator Dificuldade nas Dificuldade nas Atividades e Materiais, na variável Grupo de Recrutamento.....	136
Tabela 43 - Coeficientes de correlação de <i>Spearman</i> entre a autoeficácia e os fatores da QSEED.....	147
Tabela 44 - Valor da Média, Mediana e Desvios-padrão para a autoeficácia geral.....	148
Tabela 45 - Valores das médias e dos desvios-padrão para os níveis de autoeficácia..	148
Tabela 46 - Lista de Documentos por TSD.....	162
Tabela 47- Descrição da lista categorias e subcategorias.....	163
Tabela 48 - Descrição da Categoria 1, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores.....	166
Tabela 49 - Descrição das frequências de palavras da categoria 1, segundo o tempo de serviço.....	168
Tabela 50 - Categoria 2, subcategorias, unidades de registo, Unidade de contexto,	170

frequência e indicadores.	
Tabela 512 - Descrição das frequências de palavras da categoria 2, segundo o tempo de serviço.....	172
Tabela 52 - Categoria 3, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores.	174
Tabela 53 - Descrição das frequências de palavras da categoria 3, segundo o tempo de serviço.....	176
Tabela 54 - Categoria 4, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores.	178
Tabela 55 - Descrição das frequências de palavras da categoria 4, segundo o Tempo de Serviço.....	180
Tabela 56 - Categoria 5, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores.....	182
Tabela 57 - Descrição das frequências de palavras da categoria 5, segundo o tempo de serviço.....	184
Tabela 58 - Categoria 6, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores.....	186
Tabela 59 - Descrição das frequências de palavras da categoria 6, segundo o tempo de serviço.....	188
Tabela 60 - Categoria 7, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores.....	190
Tabela 61 - Descrição das frequências de palavras da categoria 7, segundo o tempo de serviço.....	192
Tabela 62 - Categoria 8, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores.....	194
Tabela 63 - Descrição das frequências de palavras da categoria 8, segundo o tempo de serviço.....	197

Tabela 64 - Categoria 9, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores.....	199
Tabela 65 - Descrição das frequências de palavras da categoria 9, segundo o tempo de serviço.....	203

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo concetual sobre diferenciação de práticas educativa	32
Figura 2 - Descrição detalhada das etapas da análise de conteúdo, segundo Bardin (2009)	82
Figura 3 - Modelo de confirmação estrutural da escala ESEIPI (Dias, 2017)	101
Figura 4 - Modelo de confirmação estrutural da escala (ERPD) (Granjo & Peixoto, 2012)	105
Figura 5 - Modelo final de confirmação estrutural da escala (QSEED) (Gaitas & Martins, 2017)	108
Figura 6 - Estrutura do Modelo final para a ESEIPI (Dias, 2017)	112
Figura 7 - Estrutura do modelo final (ERPD) (Granjo & Peixoto, 2012)	114
Figura 8 - Estrutura do modelo final (QSEED) (Gaitas & Martins, 2017)	116
Figura 9 - Média dos fatores da QSEED em função autoeficácia docente.....	149
Figura 10 - Frequência dos professores por género e por nível de autoeficácia.....	150
Figura 12 - Frequência dos professores por idade e por nível de autoeficácia.....	151
Figura 13 - Frequência dos professores por formação inicial e por nível de autoeficácia.	152
Figura 14 - Frequência dos professores por formação em educação especial e por nível de autoeficácia.	153
Figura 15 - Frequência dos professores por habilitações e por nível de autoeficácia.....	154
Figura 16 - Frequência dos professores por formação em educação especial e por nível de autoeficácia.....	155
Figura 17 - Frequência dos professores por categoria profissional e por nível de autoeficácia.....	156

Figura 18 - Frequência dos professores por nível de ensino e por nível de autoeficácia.	157
Figura 19 - Frequência dos professores por TSD e por nível de autoeficácia.....	158
Figura 20 - Frequência dos professores por TSE e por nível de autoeficácia.....	159
Figura 21 - Frequência dos professores pelo tipo de escola e por nível de autoeficácia.....	160
Figura 22 - Frequência dos professores pelo meio onde lecionam e por nível de autoeficácia.....	161
Figura 23 - Descrição gráfica das percentagens das categorias.....	164

Introdução

A presente investigação pretendeu determinar quais as perceções que os professores têm sobre a diferenciação pedagógica, bem como as práticas usadas e as barreiras encontradas na implementação das mesmas. Além disso, pretendeu-se verificar se existe relação entre a autoeficácia percebida pelos professores e as suas práticas de diferenciação pedagógica. Por último, pretendeu-se perceber se existem diferenças significativas entre as práticas pedagógicas e as necessidades básicas de relacionamento, autonomia e competência do professor, tendo em conta as características sociodemográficas dos participantes.

Neste sentido, e tendo como principal referencial teórico a educação inclusiva, a literatura refere que a inclusão é um processo que procura superar barreiras limitadoras à educação e à equidade, (UNESCO, 2017), onde todas as crianças têm direito à educação (UNESCO, 2014), independentemente das suas características físicas, capacidades psicológicas, interesses e necessidades de aprendizagem (CNE 2018; OCDE 2012; Pereira et al., 2018; UNESCO, 1994; 2017). Além disso, as diferenças e as necessidades individuais dos alunos não devem ser vistas como problemas a serem corrigidos, mas como uma oportunidade para inovar, criar e enriquecer as aprendizagens, beneficiando assim todos os alunos (UNESCO, 2017). Estudos têm demonstrado que alunos com dificuldades obtêm melhores resultados académicos e sociais (Walther-Thomas, 1997), quando estão em escolas inclusivas, apresentam menor absentismo (Rea, Mclaughlin, & Walther-Thomas, 2002) e revelam menos comportamentos de risco (Walther-Thomas, 1997). Nesta perspetiva, e de modo a responder às necessidades dos alunos, Guedes (2014) defende que é necessário respeitar os ritmos e os modos de aprendizagem de cada criança, e para tal, deve-se providenciar tarefas adequadas, organizadas e planeadas (Tomlinson & Allan, 2002).

Além disso, deve ter-se em conta os interesses, saberes, experiências, necessidades e dificuldades do aluno (Cadima 1997; Rose & Gravel, 2009), de modo a promover diversas estratégias de gestão pedagógica, recursos e mecanismos didáticos (Israel, Ribuffo, & Smith, 2014; Tomlinson, 2008; Tomlinson & Allan, 2002). Neste sentido, a forma como o professor responde às necessidades dos alunos é denominada de diferenciação pedagógica, segundo Tomlinson e Allan (2002). No entanto, Nedellec (2015) salienta que muitas vezes o professor não desenvolve e operacionaliza as estratégias de diferenciação pedagógicas ou as usa de modo desajustado porque tem falta de conhecimento específico sobre o que é e como se aplica este constructo, o que vai ao encontro dos resultados do estudo de Brentnall (2016), o qual

revelou uma relação positiva entre a percepção dos professores que tiveram formação sobre diferenciação pedagógica e as estratégias que aplicavam em sala de aula, pelo que concluiu que o conhecimento dos docentes e a operacionalização de estratégias estão positivamente relacionadas.

Por outro lado, a literatura também nos diz que a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, têm uma forte relação com a autoeficácia do professor (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013), ou seja, professores com níveis mais elevados de autoeficácia estão mais preparados para diferenciar na sala de aula, quando comparados com professores com níveis mais baixos de autoeficácia (Johnson, 2010). Outros estudos comprovaram estes resultados, uma vez que também encontraram uma maior orientação para o uso de diversas abordagens na sala de aula, quando os níveis de autoeficácia eram mais elevados (Klassen & Tze, 2014). Além disso, Tschannen-Moran e Hoy (2007) salientam que a autoeficácia do professor também pode ser influenciada por outras variáveis, como o comportamento dos pares, o planeamento, o clima organizacional (Skaalvik & Skaalvik, 2007), ou a percepção de autonomia (Pearson, 1995), sendo que o seu conjunto explica o nível de esforço, a dedicação e disposição dos professores para adotar práticas inovadoras de diferenciação pedagógica, com o objetivo de atingir as metas de ensino que aspiram para os alunos (Bzuneck, 2017; Fernandez, Ramos, Silva, Nina, & Pontes, 2016; Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013; Kleinsasser, 2014; Tschannen-Moran & Hoy, 2002).

Pearson (1995) refere ainda que quanto maior é a percepção de autonomia por parte do professor, maior é a satisfação no trabalho que realiza em sala de aula, sendo avaliados mais positivamente por parte dos seus alunos, assim como demonstram um maior sentido de responsabilidade pelo que ensinam em sala de aula (Little, 1995). Além disso, quando o professor tem crenças fortes sobre a sua competência, percebe-se como estando mais preparado para realizar as tarefas a que se propõe (Deci & Ryan, 2008). No entanto, alguns estudos (Huang, 2013) sugerem que, com o aumento da idade os docentes tendem a perceber-se como menos competentes (Dias, 2017), pelo que se centram em atividades que se percebem como mais competentes e usam com menor frequência estratégias de diferenciação pedagógica (Huang, 2013).

Neste sentido, e por ser uma área importante para a compreensão do desenvolvimento e aplicação de práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula, uma vez que é uma medida universal (Decreto-Lei n.º 54/2018), que pode e deve ser usada no desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos e devido aos poucos estudos nesta área, a presente

investigação será uma mais-valia para os docentes, dado que se prevê resultados que poderão ajudar a desmistificar o que é a diferenciação pedagógica e como se pode aumentar a motivação dos professores para o desenvolvimento e implementação de uma maior diversidade de práticas de diferenciação pedagógicas eficazes, com o intuito de maximizar as aprendizagens de todos os alunos.

Enquadramento teórico

Este capítulo visa dar uma perspetiva sobre a inclusão e a educação inclusiva, evocando alguns dos principais marcos da sua evolução ao longo do tempo, do conceito diferenciação pedagógica e da autoeficácia docente, como promotora do desenvolvimento de estratégias diferenciadas, tendo como base o benefício para todas as crianças.

Da inclusão à educação inclusiva

A inclusão é não é mais do que o ato de incluir alguma coisa dentro de outra (DPLP, 2020), e quando aplicado à educação inclusiva, significa incluir nas classes regulares todas as crianças, independente das suas dificuldades de aprendizagem e das suas características físicas (Putnam, 1998; UNICEF, 2017), logo a inclusão visa promover o desenvolvimento de uma escola para todos (UNESCO, 2005). Morgado (1999a) refere que a inclusão é um direito que todas as crianças têm a uma educação e não uma regalia, Freire (2008) diz ainda que todos, independentemente das suas capacidades e da sua cultura, devem ter acesso às mesmas experiências e à mesma qualidade educativa, logo esta perspetiva de inclusão, tende a promover uma escola para todas as crianças, incluindo nas classes regulares, os alunos sinalizados como tendo necessidades educativas especiais (Schwartz, 2005).

Para dar caminho à educação inclusiva salientam-se dois documentos que saíram na primeira metade do século XX, que foram a Declaração dos Direitos das Crianças em 1921 e em 1948 a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), os quais deram um foco determinante no direito à educação de todas as crianças, tornando-se numa meta a ser atingida a nível mundial (ONU, 1948). Contudo, só a partir 1990 com a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990) e com Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994), é que ocorreu um profundo desenvolvimento da educação inclusiva, pois foram definidos os princípios fundamentais no que diz respeito à definição e ao desenvolvimento do que é uma escola inclusiva e voltou a ser reafirmado o direito à educação para todos, pelo que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das características físicas, capacidades, interesses e necessidades de aprendizagem (CNE 2018; OCDE 2012; Pereira et al., 2018; UNESCO, 1994; 2017). Sendo assim, necessário responder às necessidades dos alunos de modo a dar uma resposta de

qualidade e assim impulsionar a participação e a maximização das suas aprendizagens (UNESCO, 2015).

Da educação inclusiva e da Lei em Portugal

Em Portugal, a própria Constituição da República (1976) salienta a importância de garantir que todos os alunos tenham a mesma igualdade de oportunidades de acesso à cultura e ao sucesso educativo, logo deve ser garantido que todas as escolas reservem o direito à igualdade e à oportunidade de acesso ao êxito escolar, expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986), através de uma educação justa e de qualidade (UNESCO, 1994; 2017).

Deste modo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986), definiu a escola como um direito de igualdade universal, obrigatório e gratuito, através de uma formação geral, a qual deve permitir o desenvolvimento dos interesses e de diversas competências, tais como raciocínio e pensamento crítico, a moral, bem como maximizar a teoria e a prática e promover o desenvolvimento físico e motor, para todas as crianças, o que permitiu que crianças portadores de deficiência fossem integradas nas classes regulares, com acesso às mesmas oportunidades que as crianças ditas “normais” (Correia, 1997).

Em 1991 foi publicado o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que assinalou diversas mudanças, no que diz respeito a crianças portadores de alguma deficiência física ou psíquica, (anteriormente apoiadas pelo Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio), doravante denominadas de crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Este novo decreto permitiu uma mudança de pensamento, ou seja, passa-se a pensar nas necessidades das crianças NEE's não só a nível médico, como também a nível pedagógico, dados que todas as crianças devem ter o máximo de oportunidades, o mais próximo do que é dito como normal (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto). Assim, uma escola para todos deve ter um conjunto de medidas, que devem ser aplicadas de acordo com o princípio de que a educação de crianças NEE's deve ser realizada em meios pouco restritivos e o mais aproximado do ensino regular. Como tal, a escola deve ser munida de equipamentos especiais de compensação (como por exemplo, auxiliares óticos ou acústicos, cadeiras de rodas, próteses, etc.), adaptações ao nível curricular, nos materiais (através da eliminação de barreiras arquitetónicas e adaptação de mobiliário) e nos materiais didático (tais como, livros em *braille*, material audiovisual, etc.) usados nas aulas, bem como avaliações especiais adequadas, que podem se expressar por

exemplo ao nível da periodicidade, da forma de expressão ou do tipo de prova usada para avaliação do aluno, bem como apoio pedagógico acrescido (individual suplementar ou em pequenos grupos) e de ensino especial (para reforçar a educação de crianças com NEE, portadoras de deficiência física e ou mental, e que necessitassem de currículos adaptados e ou alternativos (Decreto-Lei n.º 319/91). Outra das reformas introduzidas pelo de Decreto-Lei n.º 319/91 foi a reorganização das turmas, considerando que uma turma que integrasse alunos com NEE, não devia ter mais do que 20 alunos, sendo que dentro deste número apenas devia comportar 2 alunos, caso estes necessitassem de atenção excecional por parte do professor.

Contudo, para uma educação mais inclusiva, foi necessário realizar mais alterações no sistema educativo, no que diz respeito à educação de crianças com NEE, pelo que se dá a revogação do Decreto-Lei n.º 319/91 e foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o qual promoveu uma educação de qualidade, e reforçou a igualdade de oportunidade com o objetivo de maximizar o sucesso educativo de todos os alunos, através de escolas democráticas e inclusivas, com sistemas de educação flexíveis que permitam responder à diversidade e necessidades dos alunos (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Este decreto assentou assim na noção de escola inclusiva referida na Declaração de Salamanca (UNESCO (1994), e tentou responder à diversidade de modo a poder acolher todos os alunos, até os que tradicionalmente eram excluídos da escola, devido às suas características peculiares.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, visou a equidade educativa, pelo que fomentou igualdade, no acesso e nos resultados, tendo para isso recorrido a uma gestão da diversidade, com diferentes tipos de estratégias que permitiram responder às necessidades educativas dos alunos, propondo uma individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método, com o objetivo de promover competências universais, as quais deviam permitir a autonomia e o acesso a todos os alunos. Para tal, e sempre que necessário deveriam ser ativados apoios e ou serviços especializados, que possibilitavam responder às diversas necessidades dos alunos, sempre que estes apresentavam limitações significativas ao nível da atividade e da participação, em um ou mais domínios de vida, resultantes de alterações funcionais e estruturais, permanentes emergindo em dificuldades diárias e continuadas ao nível da aprendizagem, da comunicação, da autonomia, da mobilidade, do relacionamento interpessoal e da participação social, com vista a promover o atividade biopsicossocial (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Este decreto definiu assim diversas alterações, tais como a criação do grupo de Educação Especial (EE), que teve como objetivo criar condições que promoviam a igualdade de oportunidades educacionais e sociais em crianças com NEE, no sector público. Deu-se o alargamento da legislação ao ensino particular e cooperativo e ao pré-escolar, os quais podiam recorrer a apoios especializados (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). Também foram visíveis neste decreto, alterações ao nível da organização escolar, ou seja, uma maior flexibilização e reestruturação da educação especial, com destaque para as alterações nos processos de referenciação dos alunos da educação especial. Este grupo de EE visou ainda a criação de um Programa Educativo Individual, com o objetivo de preparar as crianças para a progressão dos estudos e ou a elaboração de plano individual de transição, e dotar os alunos de saberes para uma vida profissional, através da preparação do aluno para realizar a transição da escola para um emprego, de acordo com as duas capacidades (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Outras alterações em destaque foram sentidas no projeto educativo dos agrupamentos, as quais fomentaram adequações ao processo de ensino e aprendizagem, na planificação e programação das aulas e nas avaliações, de modo a dar resposta aos alunos referenciados com educação especial (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), a nível organizativo e funcional verificou-se ainda a indicação de escolas de referência (com objetivo de maximizar a educação de alunos cegos, surdos, com baixa visão, multideficiência, etc.) e criação de unidades de ensino estruturado, com objetivo de dar apoio e fortalecer a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

Dos princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, por último destacou-se o princípio da justiça e da solidariedade social, com foco no combate à discriminação e à exclusão social na educação e o dever da participação ativa e informada dos pais, no que diz respeito à educação especial do seu filho.

Uma década depois, e no sentido de responder ainda melhor e com mais qualidade às necessidades dos alunos, através de educação cada vez mais inclusiva, com vista à equidade e à maximização das aprendizagens de todos os alunos (UNESCO, 2015), o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro foi revogado e substituído pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que institui o regime jurídico da educação inclusiva e dá prioridade a uma escola inclusiva, suspendendo o sistema de categorização dos alunos, e a terminologia de necessidades educativas especiais referido no Decreto-Lei n.º 3/2008, colocado o foco nas respostas

educativas adequadas às necessidades dos alunos, decretando assim que cada aluno tem o direito a ter um projeto educativo, assente numa educação de qualidade, comum e plural, elaborado de acordo com as suas potencialidades, e que responda às suas expectativas e necessidades, pelo que deve proporcionar um sentimento de pertença e de equidade, contribuindo assim para maximizar as suas aprendizagens, sendo que para tal, fomente uma aumento da participação ativa dos elementos da comunidade educativa e da comunidade, com respeito pela condições de equidade e de plena inclusão social (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), realçando o compromisso da definição de educação inclusiva descrito pela UNESCO, que foca o seu objetivo na construção de respostas aptas à diversidade das necessidades dos alunos (UNESCO, 2009).

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 54/2018 torna-se um marco para a educação em Portugal, ao reafirmar a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, e valorizando o respeito pela diferença e pela promoção de oportunidades de aprendizagem, com vista ao sucesso educativo para todas as crianças (Rodrigues, 2000; Rodrigues & Ainscow, 2015), através de uma resposta educativa de qualidade e facilitadora de inclusão social (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Assim sendo, e de modo a fomentar escolas inclusivas, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, dá prioridade ao processo de obtenção de respostas a nível educacional e formação a todos os alunos de modo a potenciar a inclusão social, independentemente das suas capacidades ou situação social. Este decreto coloca assim o foco nas respostas educativas, baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e numa abordagem multinível, com modelos curriculares flexíveis e diferentes níveis de intervenção, atendendo às necessidades e aos interesses de cada aluno (CAST 2018; Decreto-Lei n.º 54/2018; Rao & Meo, 2016; Zerbato & Mendes, 2018), centrado o sistema educativo num aperfeiçoamento da inclusão, corrigindo comportamentos exclusivos e barreiras à aprendizagem (Rodrigues, 2006) e incentivando boas práticas pedagógicas (Penrose, Thomas, & Greed, 2001).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho salienta que um dos fatores mais importantes a ter em conta para uma educação inclusiva é a diversidade dos alunos, onde cada escola deve reconhecer a diversidade da sua população educativa, e mobilizar os meios necessários à construção de formas criativas e adequadas para lidar com a diferença e impulsionar a participação ativa e fomentar as aprendizagens de todos (UNESCO, 2015) socorrendo-se para

tal de ajudas presentes na comunidade educativa, de modo a derrubar barreira ao conhecimento (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Para que seja possível, será necessário dar mais autonomia às escolas e aos seus colaboradores, reforçar a educação e formação dos docentes e técnicos, promovendo conhecimento para melhorar as adequações aos processos de ensino e aprendizagem. Mobilizar mais recursos, aumentar a intervenção dos docentes de educação especial e ativar equipas educativas para definir diversas estratégias curriculares para cada aluno, identificando fatores facilitadores e barreiras às aprendizagens, de modo a responder adequadamente às particularidades e condições de cada aluno, para que todos possam atingir o top das suas potencialidades educativas e participar ativamente na vida da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Em consonância, o Decreto-Lei n.º 54/2018 alia-se ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o qual tem como princípio a descentralização do currículo, permitindo que cada escola aderente ao projeto, identifique de modo eficaz quais as opções curriculares, carga horária, planos e melhorias estratégicas de ação a realizar para enriquecimento do currículo, tendo em conta o projeto educativo do aluno, o perfil de aprendizagem do aluno (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho). Junta-se a este o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que decreta que as principais decisões a nível curricular e pedagógico, devem ser tomadas pelas escolas e pelos docentes, pelo que as escolas não só detêm flexibilização ao nível do currículo do ensino básico e secundário (ou seja ao conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes descritas nas aprendizagens essenciais), bem como a escola pode definir como opções curriculares tendo em conta um conjunto de competências definidas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho), mas também as escolas detêm autonomia em vários aspetos, dos quais se salienta o poder para uma gestão flexível das matrizes curriculares base (o conjunto de áreas disciplinares e carga horário a lecionar por cada ano de escolaridade), com permissão para realizar adequações às opções curriculares, de modo a fomentar a dinamização do trabalho interdisciplinas, adotar equipas educativas de modo a rentabilizar o trabalho docente com vista a maximizar as Aprendizagens Essenciais (conjunto de conteúdos de cada disciplina indispensáveis que os alunos têm de adquirir obrigatoriamente, tendo em conta o ano de escolaridade ou de formação que frequentam) dos alunos, promover diversos momentos de

partilha e colaboração entre alunos, em diferentes contextos interculturais, reforçando o exercício da cidadania ativa (Decreto-Lei n.º 55/2018), com o objetivo de todos os alunos alcançarem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

Algumas das competências em destaque, são dotar os alunos de uma visão integrada, com recursos ao uso de um modelo de escolaridade com múltiplas literacias, que permitam qualificá-lo individualmente e o dotem de conhecimentos para saber analisar, questionar, avaliar, selecionar informação e tomar decisões no seu dia-a-dia; que seja livre, autónomo, responsável e detenha uma noção de cidadania democrática com respeito pela diversidade cultural, pela dignidade humana e pela solidariedade para com o próximo (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

A nível metodológico, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho assenta num conjunto de princípios fundamentais da educação inclusiva, ou seja, no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e numa abordagem multinível no acesso ao currículo, que devem ser implementados nas escolas, tendo em conta a diversidade de alunos.

Do Desenho Universal para a Aprendizagem

Na tentativa de colmatar as dificuldades de respostas aos alunos, foi gerado da década de 90 do século passado, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que foi definido por David Rose e Anne Mayer (Rose & Mayer, 2002) como um modelo orientador estruturante, que comporta um leque de estratégias que permitiu que todos os alunos tivessem acesso (quer fisicamente, quer a nível de serviços) a produtos e soluções educacionais, com o objetivo de derrubar barreiras às aprendizagens dos alunos (CAST, 2018).

Neste sentido, o DUA torna-se uma ferramenta fundamental no planeamento e implementação da educação em sala de aula, uma vez que é tido como um guião orientador não só a nível de estratégias com um vasto conjunto de medidas universais orientadas para todos os alunos, como também é construtor de ambientes facilitadores de aprendizagens, constituindo-se um instrumento primordial da educação inclusiva (Pereira et al., 2018).

Segundo os autores, o DUA assenta em três princípios base que suportam um conjunto de orientações a ter em conta na sala de aula (Rose & Meyer, 2002), ou seja, a promoção de

diversas fontes de envolvimento (o porquê da aprendizagem) (Pereira et al., 2018) com o objetivo de motivar, desafiar e despertar o interesse nas aprendizagens (Rose & Meyer, 2002), proporcionar variados meios de apresentação (o quê da aprendizagem) (Pereira et al., 2018), ou seja exibir os conteúdos e informações de diferentes maneiras, de modo a facilitar o reconhecimento das aprendizagens pelo aluno (Rose & Meyer, 2002), sendo que a tarefa pode ser facilitada, se o professor reconhecer qual é o tipo de habilidade cognitiva do aluno (Gardner, 2006), dado que estes são dotados de vários tipos de inteligências (Gardner, 2006), que podem estar em fases diferentes de desenvolvimento (Nogueira, 2007) e ter diferentes estilos de aprendizagem (Gardner, 2006), e, por último, deve-se proporcionar vastos meios de ação expressão (o como da aprendizagem) (Pereira et al., 2018), nos quais se pode diferenciar o modo de expor o que os alunos aprenderam (Rose & Meyer, 2002).

Do modelo multinível

A nível de abordagem multinível no acesso ao currículo, a metodologia estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, baseia-se num modelo de visão compreensivo e sistémico, suportado por modelos curriculares flexíveis, orientados para o sucesso educativo, tendo em conta a qualidade, a eficácia dos processos e um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, que se encontram disponíveis para uso, de modo a dar resposta a todos alunos (Pereira et al., 2018) e para orientação dos professores, no sentido de produzirem ambientes estruturados, estimulantes, acessíveis e facilitadores de aprendizagem, bem planeados e de fácil operacionalização em sala de aula (Pereira et al., 2018).

Para tal, o modelo multinível está organizado por medidas de suporte à aprendizagem e por níveis de intervenção, que atuam através de um conjunto de princípios, características e condições específicas, que são essenciais à ação das medidas de suporte à aprendizagem (Pereira et al., 2018), sendo no entanto necessário acompanhamento e monitorização das medidas aplicadas, através de uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar do aluno, ao longo do ano letivo, mediando a sua eficácia (com ou sem reforço de medidas ou níveis de intervenção) com base na análise das mesmas pela comunidade educativa (equipas multidisciplinares constituída por docentes e técnicos) e encarregados de educação, de acordo com as respostas educativas necessárias a cada aluno, tendo em conta o currículo, as suas competências, os seus conhecimentos, os seus interesses e as suas potencialidades a nível

curricular e de sucesso educativo, de modo a garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja alcançado por todos os alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Neste sentido, os níveis de intervenção das medidas de suporte à aprendizagem são selecionados tendo em conta a resposta dos alunos, pelo que tendem a variar conforme o tipo, a intensidade, e a frequência da intervenção que é necessária (Decreto-Lei n.º 55/2018).

O nível 1 denomina-se por medidas universais, que não são mais do que um conjunto de práticas ou serviços que a escola disponibiliza para todos os alunos, e que podem ser usados em ao longo do ano letivo, com o objetivo de promover o sucesso educativo de todos (Decreto-Lei n.º 55/2018). Destas medidas fazem parte, por exemplo, a diferenciação pedagógica, o enriquecimento e as acomodações curriculares, entre outras (Decreto-Lei n.º 54/2018; Pereira et al., 2018).

O nível 2 designa-se por medidas seletivas, ou seja, um leque práticas e serviços que podem ser usadas como complemento às medidas universais, em alunos que responderam ineficientemente às medidas do nível anterior e que apresentam risco de insucesso escolar (Decreto-Lei n.º 55/2018). Neste nível podemos encontrar os percursos curriculares diferenciados, o apoio psicológico e tutorial, as adaptações curriculares não significativas, etc. (Pereira et al., 2018).

Por último, no nível 3, estão representadas as medidas adicionais, ou seja, especiais pois são construídas à medida de cada aluno, e usadas de modo mais intenso e frequente, de modo a maximizar as potencialidades dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018). As medidas de nível 3 são aplicadas para resolução de dificuldades acentuadas e persistentes, pelo que aqui se encontra por exemplo as adaptações curriculares significativas, os planos individuais de transição, a frequência do ano escolar por disciplina, entre outras medidas (Pereira et al., 2018).

Concluindo, as medidas de suporte à aprendizagem representam uma pirâmide de 3 níveis e para que haja uma passagem ao nível seguinte, a medida anterior deve demonstrar-se desadequada ao estilo de aprendizagem do aluno, não promovendo no aluno sucesso educativo, pelo que esta devem ser complementadas com medidas do nível seguinte (Decreto-Lei n.º 54/2018; Pereira et al., 2018).

Com base numa visão holística (como um todo e não um conjunto de fragmentos), o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, providencia a constituição de equipas

multidisciplinares para orientação do processo de identificação dos níveis e das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, mantendo um acompanhamento e monitorização da eficácia das medidas seleccionadas, ao longo da escolaridade obrigatória do aluno. Para tal, as equipas multidisciplinares podem ainda contar não só com o envolvimento dos outros docentes, técnicos, pais e do próprio aluno, como também podem usufruir dos Centros de Apoio à Aprendizagem (que funcionam como agregadores de recursos humanos especializados, recursos organizacionais específicos e recursos existentes na comunidade), para criarem ambientes dinâmicos e opulentos de saberes e competências que possam ser mobilizados para a inclusão educativa de todos os alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Assim sendo, tendo conta as medidas de suporte à aprendizagem (universais, seletivas e adicionais) (Lezcano-Barbero, Lojacono, Muñoz, & La Marca, 2018) acima mencionadas, e focando a abordagem da presente investigação nas medidas universais, mais especificamente na diferenciação pedagógica, esta é referida por Logan (2011) como a única estratégia que tem um potencial para responder às diversas necessidades dos alunos em ambientes educacionais inclusivos.

Da diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica é definida por Tomlinson e Allan (2002) como a forma usada pelo professor para responder às necessidades dos alunos, tendo em conta os seus interesses, saberes, experiências, necessidades e dificuldades (Cadima 1997; Rose & Gravel, 2009) e como vai monitorizando o progresso dos alunos, identificando especificamente o que estes precisam de aprender e o que precisam de fazer para evoluir nas aprendizagens (Masters, 2010). O que vai ao encontro do que é referido por Sousa (2010), uma vez que este refere que a diferenciação pedagógica não é um processo simples, pois o professor deve ter um papel ativo em várias frentes, dado que não é só diferenciar ao nível curricular, também é necessário o professor centrar o seu trabalho de diferenciação, na escolha dos conteúdos e na gestão do currículo, tendo como base as especificidades dos alunos.

Ziebell (2002) também sugere que as práticas diferenciadas são visíveis quando o docente procura maximizar as potencialidades dos alunos através de múltiplas atividades, tendo em conta as necessidades de cada aluno. Na mesma linha, Koeze (2007) vê a diferenciação pedagógica como um conjunto das melhores práticas de ensino que sustentam as conquistas dos alunos, enquanto Campbell (2008) vê o ensino diferenciado como uma série

de medidas usadas para ensinar alunos com diferentes competências numa única sala de aula, pelo que se deve fazer uma abordagem centrada no aluno, o que vai ao encontro do novo paradigma de educação em Portugal (Decreto-Lei nº 54/2018). Heacox (2006) salienta que o mais importante na diferenciação pedagógica é reconhecer, reconhecer, reconhecer, ou seja reconhecer que existe diversidade nas salas de aulas, reconhecer que os alunos têm necessidades diferentes, pelo que devem ter uma variedade das técnicas de ensino, tendo em conta os seus pontos fortes e fracos, os seus estilos de aprendizagem e os seus interesses. Reconhecer que é necessário diagnosticar e diversificar nos modos de avaliação, reconhecer que é necessário providenciar múltiplas tarefas de modo a estimular os alunos e incentivar os alunos dar evidências das suas aprendizagens, ou seja, a maximizar as aprendizagens dos alunos (Heacox, 2006).

Obeedat e Semaïd (2009) referem também que a diferenciação é uma forma de ensinar, não apenas dos alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem, mas de todos os alunos, tendo em conta as suas características, as suas experiências anteriores e ambiente educacional adequado para todos os alunos; ou seja um método de ensino com multiníveis e multi-competências (Bantis, 2008), pelo que se deve reconhecer as diferentes origens, níveis de prontidão, as capacidades linguísticas, os interesses e perfis de aprendizagem dos alunos (Hall, 2002). Para tal, devem ser criados ambientes de aprendizagem, onde docentes colaboram entre si, de forma a criar experiências de aprendizagem ideais para os alunos (Mulroy & Eddinger, 2003), onde se deve valorizar os pontos fortes e únicos de cada aluno, de modo a que seja oferecida uma variedade de conhecimentos e de técnicas de avaliação, no sentido de lhes dar oportunidades para demonstrar as suas aprendizagens (Tomlinson, 2001; Tomlinson & Kalbfleisch, 1998).

Dentro das várias referências que definem o conceito de diferenciação e dos modelos de diferenciação que existem, o modelo de diferenciação pedagógica de Tomlinson (2008) é o que consideramos mais adequado para responder à heterogeneidade de alunos presentes nas salas de aula de hoje, dado que permite que cada aluno obtenham um máximo crescimento individual (Tomlinson & Allan, 2002).

Tomlinson e Allan (2002) desenharam assim um modelo conceptual sobre diferenciação pedagógica, o qual oferece um conjunto de princípios orientadores de respostas (eg. tarefas adequadas, na organização, na flexibilização dos grupos de trabalho e na avaliação) que os professores podem usar de modo a responder às necessidades dos alunos, de

acordo com os interesses, o perfil de aprendizagem e a receptividade dos alunos, através de variadas estratégias de gestão pedagógica, recursos e mecanismos didáticos (Israel, Ribuffo, & Smith, 2014; Tomlinson, 2008; Tomlinson & Allan, 2002).

Dos princípios orientadores

Dos princípios orientadores para uma diferenciação pedagógica salienta-se: A flexibilização do processo de intervenção pedagógica, como promoção do sucesso individual e grupal (Tomlinson & Allan, 2002), promovendo ambientes de sala de aula positivos e promotores de aprendizagens, devidamente estruturados e organizados (Sousa & Tomlinson, 2018). Neste princípio, estão por exemplo, incluídas: a clarificação das instruções e dos objetivos, para que aluno e professores estejam em sintonia, a organização temporal, a escolhas das matérias a usar, as formas de avaliação, as formas de expressão que os alunos podem usar para mostrar o que aprenderam, a forma como se agrupa os alunos para as atividades, entre outros (Tomlinson & Allan, 2002). Ou seja, são expostas as informações aos alunos para que estes se sintam seguros, envolvidos, e apoiados para evoluir e aperfeiçoar as suas aprendizagens (Tomlinson & Imbeau, 2010).

O segundo princípio centra-se na avaliação, ou seja, devem ser acionados diversos métodos de avaliação periódica e contínua, para que o professor extraia as informações necessárias para preparar uma intervenção eficaz e personalizada para o aluno em foco (Tomlinson & Allan, 2002). A avaliação contínua permite ao professor ir alterando e adaptando a aula, tendo em conta os pontos menos fortes e os pontos mais fortes, de modo a maximizar aprendizagens dos alunos (Sousa & Tomlinson, 2018). Neste sentido, o professor pode fazer uma avaliação de diagnóstico, que muitas vezes é feita no início do ano letivo ou trimestral, permitindo ao professor saber que aprendizagens o aluno tem (Pacheco, 1994), bem como os interesses e perfil de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002), uma avaliação formativa, a qual permite que o professor tenha um feedback, de modo a que possa ajustar as aprendizagens em curso e assim melhorar o progresso dos alunos (Black & Wiliam, 2007) e uma avaliação sumativa que tem a função primária de realizar uma classificação, ou seja, permite medir o resultado que o aluno atingiu num determinado momento (Wiliam & Black, 1996), como por exemplo no final do ano letivo.

O terceiro princípio remete-nos para a organização dos alunos em grupos na sala de aula. Numa sala de aula onde ocorre diferenciação pedagógica é necessário haver flexibilidade, dado que deve ser possível haver várias tipologias de grupos a ocorrer ao mesmo tempo (Sousa & Tomlinson, 2018), bem como existem várias maneiras de agrupar os alunos, ou seja, podem agrupar-se alunos pelos mesmos interesses, perfil de aprendizagem ou reciprocidade. Colocar os alunos a trabalhar individualmente ou em grupo, em grupos pequenos ou grandes, em grupo heterógenos ou homogéneos. Os grupos podem ainda ser constituídos aleatoriamente, por escolha do professor ou por interesse do aluno, tudo depende das necessidades dos alunos (Tomlinson & Allan, 2002).

O quarto princípio tem a ver com as atividades e fichas de trabalho, que devem ser criadas e planeadas para assegurar o interesse e a motivação dos alunos, de modo que estes se sintam envolvidos no processo de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002), que se sintam desafiados e competentes para que aos vários alunos possam compreender a atividade ou tarefa a consigam concretizar, sentido como gratificante todo o processo de aprendizagem (Tomlinson & Imbeau, 2010).

O quinto princípio diz respeito à colaboração. Numa sala onde ocorre diferenciação pedagógica é essencial que ocorra colaboração entre professores e alunos, pois os alunos podem transmitir ao professor o que funciona e não funciona, os seus gostos, os métodos de aprendizagem que preferem. Estas informações são essenciais para o professor poder planear a aula e tornam os alunos mais independentes nas suas aprendizagens (Tomlinson & Allan, 2002).

Do modelo de diferenciação pedagógica de Tomlinson

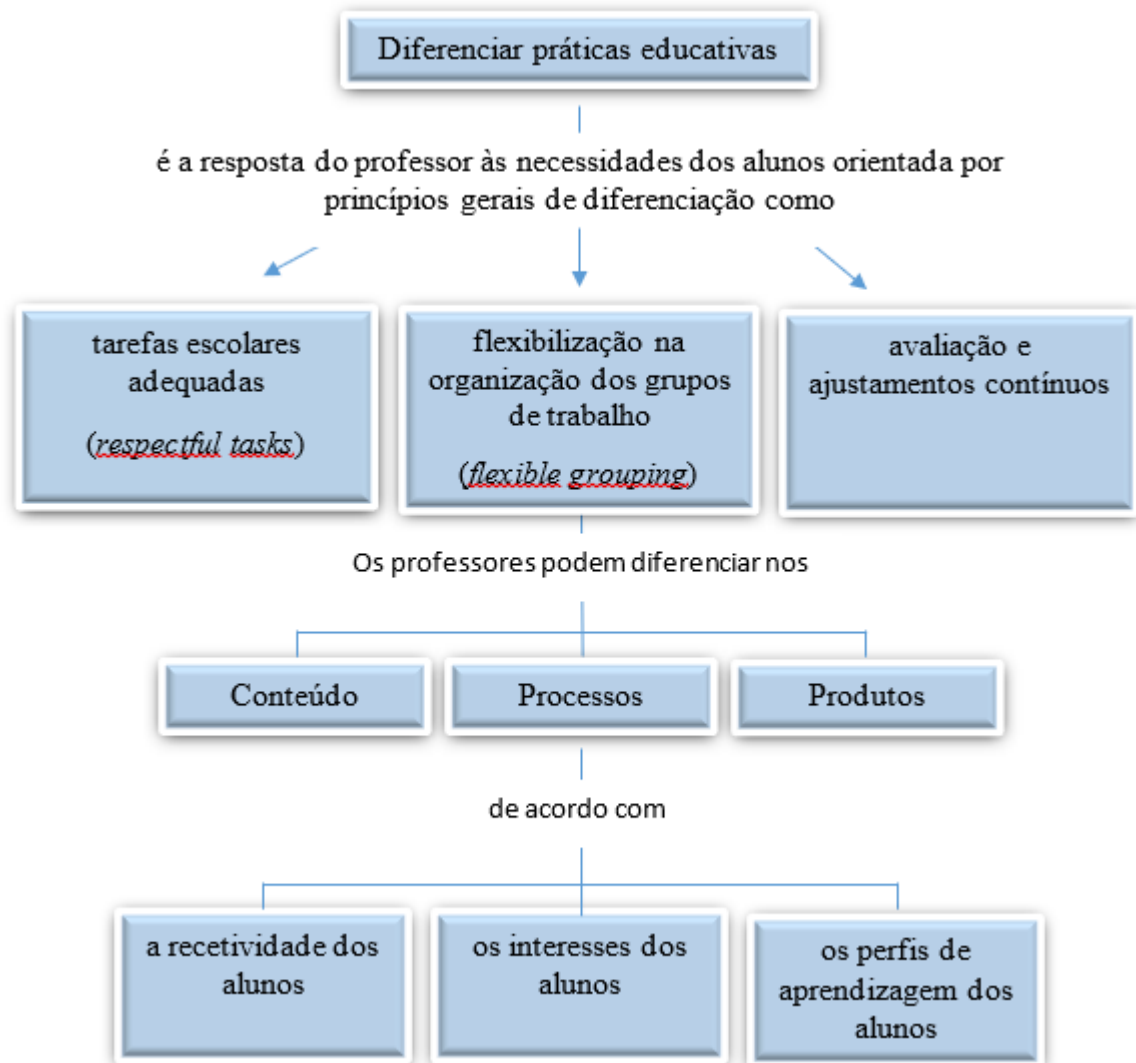


Figura 1. Modelo concetual sobre diferenciação de práticas educativas (Tomlinson & Allan, 2002).

O modelo de Tomlinson diferencia-se do modelo tradicional (onde se ensina os alunos como um todo, com atributos semelhantes), porque foca a atenção do ensino nas necessidades de aprendizagem de cada aluno (ou nini grupos de alunos). Mantendo a panóplia de abordagens diferenciada em prol do processo de ensino-aprendizagem com vista ao sucesso do aluno (Tomlinson, 2008).

Este modelo centra-se em vários componentes chave, que no seu conjunto explicam a diferenciação de práticas educativas, que segundo Tomlinson e Allan (2002) os professores podem usar para se orientar e responder às necessidades dos alunos, orientações estas que

contemplam a elaboração de tarefas adequadas (*respectful tasks*), a flexibilização na organização dos grupos de trabalho (*flexible grouping*) e a avaliação e adaptações contínuas (Tomlinson & Allan, 2002).

Para além das orientações acima mencionadas, os professores podem diferenciar em três componentes cruciais do currículo, ou seja, nos conteúdos, nos processos e nos produtos.

Os conteúdos compreendem os conceitos, os factos, os princípios, as competências que dizem respeito a uma disciplina, bem como os materiais que são necessários, para realizar o que foi planificado pelo professor, de modo, a que o aluno consiga se apropriar de determinado conhecimento, o compreenda e use como competência adquirida (Hockett, 2018; Tomlinson & Allan, 2002). Assim, na prática para diferenciar ao nível dos conteúdos nas aprendizagens nucleares, o professor pode diferenciar no acesso aos conteúdos, apresentando, por exemplo, textos com diferentes graus de leitura, apresentar a informação do geral para o particular ou vice-versa, permitindo que o aluno possa manipular materiais concretos ou usar ajudas (e.g. vídeos, computadores), facilitando a aprendizagem do aluno de modo a que este consiga assimilar e compreender um conceito novo (Hockett, 2018; Tomlinson & Allan, 2002).

Os processos dizem respeito à forma ou atividade pela qual o aluno consegue dar significado, como o compreende e como retém a informação que captou sobre algo, como por exemplo um conceito (Tomlinson & Allan, 2002), ou seja, a forma como o aluno assimilou a informação e como a percebe e dá significado ao que aprendeu e percebeu como pode usar a informação aprendida fora do contexto educativo (Tomlinson, 2008; Tomlinson & Imbeau, 2010). Assim, na prática o professor pode oferecer aos alunos atividades, baseadas nos interesses dos alunos, tendo em conta as aprendizagens nucleares, com diversos níveis de dificuldades, diversos tipos de apoio (apoio por parte de pares ou professor), dar diversos tipos de modalidades (e.g. cartas, banda desenhada, cartoons, apresentações) para expressarem o que aprenderam sobre a atividade (Tomlinson & Allan, 2002).

Os produtos não são mais do que um conjunto de ferramentas que um aluno pode usar para evidenciar o que aprendeu, compreendeu e que consegue fazer (e.g. replicar, melhorar e adaptar a futuras atividades) com aquilo que aprendeu (Tomlinson & Allan, 2002; Tomlinson & Imbeau, 2010). Na prática, o professor pode oferecer vários exemplos de tipos de trabalhos e incentivar os alunos a usar vários recursos, expressarem-se por várias formas, permitir que possam trabalhar num objetivo geral de turma ou grupo ou trabalhar individualmente, usar níveis de dificuldade tendo em conta a reciprocidade dos alunos e usar diversas formas de

avaliação, de modo a que os alunos demonstrem não só as aprendizagens cognitivas que conseguiram adquirir, mas também que demonstrem o lado crítico e criativo do aluno (Tomlinson & Allan, 2002). Alguns dos trabalhos podem ser, por exemplo, portefólios de trabalhos do aluno, um projeto de fim de período ou final de ano, fazer uma exposição sobre um problema da atualidade com vista a dar resposta ao problema, ou simplesmente fazer o tradicional teste (de papel e caneta) de final de período (Tomlinson & Allan, 2002).

Contudo, para os professores diferenciarem nos conteúdos, nos processos e nos produtos de modo eficaz, devem também ter em conta algumas características dos alunos que podem ajudar a operacionalização das estratégias de diferenciação pedagógica, ou seja a própria receptividade dos alunos em trabalhar um conceito, uma competência ou ideia específica (o aluno pode não estar aberto a estudar o conceito hoje, mas amanhã estar), os seus interesses considerando que quando os temas são do interesse do aluno, estes estão mais motivados e entregam-se mais à atividade, do que quando os temas não lhe interessem ou veem utilidade neles), o perfil de aprendizagem dos alunos, uma vez que estes podem ser influenciados por questões como o estilo de aprendizagem, a cultura, o género e o tipo de inteligência) (Hockett, 2018; Tomlinson & Allan, 2002; Tomlinson & Imbeau, 2010).

A reciprocidade dos alunos deve ser tida em conta aquando da conceção das tarefas, que podem ter diferentes níveis de dificuldade e na planificação das tarefas e atividades. Neste sentido, o professor pode usar a reciprocidade do aluno para diferenciar através da manutenção de um equilíbrio o grau de dificuldade da tarefa e o desafio que esta suscita no aluno, pode usar na experiência do aluno e realizar tarefas que partem do que é familiar para o que é desconhecido, pode fornecer acompanhamento (*coaching*) por pares (aluno-aluno) ou por ímpares (aluno-professor), ajudar a nível de materiais e suportes para realização da tarefa, colocar andaimes (*scaffolding*) de modo a estruturar o pensamento e a organização do trabalho do aluno, na medida em que estes andaimes ajudam o aluno a chegar à zona de desenvolvimento próxima e assim a dominar a competência, resultando na assimilação e aprendizagem para pensar e resolver problemas com mais autonomia (Tomlinson & Allan, 2002).

O interesse do aluno, como suporte à diferenciação pode ser usada pelo professor como fator motivador e assim despertar o interesse e a curiosidade do aluno para a realização de determinada tarefa, motivando positivamente o aluno para aumentar o seu rendimento académico e o seu envolvimento na tarefa, dado que este tende a escolher temas e atividades ligadas à sua cultura e às suas experiências (Hockett, 2018; Tomlinson, 2008; Tomlinson &

Imbeau, 2010). Na prática, o professor pode diferenciar com recurso aos interesses do aluno, através do fornecimento de vários caminhos para a exploração de um tema da aprendizagem, permitir que o aluno use materiais e novas tecnologias para exploração do tema ou realização da atividade, incentivar a investigação de temas, mesmo que seja explorado por outros alunos, permitir que os alunos possam escolher várias tarefas e produtos, mesmo que já tenham sido escolhidos ou realizados por outros alunos (Tomlinson & Allan, 2002).

O perfil de aprendizagem informa o professor sobre qual a melhor maneira do aluno aprender, assim para realizar e implementar a diferenciação pedagógica tendo em conta o perfil de aprendizagem do aluno e com isso o estilo de aprendizagem, a cultura, o género e o tipo de inteligência do aluno (Tomlinson & Allan, 2002). A nível de estilos de aprendizagem, existem certas condições que fomentam o conhecimento, tais como por exemplo, as condições físicas da sala de aula (a luminosidade da sala, ambiente ruidoso ou silencioso), o clima emocional e social (o tempo de manutenção da atenção/concertação, o modo como o aluno capta a informação cinestésico, auditivo ou visual, como se relaciona com os colegas) e a postura do aluno (a postura do aluno dentro da própria sala de aula, se está sentado de modo formal ou informal), são fatores que podem influenciar as aprendizagens dos alunos (Dunn, 1996). A cultura (influencia por e.g. o estilo cognitivo, o estilo de comunicação verbal e não verbal, a perceção que o sujeito tem em relação a uma tarefa (dependendo se este for oriundo de uma cultura rígida e de uma cultura mais flexível) e o género (e.g. o género masculino, tende a preferir atividades e comunicações mais competitivas, áreas relacionadas com a matemática e ciências, já o género feminino tende a interessar-se mais por atividades que exigem relacionamento e cooperação e tendem a afastar-se da matemática) são fatores que estão relacionadas com o sucesso das aprendizagens (Gilligan, 1982; Tannen, 1994; Lasley & Matczynski, 1997).

Em relação ao tipo de inteligência do aluno, Gardner (2006) e Sternberg (1995), referem a existência de inteligências múltiplas (embora com diferentes terminologias) que são responsáveis pela resolução de problemas de acordo com o tipo de inteligência que está mais desenvolvida no aluno, bem como a capacidade de aprender que terá uma maior maximização se o professor basear mais a sua atuação em abordagens centradas no tipo de inteligências múltiplas do que se o professor se centrar numa abordagem tradicional (Sternberg, 1995) Assim, na prática, ao nível do perfil de aprendizagem os professores podem, por exemplo, criar ambientes mais acolhedores, diversificar na forma como divulgam a informação e na forma de exploração dos temas por parte dos alunos através de diversas formas cinestéticas,

visuais e auditivas, realizar atividades que desenvolvam o trabalho autónomo, o cooperativo e competitivo, fomentar o sentimento de pertença e valorizar os sentimentos e as necessidades dos alunos, utilizar múltiplas abordagens de modo a chegar a todos os alunos e assim ultrapassar barreiras às aprendizagens (Tomlinson & Allan, 2002).

Para além dos objetivos para dar respostas adequadas e derrubar barreiras à aprendizagem, também é necessário derrubar barreiras à própria diferenciação pedagógica, tanto a nível de constructo, como a nível da operacionalização da mesma, sendo necessário desconstruir o conceito de diferenciação pedagógica, uma vez que sem a sua compreensão a diferenciação não é eficaz, logo é necessário que o professor compreenda que tem de ultrapassar as barreiras existentes e promover uma maior incursão nos fatores que impulsionam o desenvolvimento eficaz e consistente de práticas de diferenciação, em sala de aula regular (Tomlinson, 2008; Tomlinson & Imbeau, 2010).

Das barreiras à implementação de estratégias de diferenciação pedagógica

Apesar da diferenciação pedagógica ser um conceito antigo (embora com diversos nomes ao longo do tempo) ainda está longe de ser praticada nas aulas de hoje, dado ainda haver algumas crenças negativas que barram a implementação da diferenciação pedagógica, das quais se salienta que a diferenciação pedagógica não é:

- exclusivamente para as crianças com necessidades educativas especiais, dado que em qualquer momento da vida educacional qualquer aluno pode sentir dificuldades nas aprendizagens;
- não comporta um ensino individualizado, logo não é necessário processar diariamente um plano para cada aluno da sala; não estar sempre a dar trabalhos iguais e dentro do mesmo nível de aprendizagem, dado que os alunos precisam de ser desafiados mentalmente;
- abdicar dos conteúdos do currículo nem subcarregar o aluno com tarefas desadequadas e desarticuladas com o seu perfil de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002);
- usar sempre o método expositivo para apresentação das matérias em sala de aula (Tomlinson & Allan, 2002);
- desresponsabilizar o aluno na execução das suas tarefas (Tomlinson & Allan, 2002);

- pensar nas dificuldades de aprendizagens dos alunos como sendo uma profecia autorrealizadora (Good & Brophy, 2007; Merton, 1968);

Nelson (2013) salienta ainda, que para se derrubar barreiras físicas e psicológicas, deve-se ter também em conta os aspetos emocionais e biológicos do aluno (e.g. sono a alimentação, as emoções), pois só assim, este tem disponibilidade para aprender. Estudos realizados por Santos e Martins, em 2015, com crianças com dificuldades de aprendizagem, identificaram a existência de barreiras, dado que verificaram que não só as práticas educacionais continuavam a ser realizadas de modo tradicional, uma vez que não tinham em conta a singularidade dos alunos, como também não era efetuada qualquer diferenciação das práticas usadas, logo não fomentavam a aquisição de conhecimentos nos alunos (Santos & Martins, 2015).

Dos facilitadores à implementação de estratégias de diferenciação pedagógica

De modo a facilitar a implementação da diferenciação pedagógica numa sala de aula, deve haver sobretudo flexibilização e criatividade por parte do professor, pelo que se salientam alguns fatores que podem auxiliar na realização e aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica, sendo necessário que os docentes interiorizem que a diferenciação pedagógica deve:

- ser usada no universo de alunos, caso estes experienciem algum tipo de dificuldade (Pereira et al., 2018);
- criar expectativas elevadas e motivar os alunos para aprender e com metas alcançáveis (Tomlinson & Allan, 2002);
- dar ao aluno um papel ativo na construção das suas próprias competências (Tomlinson, 2001);
- tornar a aprendizagem mais eficaz para o aluno (Tomlinson, 2001);
- promover o ensino tendo em conta as necessidades dos alunos, o interesse, o perfil do aluno, bem como respeitar o ritmo do aluno e o tempo que este necessita para concretização da tarefa (Tomlinson & Allan, 2002);
- promover diversos métodos e materiais para apresentação dos conteúdos e assim despertar o interesse do aluno para a aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002);

- promover o ensino cooperativo e fomentar o pensamento crítico do aluno (Tomlinson & Allan, 2002);
- apresentar uma panóplia de atividades e propostas de trabalho com diferentes graus de dificuldade, de modo que sejam desafiantes para alunos (Tomlinson & Allan, 2002);
- motivar os alunos através da permissão para que estes possam realizar as suas próprias escolhas quanto aos trabalhos e aos métodos de exposição que querem usar para aprender e evidenciem a aprendizagem de determinado conteúdo (Tomlinson & Allan, 2002);
- e sobretudo promover ambientes facilitadores de aprendizagens (Tomlinson & Allan, 2002), ou seja, ambientes saudáveis e abertos a diversas experiências, e em diferentes contextos, que fomentem a motivação dos alunos para aprenderem a criarem, a descobrir e a explorarem o conhecimento e assim a facilitar o aluno não só a interiorizar as aprendizagens com significado, mas também a dar-lhe competências para que as consigam usar e adaptar em diversos contextos (Nelson, 2013).

Das estratégias de diferenciação pedagógica

Em suma, Chtena (2016) refere que a resposta aos alunos presentes nas salas de aulas de hoje e às dificuldades (e.g. participar em atividades de grupo, ouvir, ver, manter a atenção) que a qualquer momento estes podem sentir, implicar ter em conta as múltiplas características dos alunos, tais como os estilos cognitivos, capacidades, interesses e personalidades (Morgado, 2004), sendo necessário fomentar a diversidade, não só em tarefas que incluam atividade visuais, auditivas e práticas, como também expor os alunos a diferentes tipos de materiais, além disso é necessário também ter em conta as diferenças culturais, religiosas e os interesses das crianças (Chtena, 2016).

Contudo, para diferenciar de uma forma eficaz, os professores devem ter em conta três fatores importantes, que são a recetividade dos alunos (a qual deve ser captada pelo professor, quando este elabora e apresenta tarefas desafiantes, com diversos graus de dificuldade, e introduz ou não supervisão por pares ou pelo professor, em função das necessidade dos alunos); os interesses dos alunos (os quais podem ser introduzidos, através de tópicos ou atividades promotoras da curiosidade do aluno); e, por último, o perfil de aprendizagem (dado

que os alunos são todos diferentes, logo tem estilos de aprendizagem diferentes (Tomlinson & Allan, 2002), e por sua vez os diversos tipos de inteligências (Gardner, 2006).

Tomlinson (2008) diz-nos que os docentes devem construir confiança na sala de aula através de ambientes seguros e flexíveis, nos quais os alunos pode apreciar as aprendizagens e o modo como estas lhes são induzidas, tanto pela riqueza das informações, como pelas diversas formas que lhes são apresentadas (ou seja por via auditiva, visual e ou cinestésica), o que vai providenciar uma heterogeneidade de estímulos e um misto de atividades (Tomlinson & Allan, 2002), com vista à construção de diversos caminhos para chegar às metas propostas (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Para tal, os professores podem recorrer à utilização de materiais diferentes (e.g. vídeos, jogos, fichas) tendo em conta os interesses dos alunos (Tomlinson & Allan, 2002), bem como as suas capacidades e modos de trabalho, nos quais o aluno pode trabalhar individual ou em grupo heterogéneos ou homogéneos, conforme a tarefa que foi apresentada (Pentecorvo, Ajellho, & Zucchermaglio, 2005), o que vai ao encontro do referido por Gregory e Chapman (2002), uma vez que salientam que a forma flexível de organização do trabalho em grupo promove a participação e as aprendizagens dos alunos, dado que incentivam o trabalho cooperativo e a competição saudável (Tomlinson & Allan, 2002).

Num estudo realizado por Mills e colaboradores (2014) na Austrália, foi observado que a implementação da diferenciação em sala de aula foi operacionalizada sem clareza ou apoio adequado, levando os professores a optarem por tomar decisões mais seguras em vez de diversificar. Estes resultados podem estar comprometidos, dado que foram recolhidos em ambiente de estudo, no qual durante dois anos foi implementada uma ferramenta, constituída por oito domínios (e.g. diferenciação em sala de aula, recursos usados pela escola, cultura de aprendizagem), que tinham como objetivo classificar o relacionamento entre domínios, independente das práticas de ensino e de aprendizagem que eram aplicadas na escola (Matters & Jones, 2013). Porém, estes autores verificaram que os professores se preocupam em garantir que todas as crianças fossem desafiadas intelectualmente na sala de aula, tendo em conta o nível de aprendizagem do aluno (Mills et al., 2014). No entanto, a maneira pela qual a diferenciação foi impulsionada e legitimada entre professores e diretor, foi motivo de preocupação por partes dos autores, tendo estes concluído que a diferenciação é um conceito complexo e difícil de implementar em contexto de sala de aula, pelo que deve ser dada uma explicação mais cuidadosa ao nível da política e das práticas, com mais apoio aos professores, para a sua implementação em sala de aula (Mills et al., 2014).

Tomlinson e Allan (2002) referem que a diferenciação de práticas educativas não é mais do que as diversas estratégias pedagógicas através das quais os professores respondem à diversidade, ou seja o modo como se pode pensar e organizar um plano para operacionalizar as práticas efetivas de diferenciação pedagógica em sala de aula (Tomlinson & Allan, 2002), pelo que são chamadas de ferramentas da arte do professor, que podem ser usadas de maneira correta ou incorreta, pelo que cabe ao professor usar adequadamente cada ferramenta que seja necessária à promoção eficaz para obtenção de sucesso dos alunos (Tomlinson & Allan, 2002).

Aldossari (2018), no seu estudo, verificou que a falta de preparação dos professores antes da aula foi a maior dificuldade que os mesmos sentiram para atender aos requisitos das práticas de diferenciação. O que vai ao encontro do que Bauer e Ulrich (2002) encontraram, uma vez que afirmam que o sucesso dos alunos depende do planeamento que o professor realizou, ou seja se este for bem definido, organizado e estruturado, aumenta o sucesso dos alunos, sobretudo se as instruções, os planos, as estratégias de aprendizagem e os critérios de avaliação estiverem claros e bem definidos para os alunos (Mastropieri & Scruggs, 2000), dado que se a avaliação for usada como instrumento pedagógico (Graça & Valares, 1998) de regulação do trabalho do aluno, o professor pode basear-se na informação recolhida de forma a ajudar o aluno a progredir nas suas aprendizagens (Morgado, 1999b).

Penrose, Thomas e Greed, (2001) salientam que, não só é fundamental sensibilizar os professores para o uso de práticas pedagógicas diferenciadas, como também é necessário providenciar uma participação ativa em sala de aula, ou seja, criar ambientes saudáveis de sala de aula, onde professor e aluno possam debater os benefícios das múltiplas formas de ensinar e de instrumentos que estão acessíveis, de modo a garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de ter sucesso nas aprendizagens, tendo em conta os seus estilos de aprendizagem e motivando os alunos para rececionarem tarefas diferenciadas (Gregory & Chapman, 2002). Para tal, o professor deve ser flexível, deve envolver e motivar os alunos com níveis de desafios alcançáveis e estimuladores de aprendizagens (Pereira et al., 2018), deve planificar as atividades focadas com intencionalidade da aprendizagem, gerir, avaliar e operacionalizar na aula, promovendo o processo de ensino-aprendizagem (Resendes & Soares, 2002). Os professores contam ainda com acomodações curriculares, o que lhe permite fazer tarefas diversificadas em sala de aula, combinar vários métodos e estratégias de ensino, além disso o professor pode também realizar adaptações ao nível dos conteúdos e dos objetivos e efetuar níveis de dificuldade diferentes e adaptados às aprendizagens essenciais,

ou introduzir outras aprendizagens substitutas e formular objetivos globais (Pereira et al., 2018), de modo a potenciar as competências de aprendizagem dos alunos (UNESCO, 2015).

Da diferenciação e da docência

A literatura também nos diz que para se conceber e se implementar estratégias de diferenciação é necessário que ocorra determinadas condições (Pinharanda, 2009), sobretudo é necessário que o professor seja flexível (Bzuneck, 2017), criativo e tenha tempo para planejar, organizar e adequar estratégias de ensino, bem como selecionar materiais diversos e criar um espaço de físico acolhedor e facilitador de aprendizagens (Pinharanda, 2009). Para tal, também é necessário que o professor tenha um sentido de autoeficácia elevado, dado que professores com autoeficácia elevada têm crenças positivas sobre a diferenciação (Ryan & Deci, 2000a, 2000b) e tendem a implementar mais estratégias de diferenciação pedagógica (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013). Johnson (2010) conclui que professores com níveis mais elevados de eficácia, estão mais preparados para diferenciar, ou seja estão mais orientados para o uso de diversas abordagens na sala de aula (Klassen & Tze, 2014), quando comparados com professores com níveis mais baixos de autoeficácia docente (Johnson, 2010). No seu estudo sobre a relação entre as crenças de autoeficácia e a diferenciação, Zanden (2013) encontrou os mesmos resultados, ou seja, não só os professores com autoeficácia mais alta tinham crenças mais positivas sobre a diferenciação, como os professores que imputavam internamente os baixos resultados dos alunos, tinham crenças mais elevadas de diferenciação e autoeficácia (Zanden, 2013).

Da autoeficácia

A autoeficácia é considerada um conceito chave da Teoria Social Cognitiva e é referida por Bandura (1994) como sendo um conceito multifacetado, uma vez que o sujeito elabora um sistema de crenças baseado num conjunto de julgamentos (Azzi & Polydoro, 2006), que pode variar em força de intensidade e de nível de dificuldade (Bandura, 1994).

Neste sentido, Bandura (1982, 1994, 1997) define a autoeficácia como um conjunto de crenças que o sujeito tem sobre as suas próprias capacidades, para realizar ações ou efetuar tarefas, em prole de um objetivo. O autor refere ainda que pessoas que detêm crenças altas sobre as suas capacidades, não evitam tarefas difíceis, pelo contrário vêm as tarefas difíceis como desafios ou conquistas a serem ultrapassados (Bandura, 1994), logo o senso de

autoeficácia para alguns sujeitos é percebido como forte, em múltiplas situações, dado que estes acreditam que são eficazes na realização de tarefas, até em tarefas que sejam mais difíceis de executar (Bandura, 1997). Do lado oposto aparecem os sujeitos que percebem a autoeficácia como debilitada, dado que detêm crenças de eficácia mais restritas e acreditam que apenas são eficazes na realização de tarefas fáceis (Bandura, 1997).

Bandura menciona que as crenças de autoeficácia podem ser desenvolvidas e fortalecidas por quatro fontes: pela experiência direta vivida pelo sujeito, que se for positiva gera um forte sentido de autoeficácia, para ultrapassar situações idênticas, já as negativas abalam as crenças, caso não estejam ainda estabelecidas (Bandura, 1994, 1997); pela experiência vicariante, na qual o sujeito elabora sobre as suas crenças, aprendendo com os sucessos e fracassos de outros, desde que o modelo seja percebido como semelhante a si, se não houver semelhanças o comportamento do modelo não exerce influência na autoeficácia (Bandura, 1994; Wang & Ertmer, 2003); pela persuasão social, na qual o sujeito é persuadido pelo *feedback* dos outros, em relação às suas capacidades para superar positivamente ou negativamente as tarefas (Bandura, 1994, 1997), ou seja, reforçando ou enfraquecendo as suas crenças (Bandura & Jourden, 1991; Pajares & Olaz, 2008); e pelos estados emocionais, a partir dos quais o sujeito vai reagir a nível fisiológico, uma vez que estes tendem a interferir no desempenho do sujeito face à tarefa (Bandura, 1986; 1994; 1997; Bandura & Locke, 2003). O autor diz que não se deve ter em conta a intensidade das reações emocionais e físicas, mas sim como elas são percebidas e interpretadas pelo sujeito, logo sujeitos com autoeficácia elevada sentem o seu estado energético como um facilitador, já a baixa eficácia leva o sujeito a perceber a sua excitação como um debilitador físico e mental (Bandura, 1994).

Contudo, há autores que referem que as quatro fontes de autoeficácia não têm influência direta na formação das crenças, dado que as fontes são mediadas pelo sujeito através de processos cognitivos de avaliação e interpretação das ações (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998), pelo que é o próprio sujeito que vai avaliar as suas capacidades para atuar mediante a tarefa, além disso deve-se também ter em conta as influências vindas dos contextos onde os sujeitos estão inseridos (Deci & Ryan, 1985a). No mesmo sentido, Bandura (2006) também nos diz que para além das fontes germinadoras de autoeficácia, também existem fatores pessoais, sociais e de contexto, que podem impulsionar ou minar a motivação dos docentes para executar atividades.

Este posicionamento teórico foi fortalecido por Deci e Ryan (1985a) quando desenvolveram a teoria da autodeterminação (TAD), que é uma teoria motivacional de personalidade e de bem-estar, e que nasceu da análise de processos sociais, dado que os autores procuraram analisar as diferenças individuais dos sujeitos e os contextos sociais, e a influência que estes podem ter na motivação, no sentido de facilitarem ou dificultam a motivação (Ryan & Deci, 2000b), sendo considerada um marco da teoria da motivação, afirmando que todos os seres humanos têm uma tendência inata para o crescimento pessoal e social (Ryan, 1995; Markland, Ryan, Tobin, & Rollnick, 2005).

Da Motivação

Para Eccles e Wigfield (2002), a motivação é uma força interior que impulsiona, orienta e mantém o comportamento dos sujeitos, debruçando-se sobre a análise dos processos de dinâmica, orientação e persistência pelos quais estes se operacionalizam e explicam o comportamento humano (Eccles & Wigfield, 2002). Por seu lado, Fulmer e Frijters (2009) afirmam que a motivação é um leque de mecanismos físicos e psicológicos que desencadeiam o comportamento do sujeito para a ação, logo quando o sujeito tem níveis mais elevados de motivação este tende a se envolver e a ser mais persistente nas tarefas para as quais está motivado. Neste sentido, os sujeitos constroem a sua motivação através das crenças que detêm, sobre o que é importante para si e pelos seus objetivos, pelo que mediante estes pontos o sujeito toma a decisão do comportamento a realizar (Ames, 1992). No entanto, há autores que afirmam que a motivação não é mais do que a intenção do sujeito se envolver na ação. Porém, por se tratar de um estado interior, este sofre influências de mecanismos físicos, psicológicos e variáveis socioculturais, que no seu conjunto explicam, o quê e o porquê do sujeito ter realizado aquele comportamento e como o sujeito se sentiu ao tomar tal comportamento ou ação (Deci & Ryan, 2008; Fulmer & Frijters, 2009; Ryan & Deci, 2000a). Desta forma, pode-se inferir que a motivação sofre mutações não só devido à sua especificidade versátil e dinâmica, mas também pelas influências das diversas variáveis (e.g. personalidade, escolas e cultura) que se manifestam durante o processo motivacional (Deci & Ryan, 1985a, Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Assim sendo, podemos analisar a motivação segundo duas categorias que estão interligadas entre si, mas que se apresentam como independentes, ou seja a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

A motivação intrínseca diz respeito ao comportamento realizado por interesse e pelas características da tarefa, ou seja há um interesse real do sujeito pelas aprendizagens, pelo que sujeitos mais motivados tem maior facilidade em aprender novos conteúdos e assimilar aprendizagens e esforçam-se durante mais tempo, para conseguirem efetuar tarefas complexas (Deci & Ryan, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan 1991; Niemiec & Ryan, 2009), o que provoca no sujeito sentimentos de curiosidade pelo desafio e pelo prazer que tem na realização da atividade, desafios esses que por consequência acionam sentimentos de bem-estar (Deci & Ryan, 1985a), pelo que não só sentem uma sensação de gratificação na realização de tarefas, como também tem uma tendência inata para a assimilação de aprendizagens (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993).

Já a motivação extrínseca diz respeito ao comportamento orientado para a obtenção de uma recompensa que é exterior à tarefa, ou seja, existe uma causa externa que pode ser material ou psicológica, que interfere e orienta o comportamento do sujeito, pelo que existe uma causa externa à própria vontade do sujeito (Ryan & Deci, 2000a). Desta forma, sujeitos motivados extrinsecamente estão dependentes de fatores externos, sobre os quais não detêm qualquer controlo, logo percecionam dificuldades na aprendizagem autónoma (Lemos, 1999).

Na sua teoria da autodeterminação, Deci e Ryan (1985a) oferecem duas perspetivas de motivação. A primeira salienta que os sujeitos são motivados a manter um certo nível, considerado como bom, ao nível da estimulação (Hebb, 1955), já a segunda refere que os sujeitos têm necessidades básicas de competência e autodeterminação (Deci & Ryan, 1985a), logo os sujeitos procuram não só a estimulação que creem ser a ideal, como também procuram atividades desafiadoras, que intrinsecamente acham motivadoras, tendo em conta a necessidade básica de competência que tem interiorizada, sendo que a motivação intrínseca, segundo os autores, apenas se mantém se os sujeitos se sentem competentes e autodeterminados. Esta premissa é visível nos estudos de Cameron e Pierce (1994), dado que após efetuarem uma meta análise a 96 estudos, (onde comparam sujeitos que eram recompensados e não recompensados), verificaram que a recompensa não diminui a motivação intrínseca, pelo contrário até aumenta, quando o sujeito recebe um *feedback* positivo sobre as suas competências. Por outro lado, a motivação intrínseca diminui quando as recompensas são esperadas, ou seja, são dadas aos sujeitos apenas para realização da tarefa.

Deci e Ryan (1985a) argumentam que a satisfação das necessidades básicas de competência e determinação são fundamentais para um comportamento motivacional mais

extrínseco, já a necessidade de relacionamento interpessoal leva o sujeito a transformar metas externas em metas internas, que ocorre quando se dá a internalização ou seja quando o sujeito é autodeterminado, este tende a envolver-se na ação comportamental devido às internalizações que fez da motivação.

Assim, no processo de passagem da regulação externa para a regulação interna, este ocorre a vários níveis, ou seja, a nível externo quando a regulação vem de fora do sujeito, introjetada quando a regulação tem por base sentimentos de ter de fazer um determinado comportamento, de regulação identificada quando esta é baseada na utilidade do comportamento, e regulação integrada quando é baseada em realidades pessoais às quais o sujeito dá valor e importância (Deci & Ryan, 1985a). Por outras palavras, no seu conjunto a teoria da autodeterminação visa entender como os fatores sociais e culturais, para além da vontade do sujeito e sua autonomia de escolha, podem influenciar o comportamento autodeterminado.

Assim sendo, a Teoria da Autodeterminação, proposta por Ryan e Deci (2000a), faz uma abordagem da motivação humana, baseada numa teoria que destaca os recursos próprios do sujeito na construção da sua autorregulação comportamental. Pelo que os autores afirmam que os sujeitos necessitam de ter sentimentos de competência e autodeterminação para se sentirem intrinsecamente motivadas (Deci & Ryan 1985a).

Deste modo, Deci e Ryan (1985a) evocam a importância da satisfação de três necessidades psicológicas básicas, ou seja a necessidade de competência (que se refere à capacidade de eficácia e realização que o sujeito tem para desenvolver um comportamento); de autonomia (que visa a capacidade do sujeito para regular as suas próprias ações); e de proximidade (que se refere à capacidade do sujeito para desenvolver relações interpessoais) (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, & Ryan, 2000). Sendo que, tais necessidades servem de base para o comportamento motivacional intrínseco e para o comportamento autodeterminado extrínseco (Ryan & Deci, 2000a).

Atendendo aos contextos sociais, pode-se referir que estes têm um impacto no desenvolvimento e bem-estar, uma vez que podem inibir a satisfação das três necessidades psicológicas (Deci & Ryan, 1985a, 2002; Ryan & Deci, 2000a). Assim sendo, a Teoria da Autodeterminação é considerada uma macro teoria da motivação, dado que é sustentada por cinco mini teorias que são complementares e integrativas: 1) a teoria da avaliação cognitiva (*Cognitive evaluation theory*), cujo foco se centra no contexto social e nas interações

interpessoais, que são responsáveis por influenciar a motivação intrínseca e a satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e proximidade (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Contudo, dado a interdependência das mesmas, quando ocorre a satisfação de uma necessidade, também ocorre um reforço na satisfação das outras necessidades (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991); 2) a teoria da integração orgânica (*Organismic integration theory*) que se foca na análise das formas de motivação extrínseca e nos fatores contextuais que promovem a regulação do comportamento autodeterminado com base em processos de internalização (processo de regulação e transferência de objetos externos a internos) e integração (que é o processo pelo qual o sujeito vai regulando as internalizações quando estas estão em processo de integração no *self* do sujeito (Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Neste sentido, os autores referem que a internalização e a integração acontecem quando se dá a satisfação das necessidades psicológicas do sujeito (Ryan & Deci, 2000a, 2000b); 3) a teoria das orientações causais (*Causality orientations theory*) incide sobre as diferenças individuais e as características internas, que produzem efeito na motivação, tendo em conta os diversos contextos, que juntos influenciam e regulam os comportamentos (autónomo, controlados ou amotivados) do sujeito, pelo que sujeitos mais autónomos orientam os seus comportamentos, tendo em conta os seus interesses e valores pessoais, já sujeitos mais controlados regem os comportamentos tendo em conta recompensas ou procura de aceitação por parte dos outros; já sujeitos com orientação impessoal nos seus comportamentos (amotivação) por norma não agem ou agem sem intenção ou sem propósito, dado que percebem falta de competência ou de controlo pessoal (Ryan & Deci, 2000a, 2000b); 4) a teoria dos conteúdos dos objetivos (*Goal contents theory*) diz respeito à distinção entre objetivos intrínsecos vs. objetivos extrínsecos e o seu impacto no bem-estar do sujeito, sendo que os objetivos extrínsecos (e.g. bens materiais, lucros financeiros, fama, entre outros) opõem-se aos objetivos intrínsecos (e.g. vinculação, proximidade), logo tarefas realizadas em prol de objetivos intrínsecos promovem o bem-estar psicológico do sujeito, já tarefas realizadas em prol de objetivos extrínsecos levam a uma satisfação temporária de curta duração, dado que não satisfazem as necessidades psicológicas básicas; 5) por último, a teoria das necessidades psicológicas básicas (*Basic psychological needs theory*) é considerada a primogénita da teoria da autodeterminação e defende que a motivação intrínseca acontece quando ocorre a satisfação de três necessidades psicológicas básicas e inatas, ou seja a necessidade de autonomia, competência e proximidade (Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Da autonomia

Neste sentido, a necessidade de autonomia visa a capacidade do sujeito para regular as suas próprias ações. Contudo, Ryan e Deci (2002) salientam que a autonomia usada na teoria da autodeterminação não tem a ver com individualismo e independência, mas com a percepção de uma atitude autónoma, ou seja, com a percepção que o sujeito tem sobre a origem da ação e sobre as suas escolhas, as quais são sustentadas por valores e interesses genuínos do próprio sujeito, livres de coerção ou pressões externas (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000a). No que diz respeito aos professores, estudos realizados por Deci, Spiegel, Ryan, Koestner e Kauffman (1982) revelaram que docentes com maior autonomia eram mais intrinsecamente motivados e menos propensos a controlar os próprios os alunos, pelo que os seus alunos apresentaram maior interesse e prazer em aprender (Wild, Enzle, Nix, & Deci, 1997) do que os dos professores orientados para o controlo (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981) e extrinsecamente motivados (Wild, Enzle, Nix, & Deci, 1997). Na mesma direção, Cronin e colaboradores (2019) também verificaram que a satisfação da autonomia e de relacionamentos mediava as relações de apoio da autonomia percebida pelo professor. Assim, no contexto escolar, a autonomia percebida relaciona-se com as diversas variáveis do contexto (e.g., a atitude do docente, as disciplinas, os alunos) e com os diversos intervenientes, com foco para o papel do professor (Deci & Ryan, 1985b; Ryan & Deci, 1987, 2000a).

Da competência

No que diz respeito à necessidade de competência, esta está relacionada com a capacidade que o sujeito tem de se adaptar e interagir de uma forma positiva com o ambiente (Deci & Ryan, 2000), ou seja, como o sujeito se sente eficaz não só nas interações que realiza com o meio, bem como nas oportunidades que o próprio ambiente proporciona ao sujeito (Deci & Ryan, 1985b; White, 1959) ou seja, com a sensação de confiança que o sujeito tem e que se vai refletir em determinada ação (Ryan & Deci, 2002). Segundo Deci e Ryan (2000), a necessidade de competência incentiva os sujeitos a realizarem atividades desafiantes com o objetivo de aperfeiçoarem as suas competências, pelo que promovem o reforço da autoeficácia (Deci & Ryan, 2000) e da motivação intrínseca, através do *feedback* que recebe do meio e do contexto onde o sujeito está inserido (Ryan & Deci, 2002). Assim sendo, a competência diz respeito à percepção que o sujeito tem de ser competente para realizar determinada tarefa com o objetivo de obter os resultados que delineou (White, 1959) e evitar

os fracassos (Deci & Ryan, 2008), o que vai ao encontro de Bandura (1982, 1994), quando define a autoeficácia do sujeito como um conjunto de crenças que este tem sobre as suas competências para realizar atividades com vista a um determinado objetivo. No que diz respeito à competência por parte do professor, esta negocia uma mediação entre a autonomia e o trabalho em equipa, através da mobilização de múltiplos recursos cognitivos para responder aos desafios diários (Perrenoud, 2000) e de procura de novos conhecimentos com o intuito de desenvolver novas competências (White, 1959). Gibson e Dembo (1984) e Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998) também sustentam que doentes com mais autoeficácia são mais suscetíveis a desenvolver atitudes mais positivas e mais recetivas a novas opiniões, com o objetivo de maximizar as atividades e deste modo fomentar mais aprendizagens de sucesso por parte dos alunos (Denzine, Cooney, & McKenzie, 2005).

Do relacionamento

Por último, a necessidade de relacionamento diz respeito à capacidade do sujeito para procurar e desenvolver relações de suporte interpessoais (Ryan & Deci, 2000), o que leva o sujeito a experienciar sentimentos vinculativos com pessoas significativas (Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010) e de ligação com outros intervenientes do contexto (Deci & Ryan, 2000; Sheldon & Bettencourt, 2002; Ryan & Deci, 2002). Assim sendo, quando se dá a satisfação da presente necessidade, o sujeito consegue integrar-se na comunidade, ao mesmo tempo que se apropria da relação e desenvolve o processo de internalização de suporte e segurança, o qual é crucial para um desenvolvimento saudável (Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010), pelo que o sujeito vai estabelecer relações de suporte interpessoal, que transformam tarefas pouco desafiantes (motivação extrínseca) mais fáceis de concretizar, dado que o sujeito já estabeleceu relações de proximidade com quem vai colaborar (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002). Neste sentido, Deci e Ryan (1985a) referem que o sujeito tende a transformar metas externas em metas internas através da internalização ou seja quando o sujeito é autodeterminado, este tende a envolver-se na ação comportamental devido às internalizações que fez da motivação (Deci & Ryan, 2000).

No geral, ambas as teorias de Bandura (1986) e de Deci e Ryan (2000) procuram clarificar os fatores que promovem ou minam a motivação do sujeito, pelo que em contexto escolar se deve ter em conta, não só as fontes que promovem a autoeficácia, como também a satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e relacionamento que são

nutrientes essenciais que levam a um ininterrupto desenvolvimento de bem-estar (Deci & Ryan, 2000) e, que no seu conjunto, explicam as manifestações de motivação e ação que estão presentes no sujeito e que o levam a adotar comportamentos e a manter a tenacidade para realizar as tarefas em sala de aula.

De modo a construir uma escola inclusiva, geradora de ambientes de aprendizagem saudáveis e favoráveis ao desenvolvimento cognitiva, a literatura diz-nos que é necessário ter em conta também as capacidades e autoeficácia dos docentes (Bandura, 1994).

Da autoeficácia docente

Para Bandura (1986), a autoeficácia docente está enraizada na teoria social cognitiva, dado que as experiências de mestria são a fonte mais importante de autoeficácia, pelo que o autor define a autoeficácia docente como a capacidade que o professor tem para “organizar e executar o curso de ação necessário para produzir dadas realizações” (p.3), logo para os docentes desenvolverem ambientes saudáveis em sala de aula é necessário que desenvolvam experiência e motivação (Bandura, 1997). Por seu lado, Tschannen-Moran e Hoy (2001) veem a autoeficácia docente como um julgamento que o professor tem sobre as suas competências para melhorar, não só o envolvimento dos alunos, bem como os resultados académicos, independentemente dos tipos de motivações e comportamentos adotados pelos alunos. Outros autores referem a autoeficácia como a convicção que o docente tem para organizar e executar com sucesso as atividades em sala de aula com vista a maximizar os resultados dos alunos (Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Schawazer e Schwitz (2004) salientam ainda que docentes proactivos, não só tendem a utilizar mais recursos, internos e externos em busca de resposta de qualidade, como também são mais dedicados, têm um maior envolvimento no trabalho dado que planeiam as atividades e apresentam crenças de autoeficácia mais elevadas.

Neste sentido, Denzine, Cooney e McKenzie (2005) referem que as crenças de autoeficácia docente podem ser influenciadas por crenças de eficácia pessoal, ou seja pelas suas experiências de vida (sucessos e insucessos) e pela interpretação que guia as ações e os comportamentos; da comparação que o docente faz entre o seu próprio trabalho e o dos outros colegas; do *feedback* positivo ou negativo, que o docente recebe dos intervenientes da comunidade educativa; e dos seus estados fisiológico-emocionais que o docente experiencia

diariamente (e.g., a ansiedade, o *stress*, as mudanças de humor), pelo que em conjunto vão influenciar o docente para o uso de práticas de diferenciação pedagógica, tendo em conta os objetivos que delineou para a tarefa a que se propôs (Bandura, 1977, 1982). O que vai ao encontro dos resultados do estudo de Usher e Pajares (2008), uma vez que verificaram que docentes com níveis de autoeficácia elevados usavam mais atividades pedagógicas do que docentes com crenças de autoeficácia reduzida.

Porém, também existem outras variáveis que podem influenciar a formação e o desenvolvimento da autoeficácia do docente como a idade, o género, a etnia, as habilitações, as competências pedagógicas (Usher & Pajares, 2008), a planificação, o clima organizacional escolar (Bzuneck, 2017; Fernandez, Ramos, Silva, Nina, & Pontes, 2016; Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013; Kleinsasser, 2014; Tschannen-Moran & Hoy, 2007) e a colaboração entre pares (Emmer & Hickman, 1991).

No que diz respeito à colaboração, a literatura diz que o trabalho colaborativo é mais valorizado, a nível de comprometimento e de experimentação e partilha de ideias, quando existe mais eficácia (Friend & Cook, 2010), pelo que os professores que se autopercecionam como mais eficientes estão mais disponíveis para colaborar (Castro Silva & Silva, 2015) e exibem mais entusiasmo, empenho e resiliência no trabalho em equipa (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Por outro lado, outros estudos sugerem que docentes com crenças de autoeficácia elevada avaliam-se como mais eficazes a nível pedagógico, dado que conseguem realizar uma gestão mais eficaz de sala de aula e promovem a participação de todos os alunos (Brouwers & Tomic, 2000; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006). No mesmo sentido, Klassen e Chiu (2010) também verificaram que os docentes com autoeficácia mais elevada conseguem efetuar uma boa gestão de sala de aula, promover mais experiências e interações com os alunos, pelo que se pode definir no que diz respeito a autoeficácia do docente em relação à gestão da sala de aula, como sendo a capacidade que o docente tem, para não só estabelecer rotinas e ordem, como também realizar atividades na sala de aula, sem que haja problemas de comportamentos perturbadores, pelo que o professor detém a capacidade de acomodar e responder a alunos desafiadores (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014). Pelo contrário, professores com autoeficácia baixa lutam para conseguir um ambiente positivo (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014; Marzano & Marzano, 2003), dado que ambientes perturbadores afetam negativamente as aprendizagens de todos os alunos (Pace, Boykins, & Davis, 2014).

Deste modo, Wong e Wong (2009) afirmam que o docente deve planejar e implementar ambientes de rotinas e delinear procedimentos sobre eventos ou situação que ocorram de modo regular em sala de aula (Saphier, Haley-Speca, & Gower, 2008), dado que facilita o docente na gestão de sala de aula e também dá segurança e orientação aos alunos, o que leva a uma diminuição das distrações e dos maus comportamentos dos alunos durante o tempo letivo, permitindo que o professor tenha mais tempo para orientar as atividades, o que leva a um aumento do desempenho dos alunos (Marshall, 2016). Além disso, Klassen e Chiu (2010) dizem ainda que docentes que dominam a gestão de sala de aula, não só executam mais interações e experiências com os seus alunos, como têm maior autoeficácia docente.

Em síntese, a literatura mostra que o objetivo da diferenciação pedagógica é dar uma resposta de qualidade, adequada e eficaz às necessidades educativas de cada aluno, bem como promover a igualdade de oportunidades, com o intuito de maximizar as aprendizagens de todos os alunos, independentemente das suas características físico-psico-socio-culturais. Pelo que os docentes podem atuar em vários domínios, ou seja, podem adaptar currículos, utilizar diferentes métodos de ensino, diversificar as atividades de aprendizagem, utilizar múltiplos recursos, materiais e produtos, que adequadamente promovam as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Resendes e Soares (2002) chamam a atenção sobre o que é o constructo da diferenciação pedagógica, ou seja, a diferenciação pedagógica não significa individualizar atividades e ações para cada aluno, mais sim usar alternadamente diversas estratégias, recursos e atividades, com intencionalidade de maximizar tarefas potenciadores para todos os alunos. Contudo, a forma e a medida como os docentes diferenciam é influenciada pelas suas crenças de autoeficácia em relação à diferenciação, crenças que são muito importantes dado que vão influenciar (Gibbs, 2003) e atuar sobre a capacidade do docente para executar determinado comportamento (Ajzen, 1991; Tomlinson et al., 2003). Logo, docentes que refletem de modo positivo sobre a diferenciação, detêm crenças positivas acerca das suas capacidades e competências, para planejar e operacionalizar estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula e tendem a esforçar-se mais para desenhar aulas diferenciadas que abarquem as diferenças dos alunos (Clark & Peterson, 1996).

Neste sentido, e resumindo a literatura consultada, a autoeficácia dos docentes diz respeito à perceção que estes têm sobre as suas capacidades para lidar diariamente com todas as responsabilidades e desafios que ocorrem em sala de aula. Além disso, Tschannen-Moran e Hoy (2001) referem que é preciso ter em conta a autoeficácia docente pessoal e a geral, ou

seja, a autoeficácia docente pessoal diz respeito às crenças que o docente tem sobre a sua capacidade de ensinar e de influir e incutir aprendizagens nos alunos, já a autoeficácia docente geral refere-se às crenças que os docentes têm sobre o ensino em geral e podem operacionalizar em sala de aula.

Neste sentido, vários estudos demonstram que docentes com níveis elevados de autoeficácia acreditam que têm as competências para influenciar a motivação e o desempenho académico dos alunos, dado que acreditam que com um esforço extra e uso de diversas estratégias de ensino, estes podem assimilar mais e melhores aprendizagens. Já docentes com níveis de autoeficácia mais reduzidos, têm crenças também mais reduzidos sobre a sua própria capacidade para motivar os alunos e melhorar os seus resultados, além disso tendem a desistir mais rapidamente quando o aluno apresenta um baixo desempenho académico (Bandura, 1997; Georgiou, Chritou, Stavrinides, & Panaoura, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Hall, Hines, Bacon e Koulianos (1992) também verificaram que docentes com níveis de autoeficácia elevados acreditavam que as aprendizagens dos alunos tinham mais a ver com fatores relacionados com o próprio docente, ou seja, como este consegue ensinar, de modo a maximizar as aprendizagens e assim obter que os alunos tenham sucesso, do que com fatores externos, tais como, a família, o estatuto socioeconómico (dado que a origem social e económica do aluno pode preparar melhor ou não, o aluno para vida escolar), o suporte social (ou seja, o suporte social percebido por elementos externos à família, pares, amigos e comunidade) e a herança cultural (Sil, 2004). Pelo contrário, professores com autoeficácia baixa tendem a atribuíram como explicação ao insucesso escolar os fatores externos (Hall, Hines, Bacon, & Koulianos, 1992). Já professores com crenças de eficácia docente mais elevadas tendem a atribuir os resultados dos alunos a fatores ligados à atuação dos professores e dão mais atenção a alunos que apresentam baixo rendimento escolar. Pelo contrário, professores com crenças de eficácia docente mais baixas acreditam que o fator explicativo dos resultados dos alunos é de ordem externa e tendem a atribuir a responsabilidade ao aluno, ou seja a sua capacidade para aprender (Georgiou, Chritou, Stavrinides, & Panaoura, 2002; Weiner, 1985).

Em suma, a literatura refere que é relevante perceber o que é a diferenciação pedagógica (Tomlinson, 2008), as barreiras e desafios na sua implementação (Santos, 2013), bem como é imprescindível perceber as crenças de eficácia docente sobre o uso de estratégias de diferenciação (Emmer & Hickman, 1991), uma vez que estas podem ser apresentadas e

aplicadas através de múltiplas formas (e.g. tarefas sensoriais, audiovisuais, etc.), logo são mais eficazes para a assimilação das aprendizagens, por parte dos alunos (Johnson-Harris & Mundschenk, 2014). Além disso, Allinder (1994) também verificou que docentes com níveis elevados de autoeficácia estão mais abertos às experiências, a novos métodos e a utilizarem diversos materiais.

Outros estudos sugerem que a experiência pode influenciar as crenças do professor (Soodak & Podell, 1997), bem como algumas características pessoais, tais como a etnia, o género, a idade e ou formação profissional (Usher & Pajares, 2008), que no seu conjunto são variáveis importantes e que se devem ter em conta, dado que só é possível assegurar um ensino diferenciado e de qualidade através de respostas promotores de aprendizagens (UNESCO, 2017). Assim sendo, e tendo em conta o corpo teórico apresentado, e salientado alguns dos autores que fundamentam as questões abaixo apresentadas, refere-se que pesquisas desenvolvidas por Nedellec (2015) revelaram que por vezes o docente não realiza estratégias diferenciadas porque não sabe o que é a diferenciação pedagógica e como implementar práticas pedagógicas segundo este construto. Outros estudos verificaram que quando os docentes usam estratégias de diferenciação estas são difíceis de concretizar, sobretudo no que diz respeito a atividades e construção ou adaptação de materiais (Dias, 2017; Tomlinson, Moon, & Callahan, 1998), razão esta pela qual Nelson (2013) e Santos e Martins (2013) verificaram nos seus estudos a existência de barreiras à implementação de práticas de diferenciação pedagógica, pelo que os docentes tendem a sentirem-se menos competentes por falta de formação (Suprayogi, Valcke, & Godwin, 2017) e a recorrerem a práticas tradicionais, sem recurso a uma análise do perfil de aprendizagem do aluno (Tomlinson & Allen, 2002). Este facto é comprovado por diversos estudos, que revelaram uma relação robusta entre o conhecimento dos docentes e implementação de estratégias (Brentnall, 2016; Suprayogi, Valcke, & Godwin, 2017). No entanto, Moosa e Shareefa (2019) não encontram fatores significativos nesta matéria. Por outro lado, estudos de Usher e Pajares (2008) e de Zanden (2013) verificaram que o uso de estratégias de diferenciação está associado a crenças de autoeficácia, dado que elevados níveis de autoeficácia levam a um maior uso de estratégias. Deste modo, os docentes que detêm crenças positivas de autoeficácia conseguem uma melhor gestão de sala de aula e controlam melhor os comportamentos dos alunos (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014; Jamil, Downer, & Pianta, 2012; Scherer, Jansen, Nilsen, Areepattamannil, & Marsh, 2016). Além disso, não só as crenças de autoeficácia, bem como as variáveis sociodemográficas, pese embora a escassez de estudos sobre esta

influência, podem influenciar a capacidade de ação do docente para a realização e operacionalização de práticas de diferenciação pedagógica, para a criatividade e para o desempenho (Deci & Ryan, 1991). Estudos de Kiviet e Mji (2003) e de Huang (2013) identificaram médias mais baixas em docentes do género feminino, para o ensino das ciências, da matemática e da informática, já Khezerlou (2013) identificou que docentes de género masculino se sentem menos autónomos que os do género feminino quanto à escolha de método de ensino e de estratégias de diferenciação. Por outro lado, Cook, Landrum, Tankersley e Kauffman (2003) identificaram que ao longo da carreira ocorria uma diminuição das práticas de diferenciação pedagógica, pelo que os docentes mais velhos tendem a se perceberem como menos competentes do que os mais novos, apesar de Morgado (2003) no seu estudo não ter encontrado diferenças significativas com base nos anos de experiência.

Apresentação das questões e das hipóteses

Com base no enquadramento teórico acima apresentado, a problemática do presente estudo centra-se em torno das crenças de autoeficácia do professor e as estratégias de diferenciação pedagógica, segundo o modelo de Tomlinson. Este estudo teve como inspiração os estudos de Usher e Pajares (2008) e de Zanden (2013), os quais verificaram associações entre crenças de autoeficácia e estratégias diferenciadas, ou seja, elevado níveis de autoeficácia levam a um aumento no uso de estratégias pedagógicas, pelo que é espectável que as crenças têm o potencial de influenciar a atuação do professor (Gibbs, 2003; Tomlinson et al., 2003); Ajzen (1991). Outros estudos também foram inspiradores, pois focaram-se nas dificuldades, ou seja, salientaram a existência de barreiras à implementação estratégias diferenciadas, muitas vezes devido à falta de conhecimentos por parte do professor, para compreender este construto na sua totalidade e à falta de apoio dos colegas (Moni et al., 2007; Tomlinson & Allan, 2002) e sobretudo à falta de tempo para planear e avaliar (Moni et al., 2007; Tomlinson, 1995), dificultam a realização e operacionalização da diferenciação pedagógica (Tomlinson & Allan, 2002).

Contudo, as investigações centradas na junção destes dois constructos (autoeficácia docente e diferenciação pedagógica) ainda são escassas, sobretudo a nível das variáveis sociodemográficas, pelo que consideramos de extrema relevância a presente investigação, não só para a comunidade educativa, como também para o público em geral, contribuindo para um enriquecimento de conhecimentos sobre estas relações, que visam ajudar a derrubar barreiras

e a melhorar as respostas dos docentes à diversidade dos alunos e das suas dificuldades, através de estratégias diferenciadas cada vez mais adequadas aos alunos, ou seja, mais inclusivas com vista a maximizar a aprendizagem de todos os alunos.

Objetivos do estudo e questões de investigação

Objetivos de investigação

A presente investigação teve como objetivos caracterizar as perceções que os professores têm sobre a diferenciação pedagógica, bem como a sua implementação em sala de aula. Além disso, pretendeu-se verificar se existia relação entre a autoeficácia percebida pelos professores acerca das práticas de diferenciação inclusivas e a autonomia, bem como perceber se as perceções sobre as práticas de diferenciação, de autoeficácia, de autonomia, relacionamento e de competência, diferem em função de variáveis sociodemográficas.

Hipóteses de investigação

Tendo em conta os objetivos deste estudo, a construção de hipóteses de investigação, não é mais do que uma proposta do investigador para dar uma resposta temporária e provisória, para o presente estudo, tendo como base uma indagação formulada a partir de um problema de investigação (Huot, 2002).

A partir dos objetivos gerais formularam-se as seguintes questões e hipóteses de investigação, sustentadas pela revisão de literatura previamente efetuada. Salienta-se ainda a apresentação de algumas hipóteses de carácter exploratório, de modo a aprofundar empiricamente os temas menos explorados, tendo em conta os problemas colocados.

Assim sendo, e tendo em consideração o acima referido pretende-se responder às seguintes questões de investigação.

Das questões

Questão 1

Descrever as perceções dos professores sobre o conceito de diferenciação pedagógica e as práticas diferenciação pedagógica usadas em sala de aula.

A diferenciação pedagógica é designada por Tomlinson (2014) como a resposta que o docente dá à diversidade de alunos em sala de aula, utilizando para tal um conjunto de medidas didáticas, que passam por adotar ou modificar como por exemplo, atividades e materiais usuais na prática diária em prol da aprendizagem, com intuito de responder às dificuldades dos alunos e assim maximizar as aprendizagens de cada aluno (Tomlinson, 2001, 2005).

Tomlinson e Allan (2002) salientam a importância dos conhecimentos que o aluno já detém e das suas necessidades de aprendizagem e assim traçar um perfil de aprendizagem para cada aluno de modo a não ensinar todos os alunos como se tivessem características semelhantes.

Questão 2

Identificar as barreiras à implementação de práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula, bem como, os fatores facilitadores à ultrapassagem dessas barreiras.

Nas escolas é frequente os docentes deterem crenças positivas e apoiarem a diferenciação pedagógica, dado que reconhecem a diversidade e sentem a necessidade de lidar com as diferenças dos alunos para que estes obtenham sucesso educativo. Contudo, manifestam algumas preocupações sobretudo na clarificação do próprio construto de diferenciação pedagógica (Feyfant, 2016; Hehir et al., 2016; Tomlinson et al., 2003; Tomlinson, 2016). Tomlinson (2016) verificou que a nível de crenças sobre o que é ensinar numa sala de aula, alguns professores ainda identificam que o processo de ensinar é sobretudo uma transmissão de conhecimento, ou seja, o professor expõe a matéria verbalmente e a função do aluno é absorvê-la e reproduzi-la aquando da avaliação, pelo que este processo é visto como sendo o mais justo para todos os alunos, além disso sempre houve crianças que conseguem aprender e outras não, tomando-se assim difícil não só compreender o conceito de diferenciação, bem como, aplicar estratégias diferenciadas em sala de aula (Dixon et al., 2014).

Das hipóteses

De seguida e tendo em consideração o acima referido pretende-se responder às seguintes hipóteses de investigação.

Eficácia das estratégias diferenciadas

Hipótese 1

Espera-se que a eficácia das estratégias diferenciadas esteja relacionada com a satisfação das necessidades básicas dos docentes e com as dificuldades das práticas de diferenciação pedagógica.

A satisfação das necessidades básicas é, segundo Ryan e Deci (2000), fundamental para desenvolver a sensação de bem-estar e aumenta a motivação do ser humano (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001; Gagné & Deci, 2005), promovendo a criatividade e flexibilidade cognitiva, bem como atitudes mais positivas e melhor desempenho em relação ao trabalho (Baard, Deci, & Ryan 2004). Outros estudos verificaram uma relação entre a atitude do professor e a sua eficácia, pois docentes com atitudes mais positivas tendem a criar ambientes mais estruturados (Elliott, 2008). Goddard, Hoy e Hoy (2000) associam a eficácia do docente ao sucesso do seu desempenho, em sala de aula.

Hipótese operacional 1.1.

Existe relação entre a eficácia percebida sobre as estratégias diferenciadas e a satisfação das necessidades de básicas.

Hipótese operacional 1.2.

Existe relação entre a eficácia percebida sobre as estratégias diferenciadas e as dificuldades das práticas de diferenciação pedagógica.

Hipótese operacional 1.3.

Existe relação entre percepção da satisfação das necessidades básicas e as dificuldades percebidas sobre as práticas de diferenciação pedagógica.

Das análises às variáveis sociodemográficas.

Hipótese geral 2

Espera-se que as variáveis sociodemográficas estejam relacionadas com a satisfação das necessidades de básicas, com a eficácia das estratégias e com as dificuldades dos docentes na implementação de práticas de diferenciação pedagógica.

Estudos de Soodak e Podell (1997) salientaram a existência de associações significativas entre a autoeficácia e a experiência docente. Dias (2017) também encontrou uma relação significativa entre a colaboração e a experiência docente, sendo que esta foi negativa, pelo que quanto mais experiência tem o docente menos ele colabora com os pares. Além disso, Dias (2017) também encontrou uma relação negativa entre a idade e as estratégias inclusivas e a colaboração, sendo que quanto maior a idade dos docentes menor a colaboração e a eficácia no uso de estratégias inclusivas.

Hipótese operacional 2.1.

Existe relação entre a eficácia das estratégias diferenciadas e as variáveis sociodemográficas (nível de ensino, tempo de serviço na escola (TSE), tempo de serviço docente (TSD), idade, género e o grupo de recrutamento).

Hipótese operacional 2.2.

Existe relação entre a perceção da satisfação das necessidades de básicas e as variáveis sociodemográficas (nível de ensino, TSE, TSD, idade, género e o grupo de recrutamento).

Hipótese operacional 2.3.

Existe relação entre as dificuldades percebidas sobre as práticas de diferenciação pedagógica e as variáveis sociodemográficas (nível de ensino, TSE, TSD, idade, género e o grupo de recrutamento).

Hipótese geral 3

Espera-se que as variáveis sociodemográficas sejam preditores da satisfação das necessidades de básicas, da eficácia das estratégias e das dificuldades do docente na implementação de práticas de diferenciação pedagógica.

Alguns estudos demonstraram que pode ser vantajoso usar a autoeficácia para se prever as estratégias diferenciadas (Emmer & Hickman, 1991). Uma investigação realizada por De Neve, Devos e Tuytens (2015) verificou que a autoeficácia dos docentes é um preditor em docentes em início da carreira, dado que estes acreditam que são capazes de adaptar mais facilmente as estratégias de diferenciação e acreditam que conseguem encontrar a estratégia adequada, mesmo quando esta falha num aluno específico.

Hipótese operacional 3.1.

As variáveis TSE, TSD, idade, género e o grupo de recrutamento são preditores da eficácia das estratégias diferenciadas.

Hipótese operacional 3.2.

As variáveis TSE, TSD, idade, género e o grupo de recrutamento são preditores da satisfação das necessidades de básicas.

Hipótese operacional 3.3.

As variáveis TSE, TSD, idade, género e o grupo de recrutamento são preditores das dificuldades percecionadas sobre as práticas de diferenciação pedagógica.

Hipótese geral 4

Espera-se que a satisfação das necessidades de básicas e da eficácia das estratégias sejam preditores das dificuldades de práticas de diferenciação pedagógica.

No que se refere ao processo de ensino e da aprendizagem, este opera como um preditor do sucesso académico, dado que se verificou que quanto mais elevadas são as crenças de autoeficácia do docente, mais adequadas serão as estratégias de ensino, ou seja nos conteúdos, na gestão e no controlo de sala de aula, dado que docentes com autoeficácia elevada enfrentam melhor e têm mais empenho quando se deparam com situações difíceis em sala de aula (Azzi & Polydoro, 2006; Machado, Guimarães, & Bzuneck, 2006). Wan (2015) também refere que as crenças a nível pedagógico são muito importantes para influenciar comportamentos de sala de aula, dado que evidenciam a persistência do docente quando estes são confrontados com as dificuldades dos alunos, levando a uma maior aplicação de estratégias diferenciadas (Hertberg & Brighton, 2005).

Hipótese operacional 4.1.

A perceção da eficácia das estratégias diferenciadas e a satisfação das necessidades básicas são preditores das dificuldades percecionadas sobre as práticas de diferenciação pedagógica.

Hipótese geral 5

Espera-se que as dificuldades dos docentes na implementação de práticas de diferenciação pedagógica, a eficácia das estratégias e a satisfação das necessidades básicas

difiram consoante as variáveis sociodemográficas (nível de ensino, TSE, TSD, idade e grupo de recrutamento).

Usher e Pajares (2008) nos seus estudos verificaram que existem várias variáveis que podem influenciar as crenças de eficácia, tais como as características pessoais dos docentes, como por exemplo, o género, a formação profissional, bem como a colaboração entre pares (Emmer & Hickman, 1991). Nos estudos de Antoniou, Geralexis e Charitaki (2017), os autores verificaram, não haver diferenças estatísticas significativas entre o género e autoeficácia em professores do ensino especial. Em sentido oposto, estão os estudos de Ross (1994) e de Kiouisi, Florakos e Papakitsos (2017), pois estes autores verificaram que os docentes do género feminino tinham uma autoeficácia mais elevada. Estudos de Dias (2017) verificaram ainda diferenças significativas entre a experiência do docente e a colaboração.

Hipótese operacional 5.1.

São esperadas diferenças significativas nas dificuldades percecionadas sobre as práticas pedagógicas em função das variáveis sociodemográficas (Nível de ensino, TSE, TSD, idade e grupo de recrutamento).

Hipótese operacional 5.2.

São esperadas diferenças significativas na eficácia das estratégias em função das variáveis sociodemográficas (Nível de ensino, TSE, TSD, idade e grupo de recrutamento).

Hipótese operacional 5.3.

São esperadas diferenças significativas na satisfação das necessidades básicas em função das variáveis sociodemográficas (Nível de ensino, TSE, TSD, idade e grupo de recrutamento).

Hipótese geral 6

Espera-se que exista uma relação entre os níveis de autoeficácia e as dificuldades dos docentes na implementação de práticas de diferenciação pedagógica.

Estudos de Antoniou, Geralexis e Charitaki (2017) verificaram níveis elevados de autoeficácia nos professores de educação especial. No mesmo sentido, níveis elevados de autoeficácia estão associados a docentes com forte organização, capacidade de planejamento, bem como uma boa capacidade de gestão de sala de aula e ambientes facilitadores de aprendizagem (Fives, 2003). Estes resultados convergem com os de Tschannen-Moran e Hoy (2007), tendo estes autores verificado que os docentes com elevada autoeficácia eram eficazes na gestão de sala de aula e eram detentores de uma boa flexibilidade e adaptação às adversidades inesperadas apresentadas pelos alunos em sala de aula.

Hipótese operacional 6.4.

Existe relação entre os níveis de autoeficácia e as dificuldades percebidas sobre as práticas de diferenciação pedagógica.

Hipótese geral 7

Espera-se que os níveis de autoeficácia difiram em função das variáveis sociodemográficas.

Hoy e Spero (2005) nos seus estudos descobriram que a autoeficácia dos professores diminui no primeiro ano de ensino, dado que a prática efetiva e a gestão de sala de aula é mais difícil de aplicar quando os professores iniciam a sua prática no terreno, contudo à medida que os professores acumulam mais experiência na docência, a autoeficácia tende a aumentar (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Wolters & Daugherty, 2007), verificando-se se um declínio da autoeficácia no final da carreira (Gonçalves, 2009; Huberman, 1989). Estudos de Shihah, Abdullah, Kong com 183 professores, sobre a autoeficácia dos professores tendo em conta o género, as opções de ensino e os anos de experiência, também verificaram que os professores com 9 a 16 anos de experiência de serviço de áreas que não pertencem às ciências, obtiveram níveis de autoeficácia mais elevados quando comparados com que professores das áreas das ciências, com os mesmo anos de experiência, além disso, os autores verificaram ainda que as professoras, da área das ciências, tinham uma autoeficácia mais baixa do que os professores do género masculino (Shihah, Abdullah, & Kong, 2016). Contudo, Fives e Buehl (2009), verificaram que os professores com 10 ou mais anos de experiência de ensino, bem como, os professores que davam aulas ao primeiro ciclo,

obtiveram níveis de eficácia mais elevados, do que os professores no início de carreira e professores que davam aulas aos seguintes ciclos de ensino.

Hipótese operacional 7.1

Existem diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de autoeficácia e as variáveis sociodemográficas (género, a idade, a formação inicial, a formação em educação especial, as habilitações, a categoria profissional, o grupo de recrutamento, o nível de ensino, TSD, TSE, tipo de escola e meio no qual o professor leciona).

Método

Metodologia

Neste terceiro capítulo será descrito com detalhe os aspetos metodológicos e as condições as condições segundo as quais a presente investigação foi realizada, ou seja, o desenho da investigação, a seleção e caracterização da amostra, os instrumentos e critérios das análises, e o procedimento usado.

Desenho da investigação

A presente investigação consiste num estudo correlacional, comparativo e descritivo, com recurso a metodologia mista, a qual associa duas formas: a quantitativa e qualitativa, embora sejam medidas com características antagónicas, elas complementam-se aquando da apresentação de resultados, de modo a obter uma compreensão mais profunda e enriquecendo as respostas da presente investigação (Tashakkori & Creswell, 2007). A recolha de dados foi realizada através de inquéritos por questionário, num único momento, com a finalidade de identificar os dados quantitativos e qualitativos das variáveis em estudo (Almeida & Freire, 1997).

Para os dados quantitativos, foram realizadas análises descritivas aos dados, seguida de análise fatorial exploratória e análise fatorial confirmatória às escalas (tendo sido respeitado o rácio de 10:1 (nº de sujeito por cada item), ou seja, um valor recomendado para análise fatorial (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006), de modo a avaliar as propriedades psicométricas das escalas. Procedeu-se também à análise para perceber a influência das variáveis sociodemográficas (género, tempo de serviço docente, tempo de serviço na escola, nível de ensino e formação em educação especial) no presente ano letivo (tendo em conta a data da recolha dos dados), o grupo de recrutamento (Humanidades; Ciências; Expressões e 1º CEB e E. Especial) e a idade, sobre os fatores das escalas. Para a análise relacional e diferencial usou-se o coeficiente de correlação de *Spearman* e *MANOVA*, tendo em conta o cumprimento dos pressupostos exigidos (Pestana & Gageiro, 2008; Marôco, 2007).

Para os dados qualitativos, foi realizada uma análise de conteúdo, ou seja, uma análise descritiva sobre o tema em investigação (Bogdan & Biklen, 1994), com foco no conteúdo qualitativo (o valor do tema) e no conteúdo quantitativa, tendo em consideração o número de vezes que o critério foi utilizado (Bardin, 2009; Carmo & Ferreira, 2008).

A investigação qualitativa tem como objetivo dar uma compreensão do significado da resposta do inquirido, acerca do tema referenciado (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005), dotando-o de significados ricos e detalhados (Bogdan & Biklen, 1994), permitindo ao investigador a produção de um estudo mais profundo, compreensivo e interpretativo sobre a temática da autoeficácia e da diferenciação pedagógica.

A amostra

A amostra da presente investigação foi considerada uma amostra não aleatória por conveniência, (Martinez & Ferreira, 2007; Marôco, 2007), tendo sido respeitando os critérios de amostragem sobre o número de itens adequados para as análises que foram efetuadas, ou seja, de pelo menos 10 participantes por item (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006).

Os dados foram recolhidos entre maio e dezembro de 2020, nos distritos de Portugal Continental, Região Autónoma da Madeira (RAM) e Região Autónoma dos Açores (RAA). Para tal, foram contactados 690 agrupamentos de escolas publicas e 296 escolas privadas em Portugal, 112 escolas publicas e 11 escolas publicas na RAM e 37 escolas publicas RAA.

No final, a amostra inicial contou com 1231 professores, contudo como foi aplicado um critério de inclusão (professores do ensino básico), procedeu-se à exclusão de 166 professores do pré-escolar e do secundário, que responderam ao inquérito. Assim sendo, a amostra final foi constituída por 1065 professores do ensino básico, com idades compreendidas entre os 23 e os 68 anos ($M = 49.20$; $DP = 7.74$). Deste 202 (19%) são do sexo masculino e 863 (81%) do sexo feminino.

Caraterização dos professores.

Do género.

Tabela 1

Distribuição dos professores por Género

	Género	
	Masculino	Feminino
Frequência	202	863
Percentagem	19%	81%

A nível do género, a amostra apresenta uma distribuição heterogénea (Marôco, 2007), dado que a maioria dos professores em estudo é do género feminino, ou seja 81% ($n = 863$) e o género masculino é de 19% ($n = 202$), conforme tabela 1.

Da idade.

Tabela 2

Distribuição dos professores por Idade

Género	Idade			
	Média	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo
Masculino	48.65	8.38	65	23
Feminino	49.32	7.58	68	23

Nota: $N = 1065$

No que diz respeito ao cruzamento da idade com o género (Tabela 2), verificou-se que os participantes do género masculino apresentam idades compreendidas entre 23 e os 65 anos ($M = 48.65$; $DP = 8.38$) e o género feminino 23 e os 68 anos ($M = 49.32$; $DP = 7.58$).

Da idade por classes.

Tabela 3

Distribuição dos professores por Idade em Classe

	Idade	
	Frequência	Porcentagem
De 20 a 29	17	2%
De 30 a 39	90	9%
De 40 a 49	444	42%
De 50 a 59	411	39%
De 60 a 69	103	10%

Nota: N = 1065

No que diz respeito à idade, os participantes em estudo, foram distribuídos por cinco classes, conforme representado Tabela 3, sendo que 90 % da amostra do estudo, apresenta idades entre 40 e os 69 anos e apenas 10% tem idades compreendidas entre os 20 e os 39 anos.

Da formação inicial.

Tabela 4

Distribuição dos professores por Formação Inicial

	Formação Inicial	
	Frequência	Porcentagem
Universidade	720	68%
ESE	345	32%

Nota: N = 1065

Relativamente à formação inicial, verificou-se que das 1065 respostas, 68% ($n = 720$) obteve a sua formação inicial na Universidade e 32 % ($n = 345$) na Escola Superior de Educação (ESE) (Tabela 4).

Das habilitações académicas.

Tabela 5

Distribuição dos professores por Habilitações Académicas

	Habilitações	
	Frequência	Percentagem
Bacharelato	22	2%
Licenciatura	683	64%
Especialização	134	13%
Mestrado	219	21%
Doutoramento	7	1%

No que diz respeito à habilitação académica, a grande maioria dos docentes é licenciada, ou seja, 64% ($n = 683$), seguindo-se 21% ($n = 219$) os docentes que detêm o grau de mestre, 13% ($n = 134$) dos docentes adquiriram algum tipo de especialização, 2% ($n = 22$), possui Bacharelato e, por último, 1% ($n = 7$) são detentores do grau de doutoramento (Tabela 5).

Da categoria profissional.

Tabela 6

Distribuição dos professores por Categoria Profissional

	Categoria Profissional	
	Frequência	Percentagem
Professor(a) do Quadro de Agrupamento	705	66%
Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	149	14%
Professor(a) Contratado	175	16%
Outra	36	3%

A nível de categoria profissional (Tabela 6), verificou-se que 66% ($n = 705$) dos docentes pertence ao quadro de agrupamento, 16% ($n = 175$), é contratado e 14% ($n = 149$), pertence ao quadro da zona pedagógica e 3% encontra-se em outra categoria profissional ($n = 36$), que não foi possível identificar.

Da formação em educação especial.

Tabela 7

Distribuição dos professores segundo a variável Formação em Educação Especial

	Formação em Educação Especial	
	Sim	Não
Frequência	145	920
Porcentagem	14%	86%

Em relação à formação, verificou-se que apenas 14% ($n = 145$) dos docentes respondeu positivo e em contraste com os 86% ($n = 920$) de docentes, que não têm qualquer formação em educação especial (Tabela 7).

Do grupo de recrutamento.

Tabela 8

Distribuição dos professores por Grupo de Recrutamento

	Grupo de Recrutamento	
	Frequência	Porcentagem
Humanidades	270	25%
Ciências	300	28%
Expressões	151	14%
1º CEB e Educação Especial	344	32%

Nota: N = 1065

O grupo de recrutamento (Tabela 8) diz respeito à junção de diversas disciplinas num determinado grupo, ou seja, Humanidades (e.g. Inglês, Português, Francês, Latim, História) que representa 25% ($n = 270$) da amostra, 28% ($n = 300$) no grupo das Ciências (Matemática, Física e Química, Biologia), 14% ($n = 151$) nas Expressões (Educação visual, Educação musical, Educação Física) e 32% ($n = 344$) para o grupo do 1º CEB e Educação Especial).

Do nível de ensino que o docente leciona no corrente ano letivo.

Tabela 9

Distribuição dos professores por Nível de Ensino

	Nível de Ensino	
	Frequência	Porcentagem
1º CEB	264	25%
2º CEB	263	25%
3º CEB	464	44%
E. Especial	74	7%

No que se reporta ao nível de ensino que os docentes lecionam à data da recolha da presente amostra, verificou-se que 44% ($n = 464$) dos inquiridos leciona no 3º ciclo do ensino básico, 25% ($n = 263$) leciona no 2º ciclo do ensino básico, 25% ($n = 264$) no 1º ciclo do ensino básico e 7% ($n = 74$) atua na Educação Especial (EE) (Tabela 9).

Do Tempo de Serviço Docente (TSD).

Para apurar o tempo de serviço dos docentes, tendo em conta os modelos sobre os ciclos de vida profissional de Huberman (1989, 2000), Nascimento e Graça (1998) e Gonçalves (2009), optou-se por realizar uma adaptação ao modelo de Gonçalves, para a presente investigação. O autor refere que a vida profissional dos docentes pode dividir-se em fases da carreira, sendo que a primeira fase é considerada o início da carreira e assume os primeiros 4 anos da vida docente (Gonçalves, 2000). A segunda fase situa-se ente 5 e os 7 anos e é descrita por Gonçalves, como a fase da estabilização, a terceira etapa é a divergência e situa-se entre os 8 e os 15 anos de carreira profissional, sucede-se a serenidade entre os 16 e os 25 anos e, por último, a partir dos 26 anos de carreira ocorre uma renovação do interesse e um desencanto, ou seja, pode ocorrer uma divergência com a carreira profissional, com alguns docentes a sentirem-se saturados e outros a sentirem-se motivados para adquirirem novos conhecimentos (Gonçalves, 2009).

Tabela 10

Distribuição dos professores por Tempo de Serviço Docente (TSD)

	TSD	
	Frequência	Porcentagem
De 0 a 4 anos	46	4.3%
De 5 a 7 anos	34	3.2%
De 8 a 15 anos	110	10.3%
De 16 a 25 anos	428	40.2%
De 26 a 44 anos	447	42.0%

No que diz respeito à amostra do estudo apresentada na Tabela 10, verifica-se que 17.8%, representam as três primeiras fases (dos 0 aos 4; dos 5 aos 7 anos e dos 8 aos 15 anos de experiência) e 82.2% dos docentes encontram-se entre a quarta (dos 16 aos 25 anos de experiência) e quinta fase (ou seja, dos 26 aos 44 anos de experiência).

Do tempo de Serviço na escola (TSE).

Tabela 11

Distribuição dos professores por Tempo de Serviço na Escola

	TDE	
	Frequência	Porcentagem
Até 5 anos	410	38.5%
De 6 a 10 anos	114	10.7%
De 11 a 15 anos	187	17.6%
De 16 a 20 anos	149	14.0%
De 21 a 25 anos	89	8.4%
De 26 a 30 anos	70	6.6%
De 31 a 35 anos	28	2.6%
De 36 a 40 anos	14	1.3%
Mais de 41 anos	2	0.2%

No que diz respeito ao tempo de serviço que os docentes têm na mesma escola, verificou-se que cerca de 81% ($n = 860$) tem até 20 anos de serviço na mesma escola, sendo

que 19% ($n = 203$) têm mais de 20 anos, ou seja, tem entre os 21 e os 41 anos, na mesma escola (Tabela 11).

Do tipo de escola onde o professor leciona.

Tabela 12

Distribuição dos professores por tipo de escola onde lecionam

	Tipo de Escola	
	Frequência	Porcentagem
Pública	973	91%
Privada	92	9%

Considerando o tipo de escola, verificou-se que 91% ($n = 973$) dos docentes da amostra leciona em escolas públicas e 9% ($n = 92$) em escolas privadas (Tabela 12).

Do meio no qual o docente leciona.

Tabela 13

Distribuição dos professores por Meio no qual lecionam

	Meio	
	Frequência	Porcentagem
Rural	316	30%
Urbano	749	70%

No que diz respeito ao meio, apurou-se que a maioria ou seja 70% ($n = 749$) dos docentes da amostra leciona em meio urbano e apenas 30% ($n = 316$) em meio rural (Tabela 13).

Do distrito no qual o professor leciona.

Tabela 14

Distribuição dos professores por Distrito

	Distrito	
	Frequência	Percentagem
Lisboa	290	27.2%
Santarém	46	4.3%
Setúbal	52	4.9%
Viseu	21	2.0%
Faro	68	6.4%
Évora	7	0.7%
Porto	141	13.2%
Leiria	44	4.1%
Vila Real	15	1.4%
Coimbra	35	3.3%
Aveiro	59	5.5%
Braga	141	13.2%
Castelo Branco	6	0.6%
Viana do Castelo	12	1.1%
Guarda	23	2.2%
Beja	1	0.1%
Bragança	5	0.5%
Portalegre	5	0.5%
Madeira	60	5.6%
Açores	24	2.3%
999	10	0.9%

Em relação ao distrito, os docentes da amostra distribuem-se conforme a Tabela 14, salientando-se que os distritos com maior participação no presente estudo foram os distritos de Lisboa (27.2%), Braga (13.2%) e Porto (12.2%) e os distritos com menor participação foram Bragança (0.5%), Portalegre (0.5%) e Beja (0.1%).

Instrumentos

Para a presente investigação optou-se por questionários / escalas que são segundo Almeida e Pinto (1995) uma técnica de observação não participante, que se apoia num conjunto de questões dirigidas a um conjunto de pessoas. Pelo que são considerados instrumentos de autorresposta, com respostas fechadas (ou seja, o sujeito assinala uma opção dentro de uma lista de respostas. Embora sejam respostas fáceis de responder para o inquirido, e fácil de codificar e analisar para o investigador, este tipo de instrumento limita e apresenta menos riqueza nas respostas (Hill & Hill, 2008) e resposta livre, ou seja, o inquirido responde através das suas próprias palavras. Este tipo, pode tornar-se mais difícil de responder pelo inquirido, contudo a resposta também pode clarificar temas e apresentar mais detalhes, logo enriquece as respostas. No entanto é um processo mais moroso, difícil de codificar e de analisar estatisticamente pelo investigador (Hill & Hill, 2008)).

Os Instrumentos considerados nesta investigação foram a *Escala Sentido de Eficácia para Implementar Práticas Inclusivas* (ESEIPI) (Dias, 2017); a *Escala de Realização Profissional Docente* (ERPD) (Granho & Peixoto, 2012); o questionário *Teachers' Differentiated Instructional Strategies Scale* (Gaitas & Martins, 2017), doravante designada por *Questionário sobre Estratégias de Ensino Diferenciadas, para professores (QSEED)*; um questionário de questões de resposta aberta, desenhado pelos autores do estudo para a presente investigação e uma ficha de dados sociodemográficos.

Das medidas quantitativas.

No que diz respeito aos dados quantitativos, os itens de todos os questionários selecionados para a presente investigação são avaliados por uma escala par, do tipo *Likert* de 6 pontos, para evitar respostas conservadoras por parte dos inquiridos (Hill & Hill, 2008).

Questionário sociodemográfico.

O questionário sociodemográfico foi construído pelos autores e permitiu recolher os dados pessoais e profissionais (e.g. idade, género, habilitações académicas, anos de serviço, grupo de recrutamento entre outros) essenciais à análise do estudo (Anexo, A - Parte I).

Escala Sentido de Eficácia para Implementar Práticas Inclusivas (adaptada por Dias, 2017).

Nas pesquisas efetuadas, foram encontrados vários instrumentos que avaliam a autoeficácia dos professores, tais como a *Teacher Self Efficacy Scale* muitas vezes descrita como sendo a *Ohio State Teacher Efficacy Scale* de Tschannen-Moran e Hoy (2001), a *Teacher Self-efficacy Scale* de Gibson e Dembo (1984) e *Teachers' Self-efficacy Scale* de Bandura (1990), contudo optou-se pela *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012), adaptada por Dias (2017), designada de *Escala Sentido de Eficácia para Implementar Práticas Inclusivas*.

A *Escala Sentido de Eficácia para Implementar Práticas Inclusivas* (ESEIPI) (Dias, 2017) permite avaliar o grau de concordância ou discordância dos professores relativamente à autoeficácia na implementação de práticas inclusivas (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012).

A escala é de autopreenchimento, composta por 18 itens, distribuídos por 3 fatores (eficácia nas estratégias inclusivas; eficácia no controlo de comportamentos e eficácia na colaboração). Os itens da escala são avaliados por uma escala tipo *Likert* de 6 pontos: 1. (Discordo Totalmente), 2. (Discordo), 3. (Discordo Parcialmente), 4. (Concordo Parcialmente), 5. (Concordo) e 6. (Concordo Totalmente), a qual permite ao sujeito avaliar o grau de concordância ou discordância relativamente às questões de autoeficácia na implementação de práticas inclusivas (Dias, 2017) (Anexo, A - Parte II).

Após a recolha dos dados, estes foram codificados e submetidos a análise com recurso ao programa de *software IBM SPSS Statistics 26* (SPSS, 2017a), para fins de análise fatorial exploratória (AFE), seguida de uma análise fatorial confirmatória (AFC).

A escala é constituída pelas seguintes dimensões: 1) *Eficácia nas estratégias inclusivas* – Esta dimensão apresenta 6 itens (1; 2; 3; 4; 5; 6) que avaliam a eficácia para a promoção de estratégias pedagógicas inclusivas, pelo que permite analisar a autoeficácia dos professores no que diz respeito às estratégias utilizadas em sala de aula (Dias, 2017), dado que a capacidade do docente para promoção de inclusão em sala de aula é um fator crítico que está diretamente ligado às crenças de eficácia do docente e por sua vez à preparação deste para apoiar os alunos nas suas aprendizagens em sala de aulas inclusivas (Darling-Hammond, 2006). Nesta dimensão, podem ser encontradas afirmações tais como “*Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação*” e “*Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências*

mais desenvolvidas” (Dias, 2017). 2) *Eficácia na colaboração* - A dimensão eficácia na colaboração têm 6 itens (13; 14; 15; 16; 17;18), e visa analisar a autoeficácia dos professores, no que diz respeito ao nível da colaboração com os outros profissionais da educação (Dias, 2017), dado que a partilha amplia os conhecimentos de conteúdos e as estratégias pedagógicas, pelo que induz no docente um aumento de percepção de eficácia (Guo, Justice, & Sawyer, 2011). Assim sendo, podemos encontrar afirmações, como por exemplo “*Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais*” e “*Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)*” (Dias, 2017). 3) *Eficácia no Controlo de Comportamentos* - A dimensão Eficácia no Controlo de Comportamentos tem 6 itens (7; 8; 9; 10; 11; 12) e permite avaliar a autoeficácia dos professores no que se refere ao controlo de comportamentos indisciplinados dos alunos (Dias, 2017), ou seja, reflete a eficácia que o docente tem para moldar o desempenho e o comportamento dos alunos, com o intuito de criar um ambiente sem distúrbios e promotor de aprendizagens (Ahsan, Sharma, & Deppeler, 2012). Nesta dimensão podem ser encontrados exemplos de afirmações, tais como “*Consigo controlar comportamentos indisciplinados na sala de aula*” e “*Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala*” (Dias, 2017).

A nível de administração foi pedido aos sujeitos para assinalarem o grau de concordância, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente) pontos. A nível de cotação esta consistiu em cotar os itens numa escala de 6 pontos (de 1 a 6). Sendo que após a cotação de todos os itens, estes foram submetidos a tratamento estatístico (AFE e AFC), para possibilitar a separação dos itens pelas dimensões correspondentes, seguido do cálculo da média dos itens que constituíram cada dimensão.

Escala de Realização Profissional Docente (ERPD) (Granjo & Peixoto, 2012).

Para estudar a autonomia, a competência e o relacionamento do professor em sala de aula, optou-se pela escala “*Basic Need Satisfaction at Work*” (BNSW) de Ilardi, Leone, Kasser, e Ryan, (1993), adaptada para a população portuguesa por Granjo e Peixoto (2012) com a designação de *Escala de Realização Profissional Docente (ERPD)*.

Na sua totalidade, a escala é constituída por 16 itens, distribuídos por 3 dimensões: a autonomia, a competência e relacionamento. Para a avaliação dos itens da escala é aplicada uma escala tipo *Likert* de 6 pontos, onde 1 representa “Discordo totalmente”; 2 “Discordo”; 3

“Discordo um pouco”; 4 “Concordo um pouco”; 5 “Concordo” e 6 “Concordo totalmente” (Anexo, A - Parte III).

A escala destina-se a avaliar a satisfação dos professores, no que diz respeito a três necessidades básicas ou seja à autonomia, competência e relacionamento, sendo que valores mais elevados representam uma maior satisfação das necessidades (Granjo & Peixoto, 2012), logo os docentes percebem uma sensação de bem-estar e de apoio, sensação esta que promove a motivação intrínseca e a persistência do docente para criatividade e flexibilização cognitiva que, por sua vez, induz um melhor desempenho (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001; Gagné & Deci, 2005).

A *Escala de Realização Profissional Docente* tem na sua constituição as seguintes dimensões:

- 1) *Autonomia* - Esta dimensão apresenta cinco itens (1; 4 (r); 7; 11(r); 10; 13 (r)) que avaliam a percepção que o professor tem acerca da sua independência e controlo das escolhas em sala de aula (Granjo & Peixoto, 2012), as quais se regem por valores e interesses externos ao sujeito (Deci & Ryan, 2008). Exemplo: “*No meu trabalho não tenho autonomia para poder decidir o que fazer*”; “*Não me são dadas muitas oportunidades para decidir por mim próprio/a sobre qual a orientação a dar ao meu trabalho*”.
- 2) *Competência* - A dimensão Competência inclui cinco itens (2; 5; 8; 7; 11 (r); 14 (r)) que avaliam a percepção que o sujeito tem em relação ao senso de eficácia pessoal e de mestria, que será visível aquando da realização de determinadas atividades ou metas que foram estabelecidas para os alunos (Granjo & Peixoto, 2012). Pelo que a competência promove realização de atividades promotoras de desafios que por sua vez reforçam a autoeficácia (Deci & Ryan, 2000). Alguns dos exemplos dos itens desta dimensão são “*No trabalho, as pessoas dizem-me que sou bom/boa naquilo que faço*”; “*Tenho conseguido adquirir novas competências interessantes no meu trabalho*”.
- 3) *Necessidade de Relacionamento* - A dimensão Necessidade de Relacionamento explora seis itens (3; 6; 9; 12; 15; 16) que avaliam a necessidade que o sujeito percebe para estabelecer relações interpessoais significativas, de pertença e de apoio, em alguns contextos, para realização de determinadas tarefas e objetivos (Granjo & Peixoto, 2012). Exemplo: “*Eu gosto muito das pessoas com quem trabalho*”; “*Tenho bom relacionamento com os meus/minhas colegas de trabalho*”.

No que concerne ao procedimento de administração, foi pedido aos sujeitos para assinalarem o grau de concordância, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo

totalmente) pontos. A cotação consistiu em cotar os itens numa escala de 6 pontos (de 1 a 6), tendo em conta que os itens assinalados com r (4, 11, 13 e 14) tiveram de ser cotados de forma inversa. Após a cotação de todos os itens, foram tratados estatisticamente (AFE e AFC) e separados pelas dimensões correspondentes, seguido do cálculo da média dos itens que constituem cada dimensão.

Questionário sobre Estratégias de Ensino Diferenciadas, para professores (Gaitas & Martins, 2017).

Para avaliar as práticas de diferenciação pedagógica, dentro das várias medidas encontradas *Questionário de Diferenciação Pedagógica* (Morgado, 2003), *Questionário de Diferenciação Pedagógica* (Aldossari, 2018), optou-se pelo *Questionário Sobre Estratégias de Ensino Diferenciadas (QSEED)*, para professores de Gaitas e Martins (2017), que foi desenvolvido tendo por base as estratégias de Tomlinson (2014), e procura medir a dificuldade e a facilidade percebida pelos professores na implementação estratégias diferenciadas em sala de aula.

O questionário é composto por 39 itens, distribuídos por 5 dimensões (Planeamento e preparação; Ambiente de sala de aula; Práticas de avaliação; Atividades e materiais de sala de aula; e Gestão, avaliadas através de uma escala tipo *Likert* de 6 pontos, que avalia em simultaneamente a dificuldade (1 = muito fácil, 2 = fácil, 3 = um pouco difícil, 4 = difícil, 5 = muito difícil e 6 = extremamente difícil) e para a importância (1 = pouco importante e 6 = extremamente importante) (Anexo, A - Parte IV).

O *Questionário Sobre Estratégias de Ensino Diferenciadas* apresenta a seguinte composição: 1) *Planeamento e preparação* - Esta dimensão têm 10 itens (2; 8; 10; 15; 18; 25; 26; 28; 31; 34) e está ligada ao desenho e seleção de tarefas desafiantes adequadas e coerentes e ao estabelecimento de metas educacionais para os alunos, ou seja, define o que os alunos devem saber e o que devem ser capazes de fazer, após cada aprendizagem (Gaitas & Martins, 2017). Pelo que o docente deve planear e definir bem as etapas para cada tarefa (Bauer & Ullrich, 2002) e dar instruções aos alunos de modo claro, o que os alunos devem aprender e como este vão ser avaliados sobre tais aprendizagens (Mastropieri & Scruggs, 2000). Exemplo: “*Mudar as matérias e as atividades à medida que os alunos vão precisando*”; “*Trabalhar as matérias dos programas de maneira diferente com os alunos que precisam de ser ensinados de forma diferente.*” 2) *Ambiente de sala de aula* - Esta dimensão apresenta 8 itens (5; 11; 21, 24; 30;

33; 36; 38) e avalia aspetos relativos à relação interpessoal e comunicação em ambiente de sala de aula, ou seja, se este é percecionado como seguro, produtivo e de baixa ameaça, onde todos podem aprender e ser bem-sucedidos (Gaitas & Martins, 2017). Exemplo: *“Dar valor aos esforços dos alunos”; “Falar de maneira que todos os alunos percebam.”* 3) *Práticas de avaliação* - Esta dimensão tem 5 itens (7; 13; 17; 23; 35) e está relacionada com aspetos referente à avaliação de diagnóstico com o objetivo de obter informação e acompanhar os alunos a partir da sua situação atual, com recurso a andaimes apropriados e com uma avaliação contínua, ou seja, os vários tipos de avaliação (Gaitas & Martins, 2017), bem como aspetos referentes à eficácia dos processos utilizados, quer para registo de progresso, quer para preparar o aluno para novas aprendizagens, que os professores podem usar para avaliarem e orientarem os alunos (Gaitas & Martins, 2017), no sentido de ajudarem os alunos a perceberem, de modo eficaz, as sua aprendizagens. Esta dimensão deve ser percebida como uma ferramenta pedagógica e não uma arma certificadora (Graça & Valadares, 1998). Exemplo: *“Avaliar ao longo das aulas com os alunos, o que eles sabem, para os poder ajudar a aprender o que precisam antes dos testes”; “Dizer ao longo do ano, o que pensam do trabalho que os alunos vão fazendo”.* 4) *Atividades e materiais* - Esta dimensão apresenta 9 itens (3; 4; 9; 14; 19; 20; 29; 32; 37) e avalia a adaptação dos elementos curriculares ao nível dos conteúdos, processos e produtos (Tomlinson, 2014), ou seja, aspetos relacionados com diferenciação do conhecimento e das habilidades que os alunos precisam para aprender, com base nas características do aluno (prontidão, interesses e perfis de aprendizagem), tendo em conta não só a forma como o conhecimento será ensinado, como também os aspetos relacionados com a utilização materiais diferentes e adequados ao aluno (Tomlinson & Allan, 2002), e que servem de apoio às suas aprendizagens (Gaitas & Martins, 2017). Exemplo: *“Usar materiais (vídeos; fichas; jogos; exercícios, etc.) que se ajustem à maneira de aprender dos alunos”; “Ensinar, tendo em conta o que interessa a cada um dos alunos.”* 5) *Gestão* - Esta dimensão tem 7 itens (1; 6; 12; 16; 22; 27; 39) e permite avaliar questões que estão relacionados com o trabalho em grupo, mais precisamente no que diz respeito à flexibilização e ao arranjo das salas de aulas, ou seja, as diferentes formas de agrupar os alunos durante a jornada de trabalho em sala de aula (Gaitas & Martins, 2017), dado que a heterogeneidade dos grupos, facilita a organização e o trabalho diferenciado nos grupos (Pentecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 2005), e promove a participação (Gregory & Chapman, 2002). Exemplo: *“Trabalho em grupo com alunos que não sabem todos o mesmo*

(de diferentes níveis de aprendizagem”; “*Mudar a disposição da sala de acordo com os diferentes tipos de trabalho que se mande fazer ao longo das aulas “.*

Em relação à administração foi pedido aos sujeitos para assinalarem o nível de dificuldade e de importância, numa escala de 1 (muito fácil) a 6 (extremamente difícil) pontos e de 1 (pouco importante) a 6 (extremamente importante) pontos., respetivamente. Após a cotação de todos os itens, estes foram sujeitos a tratamento estatístico (AFC) e distribuídos pelas dimensões correspondentes, conforme indicado no modelo de Gaitas e Martins (2017).

Das medidas qualitativas.

Questionário de questões de resposta aberta.

Tendo em conta os objetivos do estudo, para além de se identificar os procedimentos e as práticas de diferenciação pedagógica, através de uma medida quantitativa, procurou-se identificar a perceção que os docentes têm sobre o conceito de diferenciação pedagógica e quais as barreiras que nomeiam, no que diz respeito à sua implementação em sala de aula, bem como a noção que têm sobre a sua autonomia, a sua eficácia e colaboração com outros técnicos. Para tal, foi usada uma medida de natureza qualitativa, ou seja, um questionário de perguntas com resposta aberta, com o objetivo de recolher mais informação de modo a complementar a informação quantitativa (Hill & Hill, 2008). Bell (2008) refere que as questões abertas dão ao sujeito a oportunidade de exprimir o seu parecer sobre o tema em foco.

O questionário de perguntas abertas (Anexo, A - Parte V) foi desenhado para a presente investigação, tendo em conta os objetivos do mesmo, pelo que foi construído por 9 questões de resposta aberta, com o objetivo de recolher a perceção dos docentes, pelas suas próprias palavras, sobre a temática da diferenciação, autonomia, autoeficácia e colaboração. Este tipo de questionário, segundo Hill e Hill (2008), apresenta vantagens e desvantagens, na utilização de perguntas abertas. A nível de vantagens, o investigador pode recolher do inquirido, informação mais rica em detalhes e por vezes inesperada e além disso, facilita o investigador dado que permite economizar tempo e facilita a recolha de dados (Hill & Hill, 2008). Por outro lado, Hill e Hill (2008) veem como desvantagens, dado que as respostas podem ser difíceis de analisar, algumas vezes as respostas têm de ser interpretadas e a análise requer mais tempo devido ao tempo de codificação e interpretação de dados.

O procedimento de administração e cotação do questionário de respostas abertas, a nível de administração foi pedido aos sujeitos para responderem abertamente sobre os temas ao longo das 9 perguntas. Após a recolha das respostas, estas foram submetidas a análise de conteúdo.

Os dados qualitativos.

A análise de dados qualitativos é cada vez mais utilizada, contudo também é vista pelos investigadores como um desafio (Brewer, 2000), pois as abordagens qualitativas são muito diversificadas e complexas (Holloway & Todres, 2003), levando a que haja bastante controvérsia sobre qual é o melhor método para analisar os dados qualitativos. Alguns autores referem que é um método sem regras definidas (Miles & Huberman, 1994), e que as etapas do processo são indissociáveis (ou seja, a reflexão, interpretação, análise e resultados) (Brewer, 2000), uma vez que este tipo de análise reporta não só as sensações dos investigadores (Miles & Huberman, 1994), mas também como este percebe a temática em estudo e com ainda com os objetivos do estudo (Snape & Spencer, 2003).

Apesar das controvérsias, a análise qualitativa é um processo dinâmico orientado por pressupostos ontológicos e epistemológicos, que requer que o investigador aquando das análises, seja metódico e rigoroso (Holloway & Todres, 2003). A nível de rigor e confiabilidade na análise qualitativa, na opinião de Lincoln e Guba (1985) a confiabilidade para avaliar a análise qualitativa é composta por quatro fatores: a credibilidade, a transferibilidade, a confiabilidade e confirmação. Contudo, Yardley (2017) refere que se pode elevar o padrão da análise qualitativa, dado que esta é enriquecedora de conhecimento, pelo que se deve aperfeiçoar a qualidade da análise qualitativa, através da sensibilidade do contexto da investigação: ou seja, deve-se manter o compromisso e elevar o rigor; demonstrar a transparência e coerência nas análises, e indicar o impacto e a importância que a investigação vai ter na sociedade (Yardley, 2008). O autor salienta ainda que, embora estes fatores sejam flexíveis, ajudam o investigador a refletir sobre os métodos escolhidos (Yardley, 2008). Assim sendo, e tendo em conta a temática da investigação, optou-se por utilizar um método analítico qualitativo (Boyatzis, 1998), dado ser o mais adequado segundo Lacey e Luff (2009), devido à riqueza de informação que se obtém, nas respostas de questões abertas (Bardin, 2009), sendo um dos seus principais benefícios a flexibilidade (Boyatzis, 1998) e a adaptabilidade no que diz respeito às estratégias e técnicas de recolha de dados (Amado, 2017), uma vez que não apresenta requisitos de amostragem, logo pode ser usada em diversos

tipos de recolha de dados (e.g. entrevista, textos, documentos), permitindo assim, que o investigador possa fazer inferências interpretativas fundamentais para discussão dos resultados (Amado, 2017). A nível de conteúdo manifesto e latente, leva-nos à questão da objetividade e subjetividade, pelo que se pode abordar a análise qualitativa através de dois tipos de abordagens, ou seja, através de uma abordagem indutiva ou através de uma abordagem dedutiva. A abordagem indutiva - visa chegar a uma teoria e caracteriza-se por construtiva e subjetiva, pois tenta compreender os fenómenos investigados. A abordagem dedutiva – parte de uma teoria e caracteriza-se por ser verificadora e objetiva, com o intuito de explicar e dar generalizações probabilísticas tendo em conta a teoria (Braun & Clarke, 2006, 2013). Assim sendo, de modo a analisar os dados qualitativos da presente investigação optou-se por efetuar uma análise de conteúdo aos dados, dado ser uma das técnicas mais aprofundadas e preferidas por diversos autores de referência, tais como Amado (2017), Bardin, (2009), Bogdan e Biklen (1994), com recuso a uma abordagem dedutiva.

Da Análise de Conteúdo.

Berelson (1984) define a análise de conteúdo como sendo uma técnica de pesquisa, cujo objetivo é apresentar uma descrição do conteúdo manifesto da mensagem, através de uma forma objetiva, sistemática e quantitativa. Bardin (2009) diz que a análise de conteúdo não é uma técnica, mas um conjunto de técnicas de análise das comunicações, uma vez que utiliza procedimentos definidos, sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens, tendo em conta a intenção, sendo que a própria intenção é uma inferência do conhecimento. Moraes (1999) refere que a análise de conteúdo é uma metodologia que o investigador usa para descrever e interpretar textos e outros documentos, de modo a produzir análises qualitativas ou quantitativas, com o intuito de auxiliar o investigador a reinterpretar as mensagens catadas nas comunicações. Contudo, este tipo de metodologia está em constante evolução e a atingir metas cada vez mais desafiadoras, dado que se foca cada vez mais, na exploração qualitativa dos dados da própria comunicação em si e na informação por esta dada (Moraes, 1999). Bardin. (2009) salienta que os investigadores devem ser concisos na homogeneidade (não misturar os temas), ser exaustivos nas análises (usar a totalidade do corpus de dados), manter a exclusividade (ou seja, não colocar o mesmo código em dois temas diferentes), ser objetivos (dado que múltiplos codificadores devem chegar à mesma conclusão) e efetuar as análises adequadas ao conteúdo e objetivo da investigação em curso.

Razão esta pela qual a análise de conteúdo tem a seu favor a análise do corpo de dados, que se efetua através de uma análise sistemática, realizada passo a passo com um controlo rígido, na qual se divide o material presente no corpus de dados em unidades de medidas, as quais são arrumadas em categorias geradas a partir das linhas orientadoras da teoria que lhe está subjacente (Bardin, 2009). A nível de perceções menos positivas Ritsert (1972) critica a análise de conteúdo, afirmando que esta não tem em conta os casos individuais nem o que não está no texto.

A análise de conteúdo da resposta a perguntas abertas.

Neste sentido, procurou-se analisar as respostas dos questionários, ou seja, as perceções que os sujeitos têm sobre os temas apresentados nas perguntas de resposta aberta, centrado nas técnicas de análise de conteúdo de Bardin, que compreende três etapas distintas (Bardin, 2009) (Figura 2).

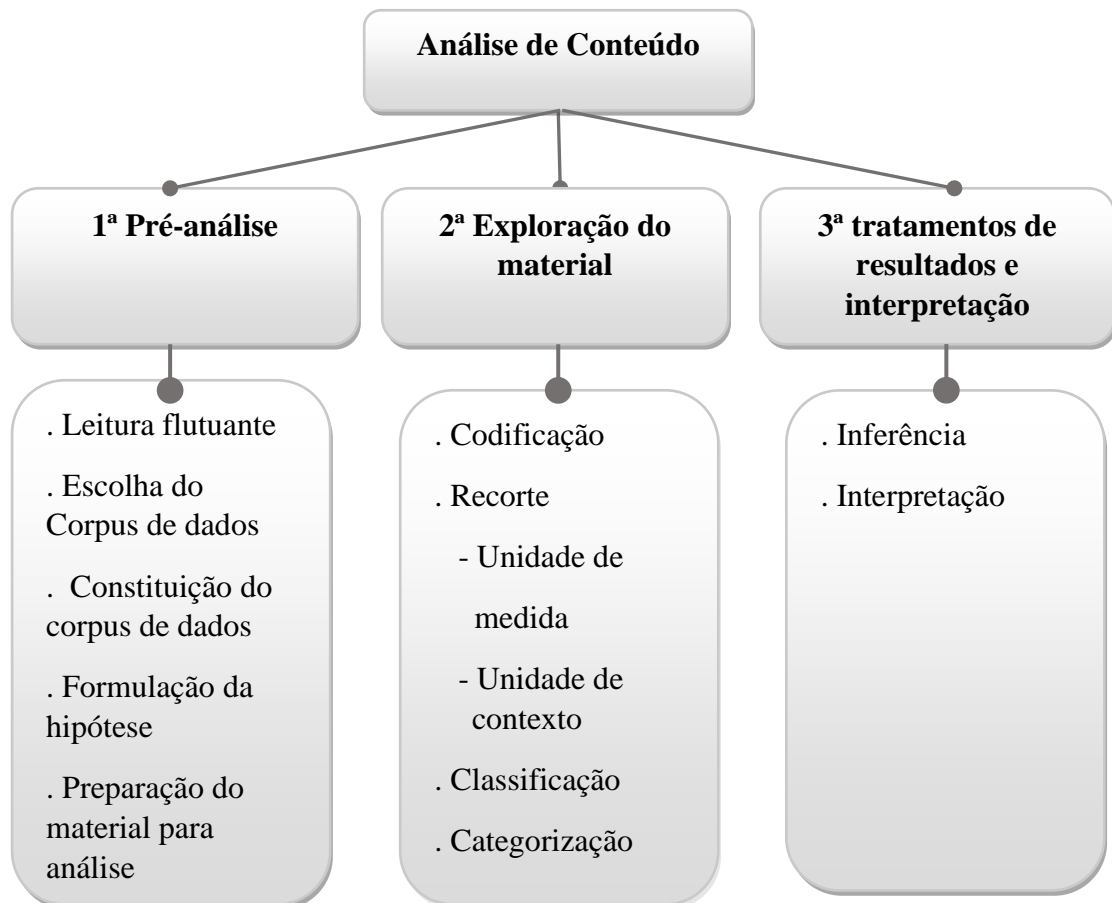


Figura 2. Descrição detalhada das etapas da análise de conteúdo, segundo Bardin (2009)

Descrição das etapas.

1ª Etapa – a pré-análise é uma etapa dedicada à organização do material de trabalho (Bardin, 2009), de modo a conceber um plano que flexível, que procure agilizar a análise e que seja de fácil manipulação. Inicialmente começa por se fazer uma leitura flutuante do material, de modo a escolher o material para a análise, podendo ainda se elaborar tabelas e fazer anotações, tendo em conta os objetivos do estudo (Coutinho, 2013). No caso do questionário de respostas abertas, o material selecionado será as respostas das participantes, que depois irão constituir o corpus de dados. Nesta fase será feita uma revisão das hipóteses e se necessário criar novas, de modo a determinar a direção da análise que se quer seguir e criar indicadores e preparar o corpus para a etapa seguinte (Bardin, 2009).

Etapa 2 - Esta etapa é extremamente importante, pois é a exploração do material, ou seja, nesta fase define-se as unidades de registo, as unidades de contexto e procede-se ao processo de codificação do material e elabora a categorização, finalizando-se com arrumação dos dados codificados, de modo a preparar o material para a etapa seguinte (Bardin, 2009).

Etapa 3 - A última etapa, é a etapa que se realiza o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação dos resultados. Bardin (2009) refere que é uma etapa na qual se deve fazer uma análise reflexiva e crítica, Cohen, Manion e Morrison (2007) salientam que deve ser feita uma também uma análise descritiva e uma análise interpretativa, mostrando evidências que suportem as explicações e possíveis causas.

Uso de software na análise de dados.

Devido ao tamanho da amostra, optou-se por usar um programa de *Software* de análise de dados qualitativos assistidos por computador, *ou seja*, *Computer Aided Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS), dado que este tipo de ferramenta evoluiu bastante desde os anos 80 (Weitzman, 2000); contudo continua a haver discordância entre investigadores. Na perspetiva de Caterall (1996), o uso de CAQDAS em alternativa às técnicas tradicionais (e.g. canetas, tesouras e cola) permite economizar tempo ao investigador, sobretudo quando o volume de dados é grande. Já Atherton e Eslmore (2007) defendem o uso de ferramentas de uso geral, tais como o Excel ou Word. Assim, optou-se por referir algumas vantagens e desvantagens no uso de CAQDAS. No que se refere às vantagens, Mangabeira, Lee e Fielding (1991) referem que o uso de CAQDAS facilita o processo quando o volume de dados é muito grande, permitindo que o investigador ganhe tempo e energia para análise e interpretação de

dados (Conrad & Reinharz, 1994). Além disso, o uso do CAQDAS, segundo Ryan (2009), aumenta o rigor e confiabilidade, e oferece uma panóplia de ferramentas que facilitam a visualização dos códigos e suas conexões (Lee & Esterhuisen, 2000). Em relação às desvantagens, Agar (1991) salienta que o uso deste tipo de programas pode levar a que os investigadores acabem por projetar os estudos de acordo o método de análise que foi implementado no programa. Maclaran e Catterall (2002) salientam o investigador ainda gasta algum tempo para aprender a usar o *software*. Além disso o uso do CAQDAS pode levar o investigador a distanciar-se dos dados (Bryman & Burgess, 1994), a diminuir a criatividade (Lee & Fielding, 1991) e a negligenciar a interpretação dos dados (Coffey, Holbrook, & Atkinson, 1996).

Tendo em conta o ponto de vista dos vários autores acima mencionados, optou-se por usar na presente investigação um *software* para auxiliar na análise de conteúdo, (devido ao tamanho da amostra) e de modo a facilitar a interpretação das diversas abordagens mencionadas pelos docentes, bem como tornar o trabalho mais eficaz e fidedigno. Assim sendo, recorreu-se ao uso do software MAXQDA® Standard Versão 18.0.8b (2020) para análise de dados qualitativos.

O MAXQDA é uma ferramenta de análise assistida por computador que ajuda o investigador a usar em simultâneo, diversas técnicas (de modo a simplificar as classificações e a facilitar a estruturação de dados), das quais se salienta a leitura dos dados, a reflexão, a codificação e a apresentação e visualização dos dados obtidos. Nie (2017) refere que usar um sistema de codificação hierárquica é vantajoso, dado que permite ao investigador definir variáveis e gerar tabelas dos códigos, classificando os segmentos de texto e assim facilita a interpretação dos dados.

Neste sentido, a codificação dos dados (no MAXQDA) é um processo que ocorre dentro do corpus de dados e diz respeito à seleção de um parágrafo ou palavra (parte de um dado) ao qual o investigador vai atribuir um código (ou seja, um valor), que na presente investigação assume um código temático (Kuckartz & Rädiker, 2019, Richards, 2015). Neste sentido, um tema não é mais do que uma unidade de significado (que assume uma ordem psicológica e é usada para estudar (e.g. opiniões, crenças, atitudes), que varia em tamanho, e que respeita uma ordem de recorte tendo em conta o sentido do tema (Bardin, 2009). Assim sendo, a codificação permite não só identificar como reunir todos os excertos que se relacionam na mesma categoria, permitindo ao investigador perceber as perceções/opiniões

que os participantes têm sobre o significado (ao nível das diferenças e das semelhanças) do tema em estudo (Rubin & Rubin, 2005).

Procedimento

Da recolha dos dados.

Para a realização do presente estudo, foi pedida a autorização à Direção-Geral da Educação (DGE), para aplicação de questionários em meio escolar e à Comissão de Ética do ISPA. Após respetivas autorizações, foram contactados os diretores dos agrupamentos e das escolas, a solicitar permissão para administrar os questionários junto dos professores. Contudo, devido à pandemia optou-se por enviar o questionário via *online*, ou seja, foi enviado um *e-mail* de apresentação do estudo, contendo um *link* direto ao questionário, aos diretores dos agrupamentos e aos diretores das escolas. Em caso de concordância na participação no estudo, o diretor reenviou o *e-mail* para os professores do agrupamento ou das escolas (escolas que não pertencem a nenhum agrupamento).

Dado que as condições de aplicabilidade do questionário em papel, por motivo da pandemia de vido à doença da COVID19, não foram garantidas por questões de saúde pública, optou-se por construir e enviar um questionário *online*. Sendo que a ação de preenchimento do questionário em papel foi prevista para durar cerca de 20 a 25 minutos, pelo que se considerou o mesmo tempo de preenchimento, para o questionário *online*.

A recolha de dados foi deixada em aberto por um período aproximado de 6 meses (maio, junho, julho, outubro, novembro e dezembro). No total foram contactados 708 agrupamentos de escolas públicas e 336 escolas privadas do continente, 123 escolas da RAM e 37 escolas RAA, dos quais obtivemos um total de 1231 respostas, ou seja, 1035, 91, 75, respetivamente. Contudo, na sequência do processo de validação das respostas ao questionário, esta fixou-se em 1065 respostas sendo, que consideramos 970 respostas do continente (890 públicas e 81 privadas), 60 RAM (49 públicas e 11 privadas) e 24 RAA (24 públicas).

Das considerações éticas.

Esta seção visa dar uma descrição sobre as preocupações éticas que foram tidas em conta, não só sobre a recolhas de dados, mas também com todo o processo da pesquisa (Bryman, 2012). Neste estudo foram salvaguardados diversos princípios éticos e

deontológicos, dos quais se destacam: o consentimento informado, o respeito pela confidencialidade dos dados, o anonimato dos participantes, etc. (Baptista, 2014).

Na presente investigação foi pedido a todos os participantes o consentimento informado, através de uma carta, apresentada no início do questionário *online*. Tal abordagem foi aprovada pela comissão de ética do ISPA e DGE - MIME. Embora tenhamos recebido o consentimento informado, há autores que referem que devido à impossibilidade de antecipar as ações do investigador, o consentimento informado não é verdadeiramente alcançado (Miles & Huberman, 1994). Refere-se ainda que toda a informação foi recolhida de forma anónima e codificada, garantindo-se assim a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes (Baptista, 2014).

Das análises de dados

Das análises dos quantitativos.

Para se efetuarem as análises estatísticas aos dados quantitativos, recorreu-se aos programas estatísticos *IBM SPSS (Statistics 27)* (2017a) e *IBM SPSS Amos (Statistics 27)* (2017b).

Das análises e da validação dos instrumentos.

Para testar as qualidades psicométricas dos instrumentos e a normalidade das dimensões da amostra, salientam-se alguns dos testes usados: Análise Fatorial Exploratória (AFE), Análise Fatorial Confirmatória (AFC) (Marôco, 2010), teste de *Alfa de Cronbach*, teste de Kolmogorov-Smirnov, Assimetria e Curtose (Marôco, 2007).

Contudo, primeiro foi necessário verificar se a matriz de dados pode ser submetida ao processo de análise fatorial. Para tal usou-se os critérios de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) (para saber o índice de adequação da amostra) e o teste de Esfericidade de Bartlett (para avaliar em que medida a matriz de (co)variância é similar a uma matriz de identidade e a significância geral das correlações na matriz de dados (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2006), definidos por Marôco (2007; 2010). Neste sentido, assumiu-se que o valor do Teste KMO fosse superior a .6 (o que significa um valor razoável, pelo que este foi o critério mínimo atingível, que se poderia alcançar na amostra em estudo) e que o teste de Bartlett fosse significativo. Contudo, o teste de Bartlett ($p < .001$) é muito influenciado pelo tamanho da amostra, e dado

o tamanho da amostra do estudo ($N = 1031$), optámos pelo teste KMO (Pestana & Gageiro, 2008). A extração dos fatores foi realizada através do Método de Componentes Principais e o método de rotação usado foi uma rotação ortogonal *Varimax* (dado que para cada componente principal, apenas existe alguns pesos significativos e os restantes ficam próximos de zero (Pereira, 2008), sendo os pesos significativos com normalização de Kaiser, dado que esta normalização gera fatores com elevada correlação para um número pequeno de variáveis e nenhuma ou pouca correlação para com as restantes variáveis (Everitt & Hothorn, 2011).

Para análise da matriz de rotação, foram adotados alguns critérios para a manutenção dos itens, tendo-se como critério de exclusão dos itens as cargas fatoriais, pelo que foram excluídos itens com cargas fatoriais inferiores a .40. As comunalidades (ou seja, a proporção de variabilidade de cada variável, que é explicada pelos fatores, sendo que quanto maior a comunalidade maior é a explicação da variável no fator) menores que .50, foram consideradas como não tendo explicação suficiente, tendo-se optado por avaliar esses itens individualmente.

Na segunda fase, procedeu-se à realização de uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), através do método de estimação *Maximum Likelihood*, para se analisar a adequação do modelo, no âmbito da análise de equações estruturais (SEM – *Structural Equation Modelig*). Para tal, selecionou-se seis índices de qualidade do ajustamento do modelo ou seja: os índices absolutos, o χ^2/ gl , (cujo os valores inferiores a cinco podem ser percebidos como um indicativo de que o modelo se ajusta de modo aceitável e se for inferior a 2 considera-se um bom ajustamento (Marôco, 2007; 2010)); *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), cujos os valores inferiores a .08 são considerados bons (Bentler, 1990); o *Goodness of Fit Index* (GFI), que explica a proporção da variância observada entre as variáveis manifestas, pelo que valores inferiores a .90 indicam modelos com mau ajustamento, já um $GFI = 1$ indica um ajustamento perfeito (Marôco, 2010); os índices de ajuste relativo (CFI e TLI), ou seja o *Comparative Fit Index* (CFI) cujos valores inferiores a .90 indicam ajustamento sofrível e abaixo de .80 um ajustamento mau (Bentler, 1990; Marôco, 2010); *Tucker-Lewis Index* (TLI) cujo valor igual ou superior a .95 assume um bom ajusto (Marôco, 2010; Bentler & Bonett, 1980; Tucker & Lewis, 1973; Xia & Yang, 2019); e o índice de ajuste de discrepância populacional, o *Root Mean Square Error of Aproximation* (RMSEA) que deve ter valores menores que 0.08 para a aceitação do modelo, sendo que quanto mais os valores se

aproximarem de 0 melhor será o modelo (Marôco, 2010; Steiger, 1990; Steiger & Lind, 1980; Xia & Yang, 2019).

A Fiabilidade.

A fiabilidade visa identificar a precisão do método de medição, pelo que para se verificar as qualidades psicométricas, no que diz respeito à consistência interna (a nível de escala final e respetivos fatores das medidas do presente estudo) foi realizado o teste de *Alpha de Cronbach* (o qual avalia razão entre a variância de cada um dos itens, com a totalidade da respetiva escala (ou totalidade dos respetivos fatores), com valores que variam entre 0 e 1 (Kline, 2005). Neste sentido, optou-se por usar os seguintes valores de referência, ou seja, um *alpha* superior a .9 muito boa; entre .8 e .9 boa; entre .7 e .8 razoável; entre .6 a .7 fraca; inferior a .6 inadmissível (Pestana & Gageiro, 2005).

A Sensibilidade.

A sensibilidade das escalas é determinada pela sua capacidade para discriminar cada sujeito (Marôco, 2007), pelo que se procedeu à análise para verificar se as dimensões (ou fatores) apresentam uma distribuição normal. As análises foram realizadas através do teste de ajustamento à distribuição normalidade *Kolmogorov-Smirnov*, contudo como este teste é extremamente sensível a pequenos desvios à normalidade, e em amostra grandes tende a concluir que a variável não tem distribuição normal, foi necessário usar em alternativa/complemento medidas de assimetria e achatamento, pelo que se usou o cálculo dos índices de assimetria (*Sk*) e de curtose (ou achatamento) (*Ku*), de modo a verificar a distribuição da normalidade das variáveis (Marôco, 2007). Assim sendo, no teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* deve-se verificar a significância, ou seja, valores superiores a 0,05 de significância indicam que as variáveis em estudo seguem distribuição normal (Marôco, 2007). No que diz respeito à assimetria (*Sk*) e à curtose (ou achatamento) (*Ku*) os valores de referência, segundo Kline (2005) indicam que os dados devem ter índice de assimetria inferiores a 3 e índice de achatamento inferiores a 10, para que não se considerado como desvios grosseiros, ou seja, como violação extrema da normalidade (Kline, 2005; Marôco, 2007).

Das análises às questões (de origem quantitativa) do presente estudo.

Para se responder às questões do estudo, e no que se refere a nível de dados quantitativos, destacam-se alguns testes realizados, tais como, análises descritivas, Modelo de Equações Estruturais (MEE) (que permitiu perceber as relações entre variáveis, quer estas fossem latentes ou manifestas) (Marôco, 2010). Análise de regressão linear múltipla, para prever o valor de uma variável dependente (ou seja, de resposta) a partir de um conjunto de variáveis independentes (preditoras) (Marôco, 2007). Para analisar o efeito das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes procedeu-se à análise de variâncias multivariadas através da Manova seguida de análise univariada da ANOVA e teste *post-hoc* *HDS de Tukey*. Para proceder à análise de comparação entre duas amostras independentes usou-se o teste *Mann-Whitney* (Marôco, 2007).

Da análise descritiva.

Para caracterizar as variáveis em estudo, realizou-se estatística descritiva, recorrendo-se para tal, medidas de tendência central (Média, Moda e Mediana) e de dispersão (Desvio Padrão), bem como distribuição de frequências, entre outras).

Da análise do modelo de equações estruturais (MEE).

Esta análise permitiu testar um modelo teórico entre um conjunto de variáveis latentes, tendo em conta a normalidade multivariável e a independência das variáveis. Assim sendo, recorreu-se à análise de equações estruturais, uma vez que permite estabelecer as relações entre variáveis, quer sejam latentes ou manifestas. Sendo que as relações entre variáveis, foram estimadas recorrendo ao uso da modelagem da equação estrutural, pelo que o modelo aqui apresentado é de natureza exploratória (Marôco, 2010). A presente análise realizou-se em três fases, na primeira fase foi realizada uma análise de fatores de confirmação das estruturas das escalas, na qual foi verificado a validação dos pressupostos, sendo que para usar o método de máxima verosimilhança, foi necessário verificar se as variáveis manifestas tinham distribuição normal multivariada, pelo que foi realizado o teste de ajustamento à distribuição normalidade Kolmogorov-Smirnov. Contudo, este teste é extremamente sensível a pequenos desvios à normalidade e por este motivo procedeu-se à análise da Assimetria e Curtose, de modo a verificar a distribuição da normalidade das variáveis em amostras grandes (Marôco, 2007). Após a validação procedeu-se à construção do modelo hipotético. Para avaliar o ajustamento do modelo, segundo Hu e Bentler (1998) foram selecionados os índices CFI, TIL, RMSEA, SRMR e o teste de Qui-quadrado.

A segunda fase, consistiu em testar um modelo hipotético para explicar a autoeficácia e a satisfação das necessidades básicas do professor para aplicação de práticas inclusivas. O modelo hipotético contou com seis variáveis independentes (género, idade, grupo de recrutamento, nível de ensino, tempo de serviço na escola e o tempo de serviço docente).

Para a construção do modelo hipotético foram usados como referenciais o consenso mundial que existente sobre a educação, para que esta seja cada vez mais inclusiva (UNESCO, 2009, 2017), pelo que alguns investigadores centram os seus estudos na relação da autoeficácia docente e na educação inclusiva (Almog & Shechtman, 2007; Malinen, Savolainen, & Xu, 2012), verificando correlações entre a autoeficácia e o controlo de comportamentos. Pese embora Tschannen-Moran e Hoy (2007) lembrarem que a autoeficácia é específica de cada contexto, como por exemplo, os docentes podem sentir eficazes a lecionar uma matéria e em certos contextos e noutro tipo de contexto, sentirem-se menos eficazes. Já outros investigadores dedicaram-se à autoeficácia e a experiência docente (Hargreaves, 2005) no que diz respeito à implementação de estratégias e práticas diferenciadas, verificando que docentes com menos de cinco anos de experiência tinham tendência a adaptar mais estratégias e a inovar, do que professores em fim de carreira, dado que estes tendiam a resistir à inovação e a implementarem novas práticas. Outros estudos verificaram a não existência de qualquer relação significativa entre a experiência docente e a implementação de estratégias diferenciadas (Donnell & Gettinger, 2015). No que diz respeito às fontes de eficácia, a literatura ainda está pouco desenvolvida (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011), pelo que consideramos enriquecer esta área, dedicando um dos modelos à satisfação das necessidades básicas referidas por Deci e Ryan (2000).

Por fim, a terceira fase consistiu em acrescentar covariâncias, de modo a controlar o efeito da idade, do género, grupo de recrutamento, nível de ensino, tempo de serviço na escola e o tempo de serviço docente, nos modelos. Os resultados dos modelos finais explicaram a autoeficácia e a satisfação das necessidades básicas do professor para aplicação de práticas inclusivas.

Dos coeficientes de correlação.

O coeficiente de correlação *R de Pearson* (r) (variáveis quantitativas) e *Ró de Spearman* (r_s) (variáveis ordinais) foram usados não só para avaliar o grau de associação linear entre variáveis, como também permitiram quantificar a força e direção da relação entre duas variáveis. Sendo que os valores variam entre -1 e 1, pelo que quanto mais próximo os

valores estiverem dos extremos, mais fortes serão as associações entre variáveis (Pestana & Gajairo, 2008). Assim sendo, valores positivos variam no mesmo sentido e valores negativos variam em sentido contrário (Pestana & Gajairo, 2008).

Como valores de referência, Pestana e Gajairo (2008), referem que a lógica é idêntica para valores positivos e valores negativos, sendo que um r menor que 0.2 indica uma associação linear muito baixa; de .20 a .39 baixa; de .40 a .69 moderada; de .70 a .89 alta e por último de .90 a 1.0 muito alta (Pestana & Gajairo, 2008).

Das Análises de regressão linear múltipla.

Análise de regressão linear múltipla possibilita modelar relações entre várias variáveis e prever o valor de uma variável dependente (ou seja, de resposta) a partir de um conjunto de variáveis independentes (preditoras) (Marôco, 2007), pelo que se usou a análise de regressão linear múltipla para examinar se as variáveis independentes: género, grupo de recrutamento, TSD, TSE e nível de ensino, são capazes de prever (as variáveis dependentes ou seja os fatores das três escalas) eficácia (eficácia em estratégias inclusivas, na colaboração e no comportamento), a satisfação da necessidade básicas (de relacionamento, competência e autonomia) e a dificuldades (ambiente de sala de aula) de implementação de estratégias diferenciadas. Para tal, analisaram-se os pressupostos: distribuição normal, homogeneidade, a independência dos erros (validado através do *Durbin-watson* a multicolineidade (analisada através do VIF) e os Outliers e considerou-se para todas as análises uma probabilidade de erro tipo I (α) de .05 (Marôco, 2007).

Das análises de variância multivariada (MANOVA).

De modo a verificar se existiam diferenças significativas e entre os grupos, procedeu-se à análise de variância multivariada através da MANOVA, seguida de análise univariada da ANOVA.

Assim sendo, iniciou-se a análise pela validação dos pressupostos MANOVA, ou seja, verificar a normalidade multivariada, a homogeneidade das variâncias-covariâncias (considerando um nível de significância de .01), o teste Box M (considerando um nível de significância de .01) (Tabachnick & Fidell, 2012). Na MANOVA optou-se pelo resultado do teste de Traço de Pillai, dado ser mais robusto que os outros indicadores (Tabachnick &

Fidell, 2012), sendo que todos os efeitos cujo nível de significância (*p-value*) foi inferior ou igual a .05, foram considerados estatisticamente significativos. Para se analisar a dimensão do efeito recorreu-se ao η^2 parcial ((η^2_p)), tendo os seguintes valores de referência, ou seja, considerou-se que a dimensão do efeito (η^2_p , R^2) é pequeno se $\leq .05$; médio se] .05; .25]; elevado se] .25; .50]; muito elevado se $> .5$ (Cohen, 1988; Marôco, 2007).

Embora o *SPSS* não realize teste de normalidade multivariada, este pressuposto foi verificado pela análise da normalidade univariável, para cada variável, através do teste *Kolmogorov-Smirnov (KS)* ($p \geq .05$ para todos os grupos) (Marôco, 2007; Pereira, 2008).

O pressuposto da Homogeneidade de variâncias-covariâncias em cada grupo, foi avaliado pelo Teste M de Box. Após realização da MANOVA, e caso se tenha identificado efeitos significativos, procedeu-se à realização da ANOVA para cada uma das variáveis dependentes, seguida do teste *post-hoc* HSD de Tukey, tendo em consideração um nível de significância $\alpha = .05$, ou seja, pelo que os efeitos cujo nível de significância tinham valores inferior ou igual a .05 foram considerados estatisticamente significativos (Marôco, 2007).

Das Análises de comparação entre amostras independentes.

Para comparar duas amostras independentes usou-se o teste *Mann-Whitney* (Marôco, 2007; Pereira, 2008), dado que permite comparar o centro de localização das duas amostras, e assim identificar igualdade ou diferenças entre as populações das duas amostras (Pestana & Gajreiro, 2008), em função da distribuição de uma variável pelo menos ordinal, em duas amostras independentes (Marôco, 2007).

Das análises às questões (de origem qualitativa) do presente estudo.

Das análises dos qualitativas.

Para se efetuar as análises estatísticas aos dados qualitativos recorreremos aos programas *Excel* e *MAXQDA Analytics Pro 2020* (Versão 20.0) (2020).

No que diz respeito à análise dos dados em si, recorreu-se à análise de conteúdo de acordo com a teoria de Bardin (2009) dado que o autor tem um conjunto de técnicas de análises a nível da comunicação (oral e) escrita, dado que utiliza um procedimento sistemático

e objetivo, tendo como foco a descrição do conteúdo da mensagem, presente na comunicação escrita, dada pelos participantes do estudo.

Assim sendo, para a análise do ponto de vista da organização, seguiu-se as etapas de análise de conteúdo conforme referido por Bardin (2009), que conta com 3 etapas, ou seja:

Na 1ª etapa é a Pré-análise (que conta com 3 momentos, ou seja, no 1º momento realizou-se uma leitura flutuante aos documentos a analisar; no 2º momento definiu-se os objetivos e no 3º momento a Codificação (na qual se definiu as regras de recorte (com a escolha das unidades de registo (palavras, frases, parágrafos), para as 9 questões), de enumeração (com a escolha das regras de contagem (Frequências e percentagens) e categorização (na qual se faz a escolha, classificação e agregação das categorias). Categorias estas, que não são mais do que rúbricas que reúnem num determinado grupo, unidades de registo com características comuns (Bardin, 2009). Na fase de construção das categorias, estas foram constituídas por termos compostos por uma ou mais palavras que representavam o significado do conceito que se queria apreender (Bardin, 2009).

Além disso, houve o cuidado de aplicar condições de fiabilidade (que foi avaliada por júris, de modo a verificar que os mesmos incluíam os mesmo termos nas mesmas categorias, e assim confirmar que a codificação podia ser replicada (Bardin, 2009), de validade, tendo-se para tal, analisado a produtividade que foi verificada pela extensão de registos de cada categoria, de exclusão mútua entre categorias, dado que um termo apenas podia ser classificado numa categoria (Bardin, 2009), de homogeneidade (semelhança temas dentro da categoria) e de e objetividade (compreensão e clareza nos dados) (Bardin, 2009); a 2ª etapa foi para exploração do material (pelo que consistiu não só na decomposição e ou enumeração, conforme as regras que foram previamente descritas, mas também foram elaboradas as unidades de registo, de forma a registar o segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, por forma a obter a categorização seguida de contagem de frequências (Bardin, 2009), e por último a 3ª etapa conta com o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados obtidos, tendo em conta o conteúdo manifesto e latente que foi captado pelo investigador aquando da análise das mensagens dadas pelos inquiridos e suportado pelo referencia teórico (Bardin, 2009).

Descrição das etapas da análise de conteúdo na presente investigação.

Da 1ª Etapa – A Pré-Análise.

O material em estudo na presente investigação diz respeito à aplicação de um questionário de respostas abertas, com 9 questões. Após a recolha dos dados via *online*, transferiu-se de uma planilha para um ficheiro em Excel, permitindo assim a construção da base de dados qualitativos, seguindo-se uma leitura das respostas (mensagens) dadas pelos 815 participantes que responderam às questões qualitativas, segue-se a adaptação dos dados de modo a preparar os dados para a construções do corpus de dados. Tendo-se optado por substituir o valor das variáveis ordinais e nominais que na que na planilha aparecem como sendo numéricas, pelas suas respetivas etiquetas (e.g. no variável género, no ficheiro em Excel, o 1 será substituído pela etiqueta masculino e o 2 por feminino) de modo a facilitar a leitura de dados de o plano de códigos.

Dado o tamanho da amostra, foi utilizado o programa *MAXQDA Analytics Pro 2020* (doravante designado apenas por MAXQDA) e aplicou-se uma técnica de classificação /arrumação dos dados no *MAXQDA*, pelo que se optou pelo variável tempo de serviço, permitindo assim colocar todas as respostas dentro da respetiva classe de tempo se serviço (as classes são idênticas às classes da análise quantitativa), no final desta etapa o corpus de dados ficou preparado para a segunda etapa. Com a importação dos dados para o MAXQDA, as respostas abertas foram separadas, ou seja, cada grupo de respostas do mesmo sujeito, torna-se num documento único de texto, no qual as perguntas abertas se encontram separadas. Já as perguntas tornam-se automaticamente códigos e as respostas dos sujeitos estão atribuídas a cada código.

Da 2ª Etapa – A Exploração do Material.

A presente etapa destaca-se pela fase da exploração do corpus de dados, sendo que este processo se divide em 3 subfases, ou seja, a codificação; classificação e a categorização (Amado, 2017; Bardin, 2009; Bogdan & Biklen, 1994).

A codificação.

A codificação consiste na transformação sistemática das mensagens que se encontram no corpus de dados em unidades mais pequenas, ou seja, proceder ao recorte agregação e

enumeração dos dados (Bardin, 2009). Neste sentido, a exploração de dados passa por um processo de procura de padrões e de regularidade nas respostas (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Kuckartz, Ebert, Radiker e Stefer (2009), dado a amostra ser demasiado grande para a exploração de dados, por uma questão de limitação e nem todos os sujeitos podem ser submetidos a uma análise profunda, pelo que os autores acima citados sugerem que se realize uma seleção aleatória entre 5% a 10% dos casos, contudo se a partir de determinados casos, estes estejam a fornecer pouca ou nenhuma informação, deve-se dar por terminada a análise (Kuckartz, Ebert, Radiker, & Stefer, 2009). Assim sendo, e seguido a recomendação dos autores, optou-se por analisar no presente estudo, uma amostra aleatória de 10% dos casos, para cada classe de dados, resultando na análise total de 81 casos. Na presente investigação optou-se por realizar uma análise dedutiva, com recursos a uma análise ascendente de dados que podem ser moldados tendo em conta a perceção do pesquisador, pela histórico e pelo conhecimento epistemológico da teoria assente no estudo.

De seguida, para organização do processo de codificação, procedeu-se à escolha do recorte, ou seja, a escolhas da unidade de medida e da unidade de contexto, a enumeração que visa a escolhas das regras de contagem e a classificação e agregação para as categorias (Bardin, 2009).

Assim sendo, no primeiro momento selecionou-se a unidade de registo (ou seja, o segmento de conteúdo a considerar como unidade de registo a usar para frequências) a nível de análise semântica (palavra, palavras-chave, frases (que consideramos como sendo composta por uma ou mais palavras que estão relacionadas ente si a nível estrutural) e temas (sendo que consideramos um tema como sendo uma afirmação sobre um assunto (Bardin, 2009; Berelson, 1984). A nível de unidade de contexto, para a palavra consideramos a frase e para tema o paragrafo, de modo a facilitar a compreensão do segmento da mensagem. A nível de regras de enumeração, optamos pela frequência (dado que a importância da unidade de registo aumenta com a sua frequência) e pela direção (que a opinião pode ser favorável, desfavorável e neutra em relação a um tema) (Bardin, 2009)

A categorização.

Bardin (2009) salienta que as categorias não são mais do que classes que agrupam conjunto de elementos (ou seja, unidades de registo), com características comuns, sendo que a esta construção é flexível e interativa, pelo que pode ser alterada conforme surgem os dados.

Sendo que as construções das categorias estão sempre relacionadas com as questões de investigação, presentes no estudo em foco. Assim sendo, a categorização consiste na elaboração de categorias, que emergem dos dados presentes no corpus e que podem ser definidas à priori, ou seja, categorias dedutivas (Gläser-Zikuda, Hagenauer, & Stephan, 2020), (que no caso de questionário de respostas abertas, as perguntas assumem-se no MAXQDA, automaticamente, como as primeiras categorias) as quais foram desenvolvidas e elaboradas antes da análise, tendo como base uma teoria subjacente ou que emergiram aquando do processo de análise dos dados, ou seja, as categorias indutivas (Gläser-Zikuda, Hagenauer, & Stephan, 2020) ou emergentes, que se vão construindo conforme a exploração das análises (Coutinho, 2013) e que são definidas como sendo de carácter exploratório, dado que dão a oportunidade de adicionar novos aspetos que estão ausentes na teoria.

Bardin (2009) refere que as categorias devem ser detentoras de rigor seguido critérios, tais como:

- da exclusão mútua – ou seja, cada elemento só pode existir numa categoria (Bardin, 2009; Bryman, 2012; Coutinho, 2013);
- da homogeneidade – pelo que a organização das categorias dever ser orientada apenas por um critério, em caso de níveis diferentes de análise, estes devem ser separados em categorias diferentes (Amado, 2017; Bardin, 2009);
- Da adequação e da pertinência – as categorias devem ter em consideração as intenções do investigador, no que diz respeito aos objetivos da investigação e as características da mensagem (Bardin, 2009; Coutinho, 2013);
- Da objetividade e da fidelidade – as unidades e as categorias devem ser bem definidas e as análises executadas com rigor, de modo que a qualquer codificador possa chegar aos mesmos resultados (Amado, 2017; Coutinho, 2013);
- Da produtividade – ou seja, as categorias devem gerar resultados férteis no sentido de produzir inferências que levem a novas hipóteses (Coutinho, 2013);
- Da exaustividade - ou seja, para cada dimensão usar todas as categorias possíveis de modo a possibilitar o critério de saturação da informação (Amado, 2017);
- Da confiabilidade e da validade – pelo que este critério se refere à necessidade de haver investigadores externos a validarem as categorias e realizarem a interpretação dos dados de forma idêntica (Coutinho, 2013);

- Da replicabilidade (Gläser-Zikuda et al., 2020), ou seja, este critério está relacionado com a precisão do procedimento de codificação e pelo critério de objetividade, pelo que a partir do mesmo processo de codificação, vários investigadores possam chegar aos mesmos resultados.

Da 3ª Etapa - O Tratamento dos Resultados, a Inferência e a Interpretação.

Após as análises finais e tendo como base no resultado obtidos, temos a inferência na qual podemos observar padrões e estabelecer relações (Coutinho, 2013), pelo que foi possível perceber a percepção dos participantes tendo em conta frequência dos códigos (Bardin, 2009), os padrões, as semelhanças, o *ranking* (que não é mais do que uma classificação ordenada de acordo com critérios determinados, ou seja, de posicionamento de itens individuais ou de grupo) e as relações entre os achados (Coutinho, 2013), de modo que a fundamentação teórica dê sentido aos resultados e à inferência neles achada e assim clarificar os temas em estudo, servido de base para a redação do relatório, fundado com evidências e relacionado com o corpo teórico que suporta a presente investigação (Bardin, 2009).

Em suma, optámos por escolher esta análise de conteúdo definida por Bardin (2009), devido a sua ampla utilização nas investigações em educação e pelo seu rigor na análise, que produz resultados confiáveis. Contando, para tal, com a ajuda de *softwares*, de modo a auxiliarem nos processos de organização e construção do corpus e na codificação dos dados.

Resultados

Este capítulo está subordinado a duas fases, ou seja, na primeira fase, inicia-se com a análise das qualidades psicométricas para validar a estrutura interna dos instrumentos, seguido das respectivas qualidades métricas para cada escala. Assim sendo, foram realizadas análises à validade fatorial (através da Análise Fatorial Exploratória (AFE) e Análise Fatorial confirmatória (AFC)), à fiabilidade (usando para tal o teste de *Alfa de Cronbach* para verificar efetuar análise da consistência interna), e a sensibilidade (com recursos à análise da curtose e assimetria e o teste de normalidade *Kolmogorov-Smirnov*). Na segunda fase serão apresentadas as análises dos dados, de modo a responder às questões da presente investigação

Resultados da análise aos dados quantitativos

Análise e validação dos instrumentos usados na recolha dos dados.

Para as presentes escalas, ESEIPI (Dias, 2017) e ERPD (Granjo & Peixoto, 2012), a análise foi efetuada em duas fases, sendo que para o questionário *QSEED* (Gaitas & Martins, 2017) apenas se realizou a segunda fase, ou seja, a AFC.

Validade Fatorial

AFE E AFC para a Escala Sentido de Eficácia para Implementar Práticas Inclusivas (Dias, 2017).

A análise da escala ESEIPI (Dias, 2017) foi efetuada em duas fases. Na primeira fase, tendo em conta a teoria e estrutura subjacente a esta escala (Brown, 2006), optou-se por fazer na mesma uma AFE seguida de uma AFC.

Os resultados da AFE revelaram um teste $KMO = .92$ Bartlett $p < .001$, valor que Pestana e Gageiro (2008) considerado como muito bom. Procedendo-se de seguida à extração dos fatores, sendo que o número de fatores a extrair foi determinado previamente, conforme indicado por Dias (2017). Assim sendo, procedeu-se à análise através do Método de Componentes Principais (MCP), seguido de uma rotação Varimax, para extração final de três fatores usando-se para tal 18 itens da escala (Anexo, A - Parte II). Após a análise, verificou-

se que apesar do item 3 ter uma comunalidade superior a .50 (que é desejável), levou à sua retirada da escala original, dado que o item 3 podia ser prejudicial ao modelo, uma vez que apresentou valores em dois fatores, com valores de correlação próxima. Assim sendo, após retirada do item 3 procedeu-se a nova análise que revelou um $KMO = .92$ Bartlett $p < .001$, considerado como muito bom (Pestana & Gageiro, 2008), fortalecido pela fatorabilidade da matriz de correlações significativas (Tabela 15). Pelo que a escala final contou com 17 itens, conforme verificado na matriz de componentes com rotação (Tabela 16). A nível de variância, os três fatores explicam 59% da variância total, sendo 24 % para a Eficácia no Controlo de Comportamentos, 19% para Eficácia na Colaboração e 16% eficácia nas Estratégias Inclusivas.

Tabela 15

Matriz de correlações entre fatores para a escala ESEIPI (Dias, 2017)

Fatores	Eficácia nas Estratégias Inclusivas	Eficácia no Controlo de Comportamentos	Eficácia na Colaboração
Eficácia nas Estratégias Inclusivas	.000		
Eficácia no Controlo de Comportamentos	.533**	.000	
Eficácia na Colaboração	.541**	.525**	.000

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

Tabela 16

Análise fatorial da ESEIPI após rotação para os 17 itens (saturação $\geq .40$)

	Componente		
	1	2	3
<i>ESEIPI 01</i>			.733
<i>ESEIPI 02</i>			.721
<i>ESEIPI 04</i>			.709
<i>ESEIPI 05</i>			.650
<i>ESEIPI 06</i>			.554
<i>ESEIPI 07</i>	.769		
<i>ESEIPI 08</i>	.872		
<i>ESEIPI 09</i>	.828		
<i>ESEIPI 10</i>	.734		
<i>ESEIPI 11</i>	.713		
<i>ESEIPI 12</i>	.609		
<i>ESEIPI 13</i>		.509	
<i>ESEIPI 14</i>		.745	
<i>ESEIPI 15</i>		.777	
<i>ESEIPI 16</i>		.651	
<i>ESEIPI 17</i>		.771	
<i>ESEIPI 18</i>		.683	

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Com base nos resultados da AFE, avançou-se para a AFC do modelo, com análise à correlação dos erros de medida para os 17 itens, distribuídos pelos três fatores latentes, pelo que os valores dos resultados (o X^2 / gl , 379.447; $x2df = 4.263$; SRMR = .0884; GFI = .964; CFI = .964; TIL = .945; RMSEA = .055) do modelo apresentaram uma qualidade de ajustamento boa (Marôco, 2010) (Figura 3).

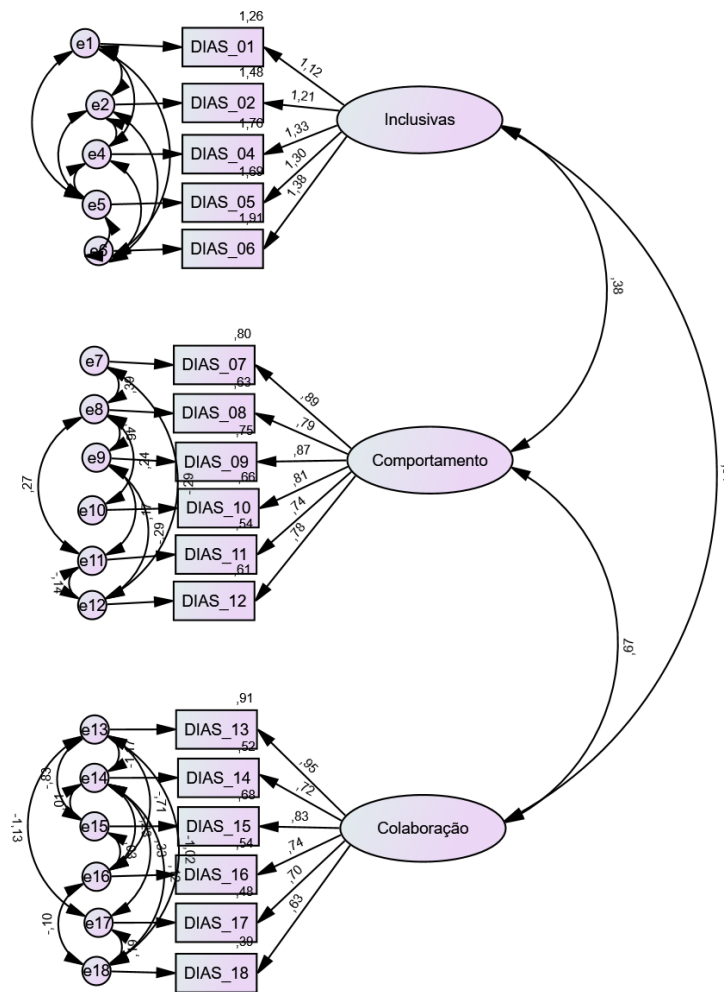


Figura 3. Modelo de confirmação estrutural da escala ESEIPI (Dias, 2017).

Fiabilidade.

No que diz respeito à análise da consistência interna da escala total, esta foi realizada através do *Alpha de Cronbach*, cujo valor foi .90, o que revelou ter uma consistência interna muito boa (Pestana & Gageiro, 2008). A nível de consistência interna para as variáveis latentes, o fator ‘Eficácia no Controlo de Comportamentos’ (α .88) e o fator ‘Eficácia na Colaboração’ (α .83) apresentaram uma fiabilidade interna boa, já o fator ‘Eficácia nas Estratégias Inclusivas’ (α .77) apresentou uma fiabilidade interna razoável, segundo Pestana e Gageiro (2008).

Sensibilidade.

O teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* revelou que os valores de significância são inferiores a .05, para os três fatores (Tabela 17), pelo que de seguida se procedeu à análise dos índices de assimetria e curtose.

Tabela 17

Testes de Normalidade para ESEIPI (Dias, 2017)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Eficácia nas Estratégias Inclusivas	.124	1065	.000	.953	1065	.000
Eficácia no Controlo de Comportamentos	.096	1065	.000	.972	1065	.000
Eficácia na Colaboração	.095	1065	.000	.964	1065	.000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

A Tabela 18 apresenta-se os índices de assimetria (-.754) e curtose (.777) para o fator Eficácia nas Estratégias Inclusivas, assimetria (-.473) e curtose (.229) para o fator Eficácia no Controlo de Comportamentos e de assimetria (-.610) e curtose (.130) para o fator Eficácia na Colaboração, tendo-se verificado que os valores de assimetria e curtose prevalecem, pelo que se pode concluir que os nos três fatores não houve violação, ou seja, os fatores apresentam uma distribuição normal, considerada como sensível.

Tabela 18

Estatística Descritiva de índices de Assimetria e Curtose para ESEIPI (Dias, 2017)

	Índices	Estatística do	
		Estatística	teste Padrão
Eficácia nas Estratégias Inclusivas	Assimetria	-.54	.075
	Curtose	.777	.150
Eficácia no Controlo de Comportamentos	Assimetria	-.473	.075
	Curtose	.229	.150
Eficácia na Colaboração	Assimetria	-.610	.075
	Curtose	.130	.150

Validade Fatorial.

AFE E AFC para a Escala de Realização Profissional Docente (ERPD) (Granja & Peixoto, 2012).

Para a escala ERPD, a análise foi efetuada em duas fases. Na primeira fase, embora já se tenha uma teoria e uma estrutura subjacente a esta escala (Brown, 2006), optou-se na mesma por se proceder a uma AFE seguida de uma AFC.

Os resultados da AFE para a amostra do presente estudo revelaram um teste KMO = .90; Bartlett $p < .001$, cujo é um valor considerado como bom, segundo Pestana e Gageiro (2008), fortalecido pela fatorabilidade da matriz de correlações significativas (Tabela 19).

Tabela 19

Matriz de correlações entre fatores para a ERPD (Granja & Peixoto, 2012)

Fatores	Relacionamento	Autonomia	Competência
Relacionamento	.000		
Autonomia	.443**	.000	
Competência	.666**	.477**	.000

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

Prosseguindo-se à extração dos fatores através do Método de Componentes Principais (MCP), seguido de uma rotação *Varimax*, para extração final dos fatores. Foi determinado previamente a extração de 3 fatores conforme indicado pelo modelo de Granja e Peixoto (2012), após rotação *Varimax* a baixa comunalidade (< 40) levou à retirada de 4 itens (01; 10; 14(r); 15) aos 16 da escala original, o que levou a que a escala final fosse composta por 12 itens (Tabela 20).

Tabela 20

Análise fatorial da ERPD após rotação para os 12 itens (saturação $\geq .40$)

	Componente		
	1	2	3
ERPD_02			.637
ERPD_03	.769		
ERPD_05			.792
ERPD_06	.718		
ERPD_07			.545
ERPD_08			.523
ERPD_09	.818		
ERPD_12	.661		
ERPD_16	.725		
ERPD_04_ INVERTIDO		.818	
ERPD_11_ INVERTIDO		.799	
ERPD_13_ INVERTIDO		.833	

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

Tendo em conta os resultados da AFE procedeu-se à AFC do modelo, com a correlação dos erros de medida para os 12 itens que foram distribuídos pelos três fatores, verificou-se que os resultados (o X^2 / gl , 186.568; $\chi^2_{df} = 5.331$; SRMR = .0315; GFI = .973; CFI = .966; TIL = .935; RMSEA = .064) confirmam um bom ajustamento do modelo (Marôco, 2010) (Figura 4).

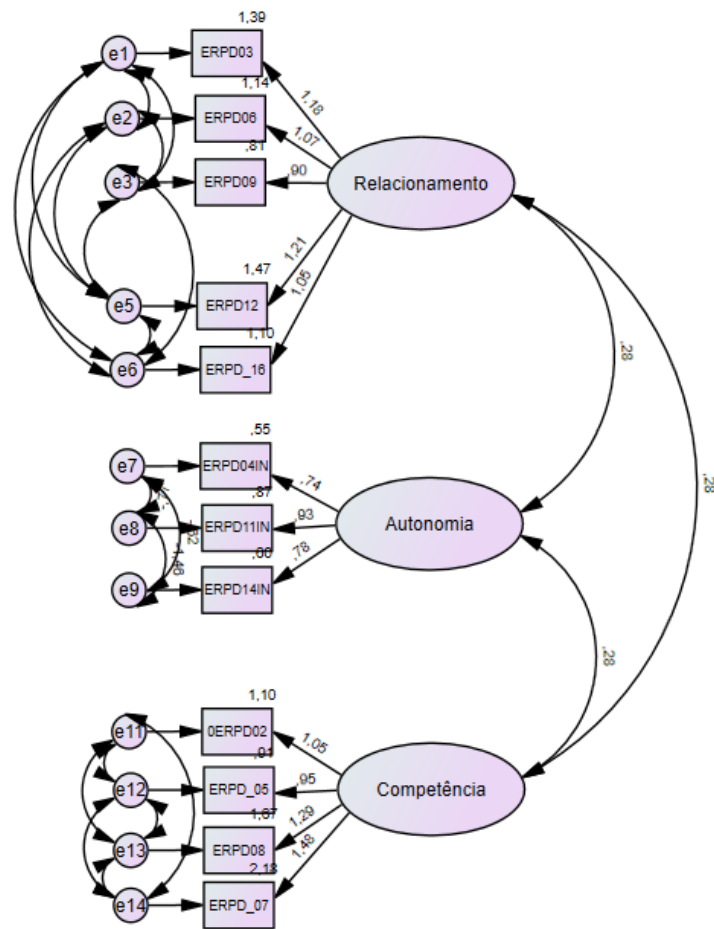


Figura 4. Modelo de confirmação estrutural da escala (ERP) (Granjo & Peixoto, 2012).

Fiabilidade.

De seguida procedeu-se à análise da consistência interna da escala total, através do *Alpha de Cronbach* que foi .87, ou seja, uma boa consistência interna (Pestana & Gageiro, 2008). No que diz respeito aos fatores latentes, os itens apresentam pesos fatoriais superiores a .50, sendo que, distribuídos pelos seus fatores, se apurou um fator de consistência interna com boa fiabilidade interna para o Relacionamento (α .84) e Autonomia (α .81) e fraca para a Competência (α .68) (Pestana & Gageiro, 2008). A nível de variância, os três fatores explicam 63 % da variância total, sendo 27% para o Relacionamento, 19 % para a Autonomia e 17 % para a Competência.

Sensibilidade.

O teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* revelou que os valores de significância são inferiores a .05, para os três fatores (Tabela 21), pelo que de seguida se procedeu à análise dos índices de assimetria e curtose.

Tabela 21

Teste de Normalidade para os fatores da ERPD (Granjo & Peixoto, 2012)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Relacionamento	.104	1065	.000	.952	1065	.000
Autonomia	.114	1065	.000	.954	1065	.000
Competência	.129	1065	.000	.955	1065	.000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

A Tabela 22 apresenta os índices de assimetria (-.856) e curtose (1.507) para o fator Relacionamento, assimetria (-.429) e curtose (-.494) para o fator Autonomia e de assimetria (-.732) e curtose (1.306) para o fator Competência, pelo que se concluiu que os valores de assimetria e curtose prevalecem, tendo-se concluído que os nos três fatores não houve violação, ou seja, os fatores apresentam uma distribuição normal, considerada como sensível.

Tabela 22

Estatística Descritiva de Índices de Assimetria e Curtose para a ERPD (Granjo & Peixoto, 2012)

	Índices	Estatística	Estatística do teste Padrão
Relacionamento	Assimetria	-0.856	.075
	Curtose	1.507	.150
Autonomia	Assimetria	-0.429	.075
	Curtose	-0.494	.150
Competência	Assimetria	-0.732	.075
	Curtose	1.306	.150

Validade Fatorial.

AFC para a Questionário sobre Estratégias de Ensino Diferenciadas, para professores (QSEED) (Gaitas & Martins, 2017).

Para a escala acima mencionada, realizou-se uma AFC, no que diz respeito à dificuldade, com extração dos fatores latentes conforme indicado previamente pelo autor. Dos 39 itens da escala original, foram retirados 9 itens por não apresentarem pesos superiores a 40 ou porque na análise prejudicavam o modelo. Assim sendo, a escala final, contou com 30 itens, que foram distribuídos por cinco fatores, que após análise os resultados (o X^2 / gl , 1701.506; $\chi^2_{df} = 4.537$; SRMR = .0493; GFI = .888; CFI = .919; TIL = .906; RMSEA = .058) revelaram que foi possível obter uma qualidade de ajustamento boa (Marôco, 2010) (Figura 5).

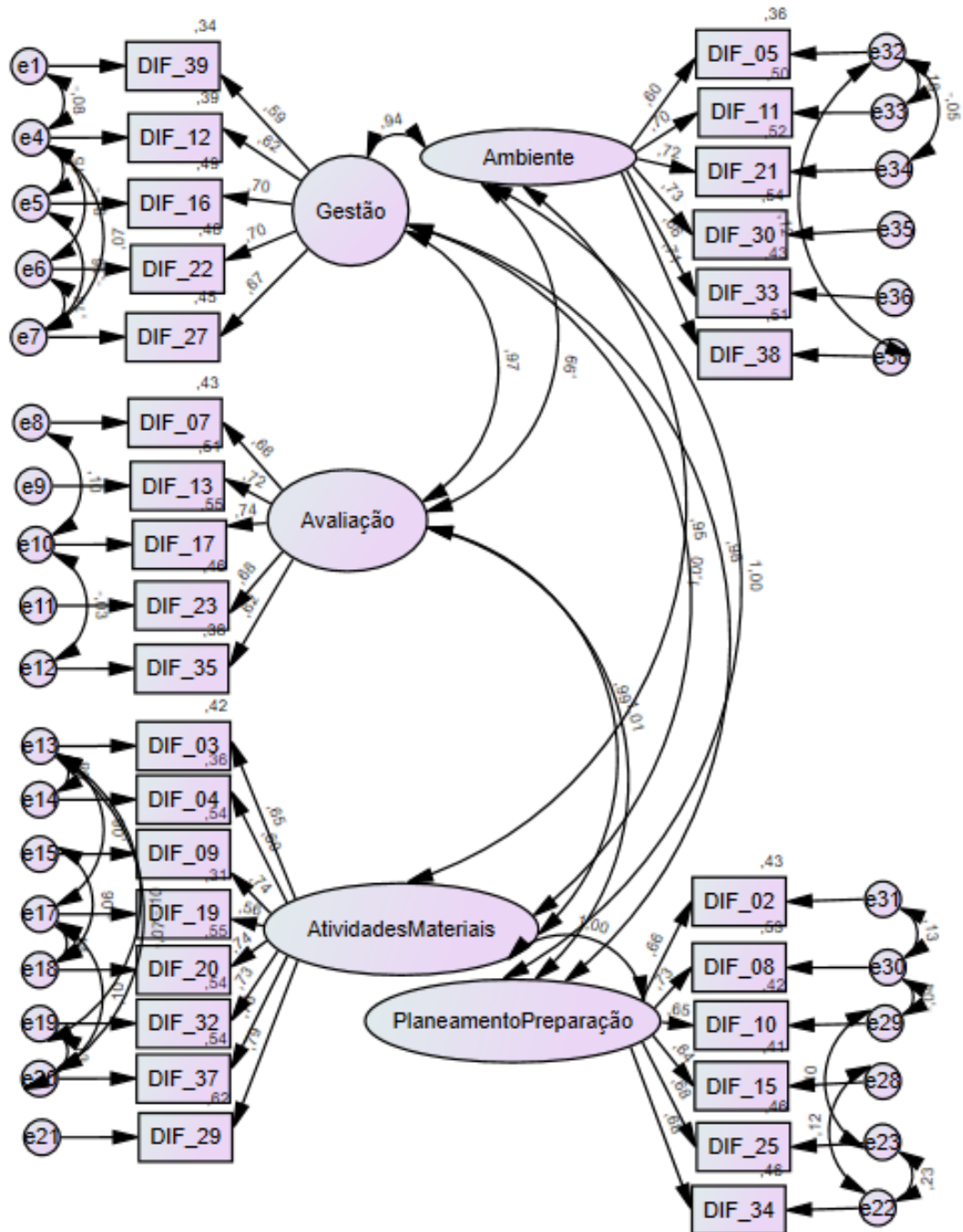


Figura 5. Modelo final de confirmação estrutural da escala (QSEED) (Gaitas & Martins, 2017).

Fiabilidade.

A nível de consistência interna da escala total, esta foi efetuada através do *Alpha de Cronbach*, que revelou um valor de .96, o que prova ter uma consistência interna muito boa (Pestana & Gajairo, 2008). A nível de consistência interna para os cinco fatores, de reportar

que o fator Ambiente (α .83), Atividades e Materiais (α .87), Planeamento e Preparação (α .81) apresentaram uma fiabilidade interna boa e os fatores Gestão (α .76) e Avaliação (α .80) apresentaram uma fiabilidade interna razoável, segundo Pestana e Gageiro (2008).

Sensibilidade.

O teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* revelou que os valores de significância são inferiores a .05 (Tabela 23), para os três fatores, pelo que de seguida se procedeu à análise dos índices de assimetria e curtose.

Tabela 23

Teste de Normalidade para os fatores da QSEED (Gaitas & Martins, 2017).

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Dificuldade no Ambiente	.048	1065	.000	.990	1065	.000
Dificuldade na Gestão	.067	1065	.000	.988	1065	.000
Dificuldade na Avaliação	.055	1065	.000	.990	1065	.000
Dificuldade nas Atividades e Materiais	.040	1065	.000	.990	1065	.000
Dificuldade no Planeamento e Preparação	.043	1065	.000	.992	1065	.000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Na Tabela 24 apresenta-se os índices de assimetria (.080) e curtose (-.590) para o fator Dificuldade no Ambiente, assimetria (-.097) e curtose (-.603) para o fator Dificuldade na Gestão, assimetria (-.011) e curtose (-.580) para o fator Dificuldade na Avaliação; assimetria (-.035) e curtose (-.611) para o fator Dificuldade nas Atividades e Materiais e de assimetria (-.068) e curtose (-.500) para o fator Dificuldade no Planeamento e Preparação, pelo que se concluiu que os valores de assimetria e curtose prevalecem, concluindo-se que nos três fatores não houve violação, ou seja, os fatores apresentam uma distribuição normal, considerada como sensível.

Tabela 24

Estatística Descritiva dos índices de Assimetria e Curtose para a QSEED

	Índices	Estatística	
		Estatística	Padrão
Dificuldade no Ambiente	Assimetria	0.080	.075
	Curtose	-0.590	.150
Dificuldade na Gestão	Assimetria	-0.097	.075
	Curtose	-0.603	.150
Dificuldade na Avaliação	Assimetria	-0.011	.075
	Curtose	-0.580	.150
Dificuldade nas Atividades e Materiais	Assimetria	-0.035	.075
	Curtose	-0.611	.150
Dificuldade no Planeamento e Preparação	Assimetria	-0.068	.075
	Curtose	-0.500	.150

Tendo em conta os resultados acima mencionados, considerou-se que as escalas acima mencionadas, possuem qualidades métricas, garantindo a validade fatorial, fiabilidade e sensibilidade, pelo que se prosseguiu com as análises.

Resultados às questões de investigação do presente estudo

Da análise do Modelo de Equações Estruturais (MEE).

A presente análise permitiu testar um modelo teórico entre um conjunto de variáveis latentes, tendo em conta a normalidade multivariável e a independência das variáveis. O modelo hipotético contou com sete variáveis independentes (género, idade, grupo de recrutamento, nível de ensino, as habilitações, o tempo de serviço na escola e o tempo de serviço docente), sendo que de seguida se apresenta os resultados finais, após realizadas as 3 fases da construção do modelo de equações estruturais. Os resultados dos modelos finais explicaram a autoeficácia e as satisfações das necessidades básicas do professor para aplicação de práticas inclusivas.

Análise de modelações de equações estruturais na *Escala Sentido de Eficácia para Implementar Práticas Inclusivas (ESEIPI)* (Dias, 2017)

O modelo hipotético foi construído segundo a teoria da Autoeficácia de Bandura (1994) e Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), pelo que assumimos que a experiência do professor contribui para uma maior eficácia.

A estrutura ESEIPI, já foi confirmada anteriormente com 3 fatores, o teste do modelo hipotético revelou que as habilitações ($Z = 2.492$ (C.R.) a que corresponde um $p = .13$), e o nível de ensino ($Z = - 4.682$ (C.R.) com um $p < .001$ (***) explicam significativamente a Eficácia nas Estratégias Inclusivas, o nível de ensino ($Z = - 4.835$ (C.R.) com um $p < .001$ (***) e o tempo de serviço do professor na mesma escola ($Z = 1.972$ (C.R.) com um $p = .49$) explicam a Eficácia no Comportamento; o nível de ensino ($Z = - 5.552$ (C.R.) com um $p < .001$ (***)), o tempo do professor na escola ($Z = 5.147$ (C.R.) com um $p < .001$ (***) e o género ($Z = -2.321$ (C.R.) com um $p = .020$) explicam a Eficácia na Colaboração. As restantes variáveis não foram significativas pelo que os caminhos foram retirados ao modelo.

Neste sentido, os resultados do modelo final (o $X^2 / gl = 615.106/175$; $x2df = 3.515$; SRMR = .0435; CFI = .947; TIL = .936; RMSEA = .049) revelaram que foi possível obter uma qualidade de ajustamento bom (Marôco, 2010) (Figura 6).

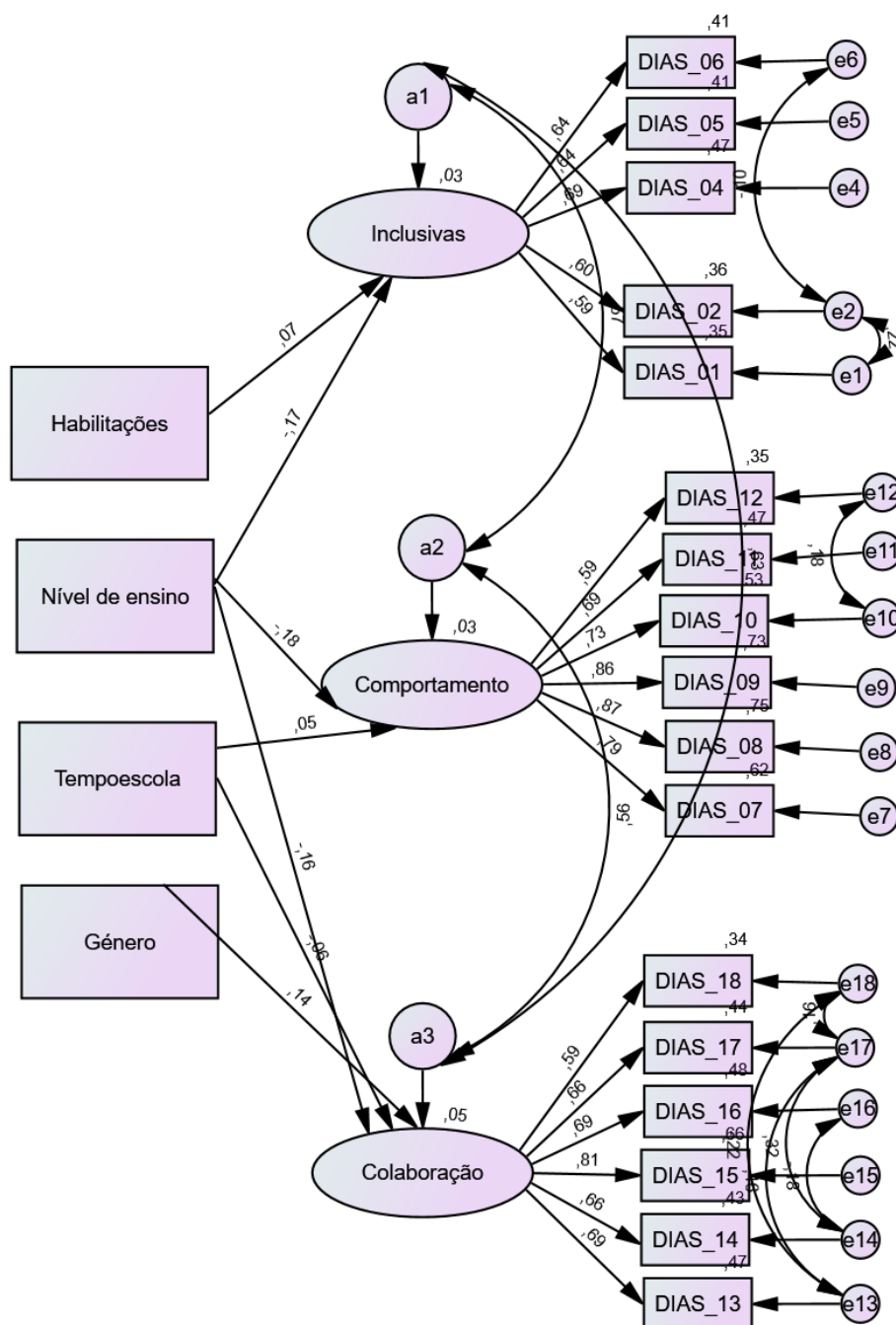


Figura 6. Estrutura do Modelo final para a ESEIPI (Dias, 2017).

Assim sendo, a nível de cargas fatoriais, estas foram normalizadas entre .594 e .686 para a Eficácias nas Estratégias Inclusivas, entre .592 e .868 para a Eficácia no Controlo de Comportamentos e entre .586 e .812 para a Eficácia na Colaboração. Por fim, verificou-se se as habilitações e o nível de ensino explicam significativamente a Eficácia nas Estratégias Inclusivas, se o nível de ensino e o tempo de serviço do professor na mesma escola explicam a Eficácia no Controlo de Comportamentos e, por último, se o nível de ensino, tempo de

serviço na escola e o género, explicam a Eficácia na Colaboração. As restantes variáveis não foram significativas, pelo que os caminhos foram retirados ao modelo.

A Análise de Equações Estruturais na Escala de Realização Profissional Docente (ERPD) (Granjo & Peixoto, 2012).

A estrutura ERPD, confirmada anteriormente com 3 fatores, o teste do modelo hipotético revelou que o grupo de recrutamento (($Z = 2.986$ (C.R.) a que corresponde um $p = .003$)), e o género (($Z = 2.445$ (C.R.)) com um $p = .14$) explicam significativamente a necessidade de satisfação da básica de Relacionamento; que o grupo de recrutamento ($Z = 2.904$ (C.R.)) a que corresponde um $p = .004$, e o género (($Z = 2.083$ (C.R.) com um $p = .37$) explicam significativamente a necessidade básica de Competência; e o tempo de serviço na mesma escola (($Z = - 2.393$ (C.R.)) a que corresponde um $p = .017$) explicam necessidade básica de Autonomia. As restantes variáveis não foram significativas, pelo que os caminhos foram retirados ao modelo.

Assim sendo, os resultados do modelo final (o X^2/df , 299.007/78; $\chi^2_{df} = 3.833$; SRMR = .034; GFI = 964; CFI = .951; TIL = .934; RMSEA = .052) revelaram que foi possível obter uma qualidade de ajustamento bom (Marôco, 2010) (Figura 7).

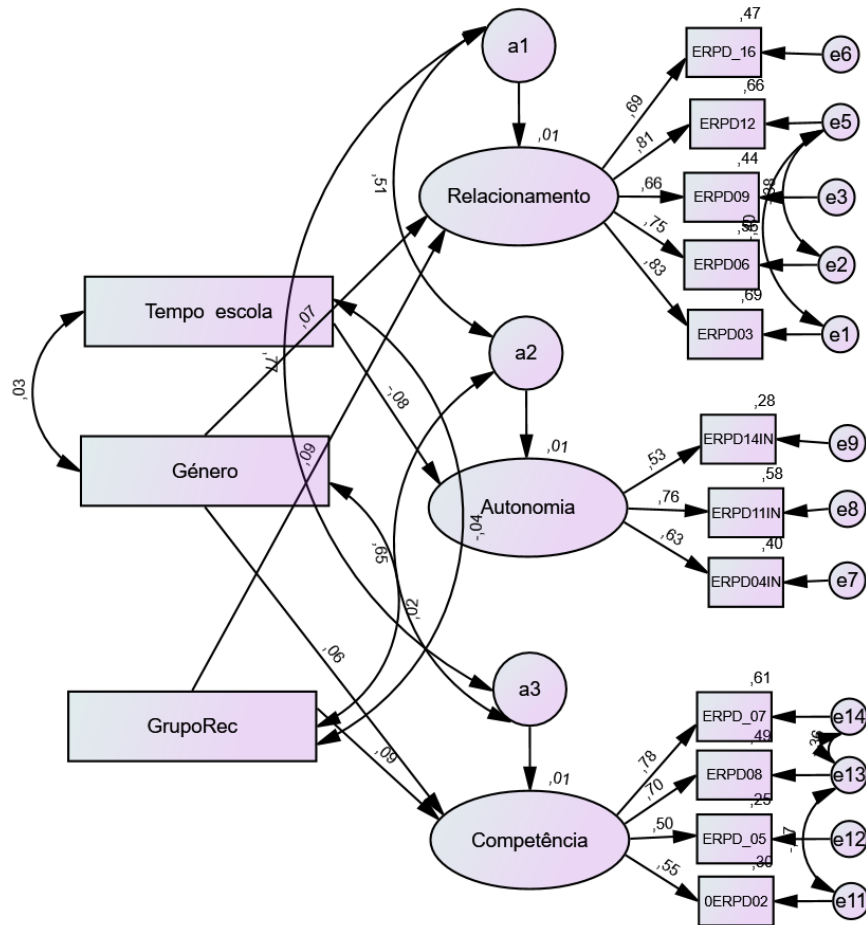


Figura 7. Estrutura do modelo final (ERP) (Granjo & Peixoto, 2012)

No que diz respeito ao nível de cargas fatoriais, estas foram normalizadas entre .663 e .829 para o Relacionamento, entre .529 e .760 para a Autonomia e entre .500 e .780 para a Competência.

Em suma, verificou-se que o TSE explica significativamente a Autonomia, e que género e o grupo de recrutamento explicam a necessidade de Relacionamento e de Competência. As restantes variáveis não foram significativas pelo que os caminhos foram retirados ao modelo.

Análise de equações estruturais no Questionário sobre Estratégias Instrucionais Diferenciadas, para professores (QSEED) (Gaitas & Martins, 2017).

A estrutura sobre Estratégias Instrucionais Diferenciadas, para professores (Gaitas & Martins, 2017), confirmada anteriormente com 5 fatores, o teste do modelo hipotético revelou que o grupo de recrutamento explica significativamente as dificuldades nas estratégias diferenciadas, ao nível do Ambiente ($Z = -3.441$ (C.R.) com um $p < .001$ (***), Gestão ($Z = -3.061$ (C.R.) a que corresponde um $p = .002$), Atividades e Materiais ($Z = -3.669$ (C.R.) com um $p < .001$ (***), Planeamento e Preparação ($Z = -4.179$ (C.R.) com um $p < .001$ (***), e na avaliação ($Z = -3.122$ (C.R.) a que corresponde um $p = .002$). As restantes variáveis não foram significativas, pelo que os caminhos foram retirados ao modelo.

Assim sendo, os resultados do modelo final (o χ^2 / gl , 1831.259/409; $\chi^2 df = 4.477$; SRMR = .038; CFI = .914; TIL = .902; RMSEA = .057) revelaram que foi possível obter uma qualidade de ajustamento bom (Marôco, 2010) (Figura 8).

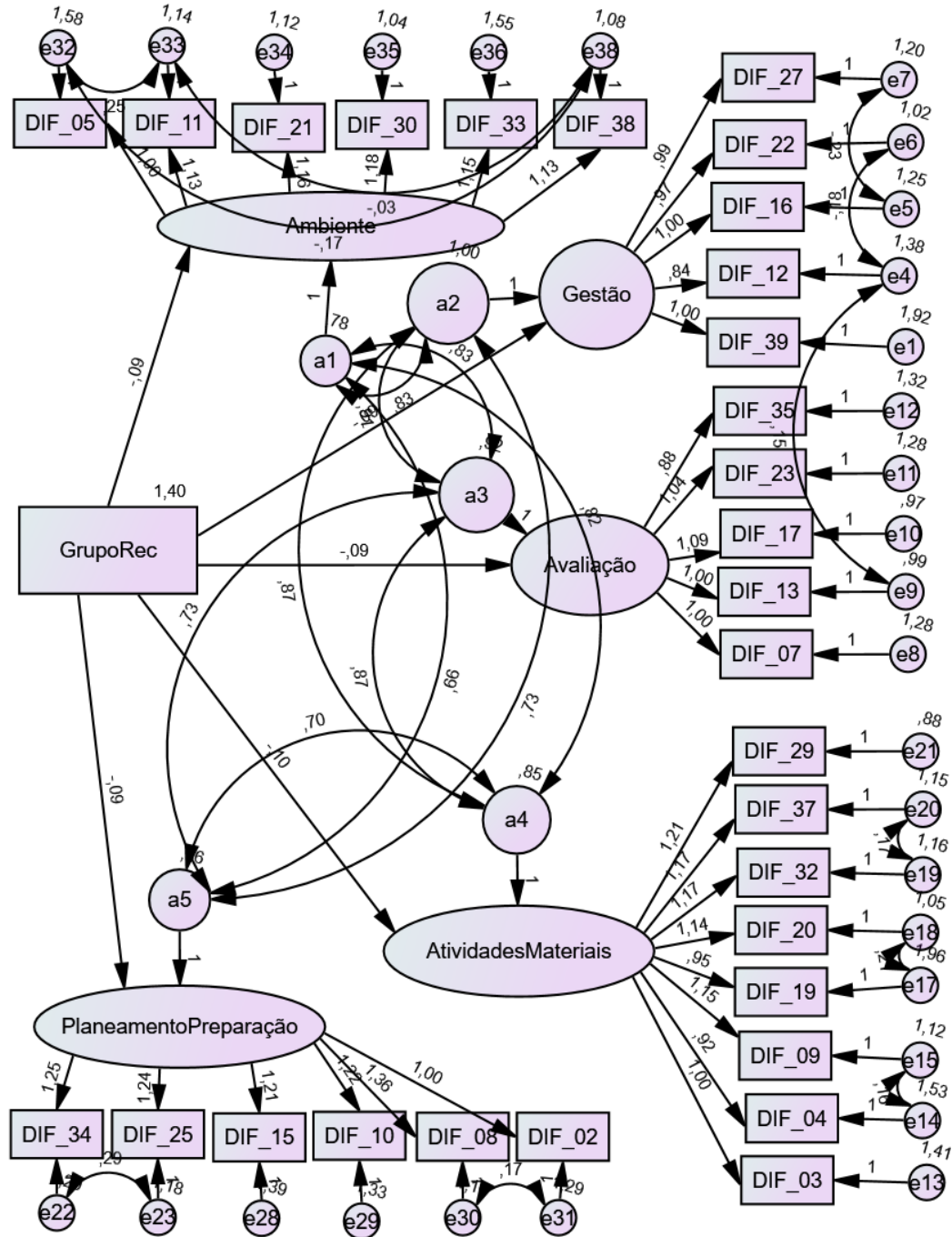


Figura 8. Estrutura do modelo final (QSEED) (Gaitas & Martins, 2017).

No que diz respeito ao nível de cargas fatoriais, estas foram normalizadas entre .575 e .670 para a Dificuldade na Gestão de sala de aula, entre .579 e .715 para a Dificuldade no Controlo de Comportamentos, entre 595 e 729 para a Dificuldade na Avaliação, entre 540 e .770 para a Dificuldade na realização de Atividades e Materiais, e por último entre .565 e .709 para a Dificuldade no Planeamento e Preparação.

Em resumo, verificou-se que o grupo de recrutamento explica significativamente as dificuldades nas cinco estratégias diferenciadas, acima referidas.

Das relações entre fatores e fatores e variáveis independentes.

Da normalidade.

De modo a realizar um teste adequado às correções, procedeu-se à averiguação do pressuposto da normalidade através do *test Kolmogorov-Smirnov*, para testar se a distribuição das variáveis é normal, seguido da análise de assimetria e curtose.

Como tal, procedeu-se à análise para verificar se a distribuição de cada variável independente (TSD, TSE, nível de ensino e grupo de recrutamento) é normal, através do teste *Kolmogorov-Smirnov*, Assimetria e Curtose, tendo em conta o tamanho da amostra (Tabela 25).

Tabela 25

Testes de Normalidade para as variáveis independentes

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Grupo de recrutamento	.215	1065	.000	.827	1065	.000
Nível de ensino	.218	1065	.000	.837	1065	.000
TSD	.273	1065	.000	.765	1065	.000
TSE	.485	1065	.000	.031	1065	.000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Os resultados apresentados na Tabela 26 revelaram uma significância inferior a .5, ou seja, a rejeição de H0; contudo este teste é muito sensível ao tamanho da amostra, pelo que se procedeu com a análise de assimetria e curtose.

Tabela 26

Estatística Descritiva de índice de Assimetria e Curtose para as variáveis independentes

	Índice	Estatística do teste	
		Estatística	Padrão
Grupo de recrutamento	Assimetria	.044	.075
	Curtose	-1.513	.150
Nível de ensino	Assimetria	.512	.075
	Curtose	.171	.150
TSD	Assimetria	-1.434	.075
	Curtose	1.942	.150
TSE	Assimetria	.531	.075
	Curtose	-1.026	.150

A Tabela 26 apresenta os índices de assimetria (.044) e curtose (-1.513) para variável Grupo de recrutamento, assimetria (.512) e curtose (.171) para variável Nível de ensino, assimetria (-1.434) e curtose (1.942) para variável TSD e assimetria (.531) e curtose (-1.026) para variável TSE. Tendo-se concluído que os valores de assimetria e curtose prevalecem, pelo que se concluiu que não houve violação, ou seja, as variáveis independentes acima mencionadas apresentam uma distribuição normal, considerada como sensível.

Das relações entre fatores.

Assim dendo, no que diz respeito à análise de relações, procurou-se averiguar se existiam correlações entre as estratégias de eficácia e a satisfação das necessidades básicas, para tal usou-se o coeficiente *R de Pearson*, dado que não se confirmou a violação da normalidade (teste realizados nas análises anteriores).

Tabela 27

Coefficientes de Correlação de Pearson, entre fatores da ESEIPI e os fatores da ERPD

ESEIPI	ERPD		
	Relacionamento	Autonomia	Competência
Eficácia nas Estratégias Inclusivas	.243**	.198**	.384**
Eficácia no Controlo de Comportamento	.289**	.179**	.431**
Eficácia na Colaboração	.345**	.206**	.441**

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

Os resultados revelaram a existência de correlações estatisticamente significativas entre todas os fatores da ESEIPI e da ERPD.

No que diz respeito à direção das relações (Tabela 27), verificou-se que os fatores da ERPD apresentam correlações positivas baixas entre o Relacionamento e os fatores da ESEIPI (ou seja, de $r = .243^{**}$ na Eficácia nas Estratégias Inclusivas, de $r = .289^{**}$ na Eficácia no Controlo de Comportamentos e de $r = .345^{**}$ na Eficácia na Colaboração), muito baixas entre a Autonomia e a Eficácia nas Estratégias Inclusivas ($r = .198^{**}$) e no Controlo de Comportamentos ($r = .179^{**}$) e baixa entre a Autonomia e a Eficácia na Colaboração ($r = .206^{**}$). No que diz respeito à Competência, verificou-se uma correlação positiva moderada com os fatores da ESEIPI (ou seja, $r = .431^{**}$ na Eficácia no Controlo de Comportamentos e de $r = .441^{**}$ na Eficácia na Colaboração), à exceção da Eficácia nas Estratégias Inclusivas, dado que se verificaram correlações baixas ($r = .384^{**}$). De seguida, procurou-se verificar se existiam correlações entre as estratégias de eficácia, a satisfação das três necessidades básicas e a dificuldade na implementação estratégias diferenciadas em sala de aula.

Tabela 28

Coefficientes de Correlação de Pearson entre fatores da ESEIPI, fatores da ERPD e fatores da QSEED

		QSEED				
		Dif_	Dif_	Dif.	Dif.	Dif.
		Ambiente	Gestão	Avaliação	Atividades Materiais	Planeamento Preparação
ESEIPI	Eficácia nas Estratégias Inclusivas	-.307^{**}	-.258^{**}	-.271^{**}	-.310^{**}	-.279^{**}
	Eficácia no Controlo de Comportamentos	-.250^{**}	-.174^{**}	-.172^{**}	-.200^{**}	-.211^{**}
	Eficácia na Colaboração	-.275^{**}	-.216^{**}	-.214^{**}	-.249^{**}	-.239^{**}
ERPD	Relacionamento	-.157^{**}	-.117^{**}	-.092^{**}	-.102^{**}	-.134^{**}
	Autonomia	-.221^{**}	-.180^{**}	-.190^{**}	-.178^{**}	-.186^{**}
	Competência	-.228^{**}	-.185^{**}	-.165^{**}	-.193^{**}	-.178^{**}

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

Os resultados revelaram a existência de correlações estatisticamente significativas entre todos os fatores das três escalas (Tabela 28). No que diz respeito à direção das relações, verificou-se que a existência de correlações negativas, fraca entre os três fatores da ESEIPI e os cinco fatores da *QSEED*, à exceção da correlação entre o fator Eficácia no Controlo de Comportamentos e a Dificuldade na Gestão ($r = -.174^{**}$) e na Dificuldade na Avaliação ($r = -.172^{**}$), que se verificou uma correlação negativa, mas muito fraca, já com a Dificuldade no Ambiente ($r = -.250^{**}$), na Dificuldade nas Atividades e Materiais ($r = -.200^{**}$) e na Dificuldade no Planeamento e Preparação ($r = -.211^{**}$), a correlação foi negativa, e fraca. Bem como entre a Eficácia nas Estratégias Inclusivas e a Dificuldade no Ambiente ($r = -.307^{**}$), Dificuldade na Gestão ($r = -.258^{**}$), Dificuldade na Avaliação ($r = -.271^{**}$), Dificuldade nas Atividades e Materiais ($r = -.310^{**}$) e na Dificuldade no Planeamento e Preparação ($r = -.279^{**}$), tendo se verificando o mesmo entre Eficácia na colaboração e a Dificuldade no Ambiente ($r = -.275^{**}$), Dificuldade na Gestão ($r = -.216^{**}$), Dificuldade na Avaliação ($r = -.214^{**}$), Dificuldade nas Atividades e Materiais ($r = -.249^{**}$) e na Dificuldade no Planeamento e Preparação ($r = -.239^{**}$).

Em relação à *QSEED* e no que diz respeito à direção das relações, verificou-se a existência de correlações negativas, fracas e muito fracas com os fatores da ERPD, ou seja, verificou-se correlações fracas, entre a Dificuldade na Gestão e Ambiente com a Autonomia ($r = -.221^{**}$) e com a Competência ($r = -.228^{**}$) e muito fraca com o Relacionamento ($r = -.117^{**}$). Para os restantes fatores as direções das relações foram negativas, e muito fracas entre a Dificuldade na Avaliação e o Relacionamento ($r = -.092^{**}$) Autonomia ($r = -.190^{**}$) Competência ($r = -.165^{**}$), entre a Dificuldade nas Atividades e Materiais e o Relacionamento ($r = -.102^{**}$) Autonomia ($r = -.178^{**}$) Competência ($r = -.193^{**}$), e entre a Dificuldade no Planeamento Preparação e o Relacionamento ($r = -.134^{**}$) Autonomia ($r = -.186^{**}$) Competência ($r = -.178^{**}$).

No seguimento da análise, procurou-se apurar se existiam correlações entre os fatores da ESEIPI, da ERPD e da *QSEED* e as variáveis sociodemográficas: género, idade, grupo de recrutamento, nível de ensino, tempo de serviço na escola e o tempo de serviço docente.

Dado que nem todas as variáveis são quantitativas, optou-se por usar o coeficiente de correlação de *Spearman* Assim sendo, procedeu-se à análise da ESEIPI, tendo-se obtido os seguintes dados.

Tabela 29

Coefficientes de correlação de Spearman entre fatores da ESEIPI e as variáveis sociodemográficas

ESEIPI	Género	Idade	Grupo de recrutamento	Nível de ensino	TSE	TSD
Eficácia nas Estratégias Inclusivas	.040	-.014	.167**	-.158**	.044	-.003
Eficácia no Controlo de Comportamentos	-.015	.014	.162**	-.188**	.077*	.033
Eficácia na Colaboração	.130**	.016	.273**	-.186**	.003	.028

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

* A correlação é significativa no nível.05 (2 extremidades)

Como se pode ver na Tabela 29, existem correlações significativas entre algumas dimensões ESEIPI e as variáveis: género, grupo de recrutamento, nível de ensino e tempo de serviço na escola. Sendo que não se encontrou qualquer correlação entre os fatores da ESEIPI e o tempo de serviço e a idade.

No que diz respeito à direção das relações, verificaram-se correlações positivas muito fracas ($r_s = .130$ com uma variação explicada por 1.69% $[(0.130)^2 * 100]$) entre o género e a Eficácia na Colaboração. Em relação à variável grupo de recrutamento, verificou-se correlações positivas muito fracas com a Eficácia nas Estratégias Inclusivas ($r_s = .167$ com uma variação explicada por 2.79% $[(0.167)^2 * 100]$) e com a Eficácia no Controlo de Comportamentos ($r_s = .162$ com uma variação explicada por 2.62% $[(0.162)^2 * 100]$), e correlações positivas fracas com a Eficácia na Colaboração ($r_s = .273$ com uma variação explicada por 7.45% $[(0.273)^2 * 100]$). No nível de ensino que o professor leciona, verificou-se a existência de correlações negativas muito fracas com a Eficácia Estratégias Inclusivas ($r_s = -.158$), com a Eficácia no Controlo de Comportamentos ($r_s = -.188$), e com a Eficácia na Colaboração ($r_s = -.186$), sendo que estes representam uma variação explicada de 2.50% $[(0.158)^2 * 100]$; 3.53 % $[(0.188)^2 * 100]$; 3.46 % $[(0.186)^2 * 100]$, respetivamente. No que diz respeito ao tempo de serviço, verificou-se correlações positivas muito fracas com a Eficácia no Controlo de Comportamentos ($r_s = .077$ com uma variação explicada por 0.59% $[(0.077)^2 * 100]$).

Na análise das correlações entre a ERPD e as variáveis independentes, gênero, idade, grupo de recrutamento, nível de ensino, tempo de serviço na escola e o tempo de serviço, apurou-se os seguintes resultados.

Tabela 30

Coefficientes de correlação de Spearman entre fatores da ERPD e as variáveis sociodemográficas

ERPD	Gênero	Idade	Grupo de recrutamento	Nível de ensino	TSE	TSD
Relacionamento	.058	.076*	.088**	-.056	.098**	.065*
Autonomia	.013	-.038	.051	-.044	.064*	.005
Competência	.089**	-.033	.123**	-.73*	.051	-.005

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

* A correlação é significativa no nível.05 (2 extremidades)

Verificaram-se existem correlações significativas entre algumas dimensões da ERPD e variáveis independentes acima mencionadas (Tabela 30). Assim, para o gênero apurou-se que a direção das relações foram correlações positivas muito fracas ($r_s = .089$ com uma variação explicada por 0.79% $[(0.089)^2 * 100]$) com a Competência. Na idade, verificou-se correlações positivas muito fracas ($r_s = .076$ com uma variação explicada por 0.58% $[(0.076)^2 * 100]$) com o Relacionamento. No grupo de recrutamento, confirmou-se a existência de correlações positivas muito fracas ($r_s = .088$ com uma variação explicada por 0.77% $[(0.088)^2 * 100]$ e $r_s = .123$ com uma variação explicada por 1.51% $[(0.123)^2 * 100]$, respetivamente) com o Relacionamento e com a Competência. Com a variável nível de ensino que o professor leciona no presente ano letivo, verificou-se correlações negativas muito fracas ($r_s = -.073$ com uma variação explicada por 0.53% $[(-0.073)^2 * 100]$) com a Competência. Para a variável tempo de ensino na escola, verificou-se correlações positivas muito fracas ($r_s = .098$ com uma variação explicada por 0.96% $[(0.098)^2 * 100]$ e $r_s = .064$ com uma variação explicada por 0.40% $[(0.064)^2 * 100]$) com o Relacionamento e a Autonomia. E, por último, no variável tempo de serviço docente apurou-se a existência de correlações positiva muito fracas ($r_s = .065$ com uma variação explicada por 0.42% $[(0.065)^2 * 100]$) com a dimensão Relacionamento. Assim sendo, refere-se que tendo em conta as variações acima explicadas, as

restantes percentagens são explicadas por outros fatores, não identificados (Pestana & Gajairo, 2008).

Em suma, pode inferir-se que, quanto mais tempo de serviço docente e tempo de serviço na mesma escola, bem com a idade, melhor é o Relacionamento, sendo quanto mais tempo estão os professores na mesma escola melhor é a Autonomia, já a nível Competência está relacionada com o género do docente e o tipo de disciplina lecionada.

No que diz respeito ao nível de ensino que os docentes lecionam, verificou-se uma correlação negativa com a necessidade de Competência, depreendendo-se que, quanto maior é o nível de ensino, menos necessidade os docentes têm de se sentir competentes.

Por último, a nível de correlações, analisaram-se os fatores *QSEED* e as variáveis independentes género, idade, grupo de recrutamento, nível de ensino, tempo de serviço na escola e o tempo de serviço, tendo-se apurado os seguintes resultados.

Tabela 31:

Coefficientes de correlação de Spearman entre fatores da QSEED e as variáveis sociodemográficas

QSEED	Género	Idade	Grupo de recrutamento	Nível de ensino	TSE	TSD
Dif. Ambiente	-.091**	.010	-.105**	.110**	-.037	.008
Dif. Gestão	-.051	.011	-.100**	.037	-.016	.022
Dif. Avaliação	-.039	.020	-.101**	.062*	.009	.020
Dif. Atividades Materiais	-.051	.017	-.102**	.075*	.014	.024
Dif. Planeamento	-.030	-.016	-.121**	.076*	-.013	.002
Preparação						

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

* A correlação é significativa no nível.05 (2 extremidades)

Como resultado, é visível na tabela 31, correlações significativas entre algumas dimensões *QSEED* e as variáveis: género, grupo de recrutamento e nível de ensino, sendo que não se encontrou qualquer correlação entre os fatores da *QSEED*, a idade, tempo de serviço na escola e o tempo de serviço docente.

No que diz respeito à direção das relações, verificou-se uma correlação negativa muito fraca ($r_s = -.091$ com uma variação explicada por 0.83% [$(-.091)^2 * 100$] entre o fator Dificuldade no Ambiente de sala de aula e o género. Para o grupo de recrutamento, verificou-se existir uma correlação negativa muito fraca ((Dif. Ambiente ($r_s = -.105$) com uma variação explicada por 1.10% [$(-.105)^2 * 100$]); Dif. Gestão ($r_s = -.100$) com uma variação explicada por 1.00% [$(-.100)^2 * 100$]); Dif. Avaliação ($r_s = -.101$) com uma variação explicada por 1.02% [$(-.101)^2 * 100$]); Dif. Atividades e Materiais ($r_s = -.102$) com uma variação explicada por 1.04% [$(-.102)^2 * 100$]); Dif. Planeamento e Preparação ($r_s = -.121$) com uma variação explicada por 1.46% [$(-.121)^2 * 100$])) com todos os fatores da *QSEED*.

Em relação ao nível de ensino, verificou-se o oposto, ou seja, uma correlação positiva muito fraca com a Dif. Ambiente ($r_s = .110$) com uma variação explicada por 1.21% [$(.110)^2 * 100$]); com a Dif. Avaliação ($r_s = .062$) com uma variação explicada por 0.38% [$(.062)^2 * 100$]); com a Dif. Atividades e Materiais ($r_s = .075$) com uma variação explicada por 0.56% [$(.075)^2 * 100$]); com a Dif. Planeamento e Preparação ($r_s = .076$) com uma variação explicada por 0.58% [$(.076)^2 * 100$] com todos os fatores da *QSEED*, à exceção do fator Dificuldade na Gestão, dado que não apresentou qualquer relação.

Em suma, verificou-se existir uma correlação positiva entre o nível de ensino que o docente leciona e todas as variáveis latentes, à exceção da Dificuldade na Gestão, uma vez que não se verificou qualquer significância, tendo-se concluído que, quanto maior é o nível de ensino, mais dificuldades os docentes têm em aplicar estratégias ao nível do Planeamento e Preparação, no Ambiente de sala de aula, nas práticas de Avaliação, e na escolha das Atividades e Materiais. No que diz respeito ao grupo de recrutamento, verificou-se associações negativas com o grupo das humanidades a sentir mais dificuldade nos cinco fatores, seguido do grupo das ciências e das expressões, sendo que o grupo do 1º CEB e Educação Especial, a sentir menos dificuldades. Verificou-se também que os professores ($M = 3.54$; $SD = 1.07$) têm mais dificuldade ao nível das estratégias de ambiente de sala de aula do que as professoras ($M = 3.28$; $SD = 1.10$) (Tabela 32). Tendo em conta os resultados acima mencionados a nível de correlações, decidimos ainda verificar se algumas variáveis são

capazes de prever outras, pelo que prosseguimos com uma análise de regressão (Marôco, 2007).

Tabela 32

Média e Desvio-padrão do Género no fator Dificuldade no Ambiente

Género	Média	Desvio-Padrão
Feminino	3.28	1.10
Masculino	3.54	1.07

Análise de regressão linear múltipla

A regressão linear múltipla (Tabela 32) foi usada para analisar a relação entre uma variável dependente (ou de respostas) e um conjunto de variáveis independentes (ou preditora), e prever o valor da variável dependente partir do conjunto variáveis independentes. Para tal, analisaram-se os seguintes pressupostos: distribuição normal, homogeneidade, a independência dos erros (validado através do *Durbin-watson* a multicolineidade (analisada através do VIF) e os *Outliers*. Considerou-se para todas as análises uma probabilidade de erro tipo I (α) de 0,05 (Marôco, 2007).

Escala Sentido de Eficácia para Implementar Práticas Inclusivas (Dias, 2017).

Eficácia nas estratégias inclusivas.

Para a análise regressão linear múltipla, selecionou-se como variável dependente, a Eficácia nas Estratégias Inclusivas e como variáveis independentes: o género, o grupo de recrutamento, o TSD, o TSE e o nível de ensino.

O resultado da análise de regressão linear (Anexo B) permitiu identificar o Grupo de recrutamento ($\beta = .145$; $T = 4.648$; $p < .001$) e nível de ensino ($\beta = -.094$; $T = -3.030$; $p < .001$) como preditores significativos da Eficácia nas Estratégias Inclusivas, sendo que o primeiro é um preditor positivo e o segundo é um preditor negativo. As restantes variáveis não são significativas para o modelo. O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas fraco, sendo que explica uma proporção da variedade observada na variável Eficácia nas Estratégias Inclusivas de 4.2% significativo [$F(5.1057) = 9.358$; $p < 001$; $R^2 = .042$].

Os resultados revelaram que o grupo de recrutamento prevê de um modo positivo, sendo que o nível de ensino no qual os professores ensinam prevê de um modo negativo a autoeficácia dos professores na utilização de práticas inclusivas, dado que os professores do 1º CEB ($M = 5.24$, $SD = .50$); 2º CEB ($M = 5.10$, $SD = .58$); 3º CEB ($M = 4.97$, $SD = 0.61$); E. Especial ($M = 5.09$, $SD = .61$) percecionarem-se com mais dificuldade na autoeficácia na aplicação de estratégias inclusivas. No entanto, os professores do 1º CEB e da E. Especial ($M = 5.21$, $SD = .53$) quando comparados com as áreas de Humanidades ($M = 4.96$ $SD = .62$), Ciências ($M = 5.03$, $SD = .58$) e Expressões ($M = 5.08$, $SD = .60$), percecionam-se com uma autoeficácia mais elevada nas estratégias inclusivas (Tabela 33).

Tabela 33

Médias e Desvio-padrão do Grupo de recrutamento e Nível de ensino, segundo o fator Eficácia nas Estratégias Inclusivas

		Eficácia nas Estratégias Inclusivas	
		Média	Desvio-Padrão
Grupo de recrutamento	Humanidades	4.96	.62
	Ciências	5.03	.58
	Expressões	5.08	.60
	1º CEB e E. Especial	5.21	.53
Nível de ensino	1º CEB	5.24	.50
	2º CEB	5.10	.58
	3º CEB	4.97	.61
	E. Especial	5.09	.61

Eficácia nos comportamentos.

Para a análise regressão linear múltipla, selecionou-se como variável dependente, a Eficácia no comportamento e como variáveis independentes: o género, o grupo de recrutamento, o TSD, o TSE e o nível de ensino.

O resultado da análise de regressão linear (Anexo B) permitiu identificar que o nível de ensino que o professor leciona ($\beta = -.129$; $T = -4.138$; $p < .001$) é um preditor significativo, mas negativo e o Grupo de recrutamento é um preditor positivo ($\beta = .131$; $T = 4.201$; $p <$

.001), da Eficácia no Controlo de Comportamentos. As restantes variáveis não são significativas para o modelo.

O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas fraco, sendo que explica uma proporção da variância observada na variável Eficácia no Controlo de Comportamentos de 4,7% [$F(5, 1057) = 10.448$; $p < .001$; $R^2 = .047$].

Os resultados revelaram que o grupo de recrutamento prevê de um modo positivo, sendo que o nível de ensino no qual os professores ensinam prevê de um modo negativo a autoeficácia dos professores no Controlo de Comportamentos, ou seja, com os professores do 1º CEB (1º CEB ($M = 5.09$, $SD = .58$); 2º CEB ($M = 4.94$, $SD = .66$); 3º CEB ($M = 4.80$, $SD = .66$); E. Especial ($M = 4.80$, $SD = .57$)) percecionarem-se com mais dificuldade na autoeficácia no Controlo de Comportamentos. No entanto, os professores do 1º CEB e da E. Especial ($M = 5.04$, $SD = .58$), quando comparados com as áreas de Humanidades ($M = 4.80$, $SD = .66$), Ciências ($M = 4.82$, $SD = .67$) e Expressões ($M = 4.96$, $SD = .67$), percecionam-se com uma autoeficácia mais elevada no Controlo de Comportamentos (Tabela 34).

Tabela 34

Médias e Desvio-padrão do Grupo de recrutamento e Nível de ensino, segundo o fator Eficácia no Controlo de Comportamentos

		Eficácia no Controlo de Comportamentos	
		Média	Desvio-Padrão
Grupo de recrutamento	Humanidades	4.80	.66
	Ciências	4.82	.67
	Expressões	4.96	.67
	1º CEB e E. Especial	5.04	.58
Nível de ensino	1º CEB	5.09	.58
	2º CEB	4.94	.66
	3º CEB	4.80	.66
	E. Especial	4.80	.57

Eficácia na colaboração.

Para a análise regressão linear múltipla selecionou-se como variável dependente a Eficácia na colaboração e como variáveis independentes: o género, o grupo de recrutamento, o TSD, o TSE e o nível de ensino.

O resultado da análise de regressão linear (Anexo B) permitiu identificar o nível de ensino ($\beta = -.064$; $T = -2.126$; $p < .001$), o género ($\beta = .131$; $T = 4.463$; $p < .001$) e o grupo de recrutamento ($\beta = .248$; $T = 8.201$; $p < .001$) como preditores significativos da eficácia na colaboração, sendo que o primeiro é um preditor negativo e restantes são preditores positivos. As restantes variáveis não são significativas para o modelo. O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas fraco, sendo que explica uma proporção da variância observada na variável eficácia na colaboração de 9,5% [$F(5, 1057) = 22.080$; $p < .001$; $R^2 = .095$].

Os resultados preliminares mostraram que o género e o grupo de recrutamento, são preditores significativos e positivos da eficácia na colaboração, e o nível de ensino, prevê de um modo negativo a autoeficácia dos professores na colaboração, ou seja, as professoras (feminino $M = 4.93$, $SD = .67$; masculino $M = 4.69$, $SD = .72$) do 1º CEB e da educação especial (Humanidades $M = 4.77$, $SD = .67$; Ciências $M = 4.68$, $SD = .70$; Expressões $M = 4.82$, $SD = .75$; 1º CEB e E. Especial $M = 5.20$, $SD = .54$) a percecionarem-se com uma maior autoeficácia na colaboração, o que se reflete no nível de ensino dado que quanto mais elevado é o nível de ensino (1º CEB $M = 5.16$, $SD = .55$); 2º CEB ($M = 4.90$, $SD = .66$); 3º CEB ($M = 4.68$, $SD = .72$); E. Especial ($M = 5.20$, $SD = .55$)) menor é a eficácia na colaboração (Tabela 35).

Tabela 35

Médias e Desvio-padrão do Género, Grupo de recrutamento e Nível de ensino, segundo o fator Eficácia na colaboração

		Eficácia na colaboração	
		Média	Desvio-Padrão
Género	Masculino	4.69	.72
	Feminino	4.93	.67
Grupo de recrutamento	Humanidades	4.77	.67
	Ciências	4.68	.70
	Expressões	5.08	.60
	1º CEB e E. Especial	5.21	.53
Nível de ensino	1º CEB	5.16	.55
	2º CEB	4.90	.66
	3º CEB	4.68	.72
	E. Especial	5.20	.55

Escala de Realização Profissional Docente (ERPD).

Relacionamento.

Para a análise regressão linear múltipla, selecionou-se como variável dependente o relacionamento e como variáveis independentes: o género, o grupo de recrutamento, o TSD, o TSE e o nível de ensino.

O resultado da análise de regressão linear (Anexo B) permitiu identificar o Tempo de serviço na escola ($\beta = .094$; $T = 2.710$; $p < .001$) e o Grupo de recrutamento ($\beta = .086$; $T = 2.719$; $p < .001$) como preditores significativos e positivos, na necessidade de relacionamento. As restantes variáveis não são significativas para o modelo.

O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas fraco, sendo que explica uma proporção da variância observada na variável necessidade de relacionamento de 2.1% [$F(5, 1057) = 4.518$; $p < .001$; $R^2 = .021$].

Os resultados preliminares mostraram que o tempo de serviço na escola e o grupo de recrutamento, são preditores significativos e positivos, na necessidade de relacionamento, ou seja, com os professores com mais de 21 anos ((de 21 a 25 anos $M = 4.89$, $SD = .66$; e mais de 26 anos $M = 4.98$, $SD = .78$) e da área de expressões (Humanidades $M = 4.77$, $SD = .79$; Ciências $M = 4.85$, $SD = .71$; Expressões $M = 4.94$, $SD = .63$; 1º CEB e E. Especial $M = 4.92$, $SD = .71$) a perceberem-se com uma necessidade maior de relacionamento (Tabela 36).

Tabela 36

Médias e Desvio-padrão do Género, Grupo de recrutamento e Nível de ensino, segundo o fator Relacionamento

		Relacionamento	
		Média	Desvio-Padrão
Grupo de recrutamento	Humanidades	4.77	.78
	Ciências	4.85	.71
	Expressões	4.94	.63
	1º CEB e E. Especial	4.92	.71
TSE	Até 5 anos	4.81	.72
	De 6 a 10 anos	4.74	.86
	De 11 a 15 anos	4.88	.65
	De 16 a 20 anos	4.95	.63
	De 21 a 25 anos	4.98	.66
	Mais de 26 anos	4.98	.78

Autonomia.

Para a análise de regressão liner múltipla, foram selecionadas como variável dependente a Autonomia e como variáveis independentes: o género, o grupo de recrutamento, o TSD, o TSE e o nível de ensino. Após análise, verificou-se a não existência de diferenças significativas pelo que os grupos não preveem a necessidade de Autonomia.

Competência.

Para a análise regressão linear múltipla, selecionou-se como variável dependente a necessidade de competência e como variáveis independentes: o género, o grupo de recrutamento, o TSD, o TSE e o nível de ensino.

O resultado da análise de regressão linear (Anexo B) permitiu identificar o género ($\beta = .077$; $T = 2.506$; $p < .001$) e o grupo de recrutamento ($\beta = .110$; $T = 3.481$; $p < .001$) como preditores significativos, positivos, da necessidade de competência. As restantes variáveis não são significativas para o modelo. O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas fraco, sendo que explica uma proporção da variância observada na variável necessidade de competência de 2,4% [$F(5, 1057) = 5.099$; $p < .001$; $R^2 = .024$].

Tabela 37

Médias e Desvio-padrão do Género e Grupo de recrutamento, no fator Competência

		<i>Competência</i>			
		Feminino		Masculino	
		Média	DP	Média	DP
Grupo de recrutamento	Humanidades	4.79	.69	4.66	.70
	Ciências	4.88	.62	4.73	.60
	Expressões	4.92	.60	4.81	.62
	1º CEB e E. Especial	4.97	.61	4.88	.54

Os resultados mostraram que o género e o grupo de recrutamento, são preditores significativos e positivos, da necessidade de relacionamento, ou seja, as professoras (feminino $M = 4.97$, $SD = .61$; masculino $M = 4.88$, $SD = .54$) do 1º CEB e da educação especial a percecionarem-se com uma maior necessidade de competência (Tabela 37)

Questionário sobre Estratégias de Ensino Diferenciadas (QSEED) (Gaitas & Matins, 2017).

Dificuldade no ambiente.

Para a análise regressão linear múltipla, selecionou-se como variável dependente a dificuldade ambiente e como variáveis independentes: o género, o grupo de recrutamento, o TSD, o TSE e o nível de ensino.

O resultado da análise de regressão linear (Anexo B) permitiu identificar o nível de ensino ($\beta = -.075$; $T = -2.386$; $p = .017$), o género ($\beta = -.096$; $T = -3.135$; $p = .002$) e Grupo de recrutamento ($\beta = -.080$; $T = -2.557$; $p = .011$) como preditores significativos, sendo que o nível de ensino é um preditor positivo e os restantes dois são preditores negativos, da dificuldade no ambiente. As restantes variáveis não são significativas para o modelo. O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas fraco, sendo que explica uma proporção da variância observada na variável dificuldade no ambiente de 2,6% [$F(5, 1057) = 5.707$; $p < .001$; $R^2 = .026$].

Os resultados mostraram que o género e o grupo de recrutamento, são preditores significativos e negativos, e o nível de ensino um preditor positivo em relação às dificuldades no ambiente, ou seja, quanto maior é o nível de ensino (1º CEB $M = 3.09$, $SD = 1.22$); 2º CEB ($M = 3.37$, $SD = 1.07$); 3º CEB ($M = 3.43$, $SD = 1.02$); E. Especial ($M = 3.38$, $SD = 1.13$)) maior é a dificuldade no ambiente, sendo que os professores (feminino $M = 3.36$, $SD = 1.02$; masculino $M = 3.75$, $SD = .96$) de Ciências a percecionarem-se com menos dificuldade no ambiente do que as professoras (Tabela 38).

Tabela 38

Média e Desvio-Padrão do Grupo de Recrutamento, do Género e nível de ensino, no fator Dificuldade no Ambiente

		Grupo de Recrutamento			
		Humanidades	Ciências	Expressões	1º CEB e E. Especial
Feminino	Média	3.41	3.36	3.25	3.13
	DP	1.05	1.02	1.10	1.19
Masculino	Média	3.60	3.75	3.28	3.54
	DP	.95	.96	1.05	1.31
		1º CEB	2º CEB	3º CEB	E. Especial
Nível de ensino	Média	3.09	3.37	3.43	3.38
	DP	1.22	1.07	1.02	1.13

Dificuldade na gestão.

Para a análise regressão linear múltipla, selecionou-se como variável dependente a dificuldade na gestão e como variáveis independentes: o género, o grupo de recrutamento, o TSD, o TSE e o nível de ensino.

O resultado da análise de regressão linear (Anexo B) permitiu identificar o grupo de recrutamento ($\beta = -.100$; $T = -3.174$; $P = .002$) como preditor significativo, negativo na dificuldade na gestão. As restantes variáveis não são significativas para o modelo. O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas fraco, sendo que explica uma proporção da variância observada na variável dificuldade na gestão de 1,5% [$F(5, 1057) = 3.208$; $p < .001$; $R^2 = .015$].

Os resultados mostraram que o grupo de recrutamento é preditor significativo negativo, pelo que os docentes de humanidades percecionam menos dificuldade ao nível da gestão, do que os docentes das restantes áreas (Humanidades $M = 3.68$, $SD = 1.01$; Ciências $M = 3.66$, $SD = 1.06$; Expressões $M = 3.33$, $SD = 1.00$; 1º CEB e E. Especial $M = 3.44$, $SD = 1.16$) (Tabela 39).

Tabela 39

Média e Desvio-Padrão do fator Dificuldade na Gestão, na variável Grupo de Recrutamento

Grupo de recrutamento	Média	Desvio Padrão
Humanidades	3.68	1.01
Ciências	3.66	1.06
Expressões	3.33	1.00
1º CEB e Especial	3.44	1.16

Dificuldade na avaliação.

Para a análise de regressão linear múltipla, selecionou-se como variável dependente a dificuldade na avaliação e como variáveis independentes: o género, o grupo de recrutamento, o TSD, o TSE e o nível de ensino.

O resultado da análise de regressão linear (Anexo B) permitiu identificar o grupo de recrutamento ($\beta = -.086$; $T = -2.724$; $p = .007$) como preditor significativo. As restantes variáveis não são significativas para o modelo. O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas fraco, sendo que explica uma proporção da variância observada na variável dificuldade na avaliação de 1,2% [$F(5, 1057) = 2.548$; $p < .001$; $R^2 = .012$].

Os resultados mostraram que o grupo de recrutamento, é preditor significativo negativo, pelo que os docentes de humanidades percebem menos dificuldade na avaliação do que os docentes das restantes áreas (Humanidades $M = 3.50$, $SD = 1.01$; Ciências $M = 3.48$, $SD = 1.03$; Expressões $M = 3.22$, $SD = 1.07$; 1º CEB e E. Especial $M = 3.28$, $SD = 1.17$) (Tabela 40).

Tabela 40

Média e Desvio-Padrão do fator Dificuldade na Avaliação, na variável Grupo de Recrutamento

Grupo de recrutamento	Média	Desvio Padrão
Humanidades	3.50	1.01
Ciências	3.48	1.03
Expressões	3.22	1.07
1º CEB e Especial	3.28	1.17

Dificuldade nas atividades e materiais.

Para a análise de regressão linear múltipla, selecionou-se como variável dependente a dificuldade nas atividades e materiais e como variáveis independentes: o género, o grupo de recrutamento, o TSD, o TSE e o nível de ensino.

O resultado da análise de regressão linear (Anexo B) permitiu identificar o Grupo de recrutamento ($\beta = -.089$; $T = -2.817$; $p = .005$) como preditor significativo. As restantes variáveis não são significativas para o modelo. O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas fraco, sendo que explica uma proporção da variância observada na variável dificuldade nas atividades e materiais de 1,5% [$F(5, 1057) = 3.213$; $p < .001$; $R^2 = .015$].

Os resultados mostraram que o grupo de recrutamento, é preditor significativo negativo, pelo que os docentes de humanidades e ciências a percecionam-se com menos dificuldade nas atividades e materiais do que os docentes das restantes áreas (Humanidades $M=3.56$, $SD=1.05$; Ciências $M = 3.56$, $SD = 1.06$; Expressões $M = 3.33$, $SD = 1.06$; 1º CEB e E. Especial $M = 3.32$, $SD = 1.16$) (Tabela 41).

Tabela 41

Média e Desvio-Padrão do fator Dificuldade nas Dificuldade nas Atividades e Materiais, na variável Grupo de Recrutamento

Grupo de recrutamento	Média	Desvio Padrão
Humanidades	3.56	1.05
Ciências	3.56	1.06
Expressões	3.33	1.06
1º CEB e Especial	3.32	1.16

Dificuldade no planeamento e preparação.

Para a análise regressão linear múltipla, selecionou-se como variável dependente a dificuldade no planeamento e preparação e como variáveis independentes: o gênero, o grupo de recrutamento, o TSD, o TSE e o nível de ensino.

O resultado da análise de regressão linear (Anexo B) permitiu identificar o Grupo de recrutamento ($\beta = -.111$; $T = -3.512$; $p = .000$) como preditor significativo. As restantes variáveis não são significativas para o modelo. O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas fraco, sendo que explica uma proporção da variância observada na variável dificuldade no planeamento e preparação de 1,3% [$F(5, 1057) = 3.773$; $p < .001$; $R^2 = .013$].

Os resultados mostraram que o grupo de recrutamento, é preditor significativo negativo, pelo que os docentes de humanidades e ciências a percecionam-se com menos dificuldade no planeamento e preparação do que os docentes das restantes áreas (Humanidades $M = 3,61$, $SD = .97$; Ciências $M = 3.56$, $SD = .98$; Expressões $M = 3.26$, $SD = .96$; 1ºCEB e E. Especial $M = 3.32$, $SD = 1.13$) (Tabela 42).

Tabela 42

Média e Desvio-Padrão do fator Dificuldade nas Dificuldade nas Atividades e Materiais, na variável Grupo de Recrutamento

Grupo de recrutamento	Média	Desvio Padrão
Humanidades	3.61	.97
Ciências	3.56	.98
Expressões	3.26	.96
1º CEB e Especial	3.32	1.13

Da Eficácia e das Necessidades sobre as Dificuldades das estratégias diferenciadas.

No sentido de averiguar se a autoeficácia e a satisfação das necessidades básicas (Eficácia nas Estratégias Inclusivas, Eficácia no Controlo de Comportamentos, Eficácia na Colaboração, bem como a necessidade da Competência, da Autonomia e de Relacionamento) eram preditores das dificuldades de implementação de estratégias diferenciadas, foi realizada uma análise de regressão múltipla.

Regressão liner múltipla.

Dificuldade no ambiente.

Neste âmbito, foi utilizada a regressão liner múltipla para se verificar se a Eficácia nas Estratégias Inclusivas, Eficácia no Controlo de Comportamentos, Eficácia na Colaboração, bem como ao nível da Competência, da Autonomia e do Relacionamento, são capazes se prever a dificuldade ambiente

O resultado da análise de regressão linear (Anexo C) permitiu identificar a Eficácia Estratégias Inclusivas ($\beta = -.179$; $T = -5.020$; $p = .000$), a Eficácia no Controlo de Comportamentos ($\beta = -.073$; $T = 2.032$; $p = .042$), a Eficácia na Colaboração ($\beta = -.110$; $T = 2.982$; $p = .003$), e Autonomia ($\beta = -.149$; $T = -4.982$; $p = .000$), como preditores significativos, negativos, da Dificuldade no Ambiente. As restantes variáveis não são significativas para o modelo. O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas fraco, sendo que explica uma proporção da variância observada na variável Dificuldade no Ambiente de 13,9% [$F(6, 1058) = 28.362$; $p = .000$; $R^2 = .139$].

Os resultados mostraram que perceção de Eficácia nas Estratégias Inclusivas, Eficácia no Controlo de Confortamentos e na Eficácia na Colaboração, bem como a Autonomia, predizem as Dificuldades no Controlo do Ambiente, ou seja, quanto maior é a perceção de eficácia e autonomia, menor dificuldade existe no controlo do ambiente.

Dificuldade na gestão.

Foi utilizada a regressão linear múltipla para se verificar se a Eficácia nas Estratégias Inclusivas, Eficácia no Controlo de Comportamentos, Eficácia na Colaboração, bem como ao nível da Competência, da Autonomia e do Relacionamento, são capazes de prever a Dificuldade na Gestão.

O resultado da análise de regressão (Anexo C) possibilitou identificar a Eficácia nas Estratégias Inclusivas ($\beta = -.175$; $T = -4.773$; $p = .000$), a Eficácia na Colaboração ($\beta = -.087$; $T = 2.308$; $p = .021$), e Autonomia ($\beta = -.123$; $T = -3,632$; $p = .000$), como preditores significativos, negativos, da Dificuldade na gestão. As restantes variáveis não são significativas para o modelo. O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas fraco, sendo que explica uma proporção da variância observada na variável Dificuldade na Gestão de 9,1% [$F(6, 1058) = 17.729$; $p = .000$; $R^2 = .091$].

Os resultados mostraram que percepção de Eficácia nas Estratégias Inclusivas, na Eficácia na Colaboração e na Autonomia, predizem as Dificuldades na Gestão, ou seja, quanto maior é a percepção de eficácia e autonomia, menor dificuldade existe na Gestão.

Dificuldade na avaliação.

Recorreu-se à regressão linear múltipla a fim de verificar se a Eficácia nas Estratégias Inclusivas, Eficácia no Controlo de Comportamentos, Eficácia na Colaboração, bem como ao nível da Competência, da Autonomia e do Relacionamento, são capazes de prever a dificuldade na avaliação.

O resultado da análise de regressão (Anexo C) possibilitou identificar a Eficácia nas Estratégias Inclusivas ($\beta = -.198$; $T = -5.431$; $p = .000$), a Eficácia na Colaboração ($\beta = -.88$; $T = 2.343$; $p = .019$), e Autonomia ($\beta = -.151$; $T = -4.480$; $p = .000$), como preditores significativos, negativos, da Dificuldade na Avaliação. As restantes variáveis não são significativas para o modelo. O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas fraco, sendo que explica uma proporção da variância observada na variável Dificuldade na Avaliação de 10% [$F(6, 1058) = 19.600$; $p = .000$; $R^2 = .100$].

Os resultados mostraram que a percepção de Eficácia nas Estratégias Inclusivas, na Eficácia na Colaboração, e na Autonomia, predizem as Dificuldades na Avaliação, ou seja, quanto maior é a percepção de eficácia e autonomia, menor dificuldade existe na avaliação.

Dificuldade nas Atividades e Materiais.

Foi utilizada a regressão linear múltipla para se verificar se a Eficácia nas Estratégias Inclusivas, Eficácia no Controlo de Comportamentos, Eficácia na Colaboração, bem como ao nível da Competência, da Autonomia e do Relacionamento, são capazes de prever a dificuldade nas Atividades e Materiais.

O resultado da análise de regressão (Anexo C) possibilitou identificar a Eficácia nas Estratégias Inclusivas ($\beta = -.226$; $T = -6.258$; $p = .000$), a Eficácia na Colaboração ($\beta = -1.104$; $T = 2.809$; $p = .005$), e Autonomia ($\beta = -.120$; $T = -3.606$; $p = .000$), como previsores significativos, negativos, da dificuldade nas Atividades e Materiais. As restantes variáveis não são significativas para o modelo. O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas

fraco, sendo que explica uma proporção da variância observada na variável Dificuldade nas Atividades e Materiais de 12% [$F(6, 1058) = 24.351$; $p = .000$; $R^2 = .121$].

Os resultados mostraram que percepção de Eficácia nas Estratégias Inclusivas, na Eficácia na Colaboração, e na Autonomia, predizem as dificuldades nas Atividades e Materiais, ou seja, quanto maior é a percepção de eficácia e autonomia, menor dificuldade existe nas Atividades e Materiais.

Dificuldade no Planeamento e Preparação.

Foi utilizada a regressão linear múltipla para se verificar se a Eficácia nas Estratégias Inclusivas, Eficácia no Controlo de Comportamentos, Eficácia na Colaboração, bem como ao nível da Competência, da Autonomia e do Relacionamento, são capazes de prever a Dificuldade no Planeamento e Preparação.

O resultado da análise de regressão (Anexo C) possibilitou identificar a Eficácia nas Estratégias Inclusivas ($\beta = -.182$; $T = -5.007$; $p = .000$), a Eficácia na Colaboração ($\beta = -.098$; $T = 2.605$; $p = .009$), e Autonomia ($\beta = -.129$; $T = -3.860$; $p = .000$), como preditores significativos, negativos, da Dificuldade no Planeamento e Preparação. As restantes variáveis não são significativas para o modelo. O modelo final ajustado é estatisticamente significativo, mas fraco, sendo que explica uma proporção da variância observada na variável Dificuldade no Planeamento e Preparação de 11% [$F(6, 1058) = 20.989$; $p = .000$; $R^2 = .106$].

Os resultados mostraram que percepção de Eficácia nas Estratégias Inclusivas, na Eficácia na Colaboração, e na Autonomia, predizem as Dificuldades no Planeamento e Preparação, ou seja, quanto maior é a percepção de eficácia e autonomia, menor dificuldade existe no Planeamento e Preparação.

Da MANOVA.

De modo a verificar o efeito das variáveis, nível de ensino, grupo de recrutamento, o tempo de serviço docente (TSD), o tempo de serviço na escola (TSE) e idade sobre a dificuldade na aplicação das estratégias diferenciadas, procedeu-se à análise de variâncias multivariadas através da MANOVA, seguidas de análises univariadas da ANOVA, tendo em conta os resultados dos respetivos pressupostos.

Dos resultados sobre o nível de ensino.

No que diz respeito aos pressupostos, para verificar a normalidade foi realizado o teste *Kolmogorov-Smirnov (KS)* pelo que rejeita a normalidade para um $p \leq 0,05$, verificando-se que pelo menos um grupo não segue a normalidade. Contudo devido à robustez da MANOVA prosseguiu-se com a análise. A Homogeneidade de variâncias-covariâncias avaliada pelo Teste M de Box (Anexo D), revelou ($M = 61.055$; $Z(45, 285545.646) = 1.338$; $p = .064$) que as matrizes de variâncias-covariâncias são homogêneas.

Assim sendo, foi realizada uma análise de variância multivariada através da MANOVA, para verificar se a variável independente produz efeito sobre as dificuldades. Os resultados (Anexo D) revelaram a existência de efeitos significativos, ou seja, o nível de ensino teve um efeito sobre as dificuldades na aplicação de estratégias diferenciadas.

Para avaliar o efeito do variável nível de ensino sobre as dificuldades na aplicação de estratégias foi significativo, pelo que se procedeu à análise de variâncias multivariadas. A MANOVA revelou que há efeito do nível de ensino (Traço de Pillai = .027; $Z(15, 3177) = 1.927$; $p = .017$; $\eta^2p = .009$; Potência = .958), pequeno (dado que $p \leq .05$) segundo Cohen (1988), mas com uma potência de teste muito boa. A nível de médias entre níveis de ensino, verificou-se que valor de significância é inferior a .05 em alguns níveis de ensino, pelo que se verificou que há pelo menos uma diferença entre as médias (Anexo D).

Deste modo, e tendo em conta a significância Multivariada, procedeu-se à análise do teste *post-hoc HDS de Tukey*, para saber onde estão as diferenças.

Os resultados do teste *post-hoc HDS de Tukey* (Anexo D), para saber onde estão as diferenças revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas para a Dificuldade no Ambiente, sendo que estas ocorrem entre 1º CEB e o 2º CEB (I.C. a 95%] - .5308; -.0415[) e entre o 1º CEB e o 3º CEB (I.C. a 95%] - .5627; -.1297[). Pelo que se verificou que os docentes do 1º CEB ($M = 3.09$; $SD = 1.22$; $n = 264$) a percecionarem menos Dificuldade no Ambiente do que os docentes do 2º CEB ($M = 3.37$; $SD = 1.07$; $n = 263$) e do 3º CEB ($M = 3.43$; $SD = 1.02$; $n = 464$). Não se encontrou qualquer diferença significativa nas restantes necessidades. Não houve diferenças significativas entre a E. Especial e o 1º, 2º e 3º CEB, e entre o 2º CEB e 3º CEB, para um $p > .05$. Na dificuldade de Gestão não foram encontradas diferenças significativas no nível de ensino.

No fator avaliação (I.C. a 95%] -.4351; -.0071[), Atividades e Materiais (I.C. a 95%] -.4908; -.0574[); e Planeamento e Preparação (I.C. a 95%] -.4748; -.0651 [) verificou-se

diferenças significativas entre o 1º CEB (Avaliação $M = 3.25$; $SD = 1.16$; $n = 264$, Atividades e Materiais $M = 3.27$; $SD = 1.16$; $n = 264$, Planeamento e Preparação $M = 3.27$; $SD = 1.12$; $n = 264$) e o 3º CEB; Avaliação $M = 3.47$; $SD = 1.03$; $n = 464$, Atividades e Materiais: $M = 3.54$; $SD = 1.04$; $n = 464$, Planeamento e Preparação: $M = 3.54$; $SD = .98$; $n = 464$). Tendo se verificado que os docentes do 1º CEB percebem menos dificuldades ao nível da avaliação, atividades e materiais e no planeamento e preparação do que os docentes do 3º CEB.

Do tempo de serviço na escola (TSE).

No seguimento das análises anteriores, prosseguiu-se com a análise aos pressupostos, para verificar a normalidade, pelo que foi realizado o teste *Kolmogorov-Smirnov (KS)*, (sendo que rejeita a normalidade para um $p \leq .05$), verificando-se que pelo menos um grupo não segue a normalidade, contudo devido à robustez da MANOVA, prosseguiu-se com a análise, para verificar se a variável TSE apresenta uma Homogeneidade de variâncias-covariâncias. Os resultados avaliados pelo Teste M de Box (Anexo D), revelaram ($M = 92.573$; $Z(75, 696204.267) = 1.215$; $p = .099$) que as matrizes de variâncias-covariâncias são homogêneas.

De seguida realizou-se uma análise de variância multivariada através da MANOVA, para verificar se a variável independente tem efeito sobre as dificuldades. Os resultados (Anexo D) revelaram a não existência de efeito significativo do tempo de serviço na escola (Traço de Pillai = .021; $Z(25, 5285) = .909$; $p = .594$; $\eta^2p = .004$; Potência = .795), para um $p \leq .05$ (Cohen, 1988).

Do grupo de recrutamento, do tempo de serviço docente e idade.

No que diz respeito aos pressupostos, para verificar a normalidade foi realizado o teste *Kolmogorov-Smirnov (KS)* pelo que rejeita a normalidade para um $P \leq 0,05$, verificando-se que pelo menos um grupo não segue a normalidade. De seguida, realizou-se o teste para verificar a Homogeneidade de variâncias-covariâncias.

Dos resultados (Anexo D) sobre grupo de recrutamento, a Homogeneidade de variâncias-covariâncias avaliada pelo Teste M de Box, revelou ($M = 74.303$; $Z(45, 1411550.313) = 1.636$; $p = .005$) que as matrizes de variâncias-covariâncias não são homogêneas; bem como a variável Tempo de Serviço Docente (TSD) indicou através do Teste M de Box ($M = 87.957$; $Z(60, 67867.513) = 1.422$; $p = .018$) que as matrizes de

variâncias-covariâncias não são homogêneas; e a variável Idade no que diz respeito à homogeneidade de variâncias-covariâncias avaliada pelo Teste M de Box ($M = 94.953$; $Z(60, 18655.765) = 1.516$; $p = .006$), revelou que as matrizes de variâncias-covariâncias não são homogêneas. Assim sendo, considerou-se que houve uma violação do pressuposto da homogeneidade, pelo que as análises seguintes não foram consideradas neste estudo.

De seguida, embora não fosse um dos objetivos do estudo, decidiu-se verificar também se havia diferenças significativas das variáveis independentes (idade, grupo de recrutamento, nível de ensino, tempo de serviço na escola e o tempo de serviço docente) sobre a eficácia nas estratégias e na satisfação das necessidades básicas.

Escala Sentido de Eficácia para Implementar Práticas Inclusivas (Dias, 2017).

Da idade.

Verificando os pressupostos, o teste à normalidade foi realizado através do teste *Kolmogorov-Smirnov (KS)*, tendo-se verificado que pelo menos um dos grupos não segue a normalidade para um $p \leq .05$. Em relação à Homogeneidade de variâncias-covariâncias, esta foi calculada através do Teste M de Box (Anexo D), revelou ($M = 36.918$; $Z(24, 22307.038) = 1.500$; $p = .055$) que as matrizes de variâncias-covariâncias são homogêneas, pelo que se avançou para a realização da MANOVA.

A MANOVA foi realizada para verificar se a variável independente tem efeito sobre a eficácia para implementar práticas inclusivas. Os resultados (Anexo D), revelaram a não existência de efeitos significativos (Traço de Pillai = .015; $Z(12, 3180) = 1.289$; $p = .218$; $\eta^2p = .005$; Potência = .739), para um $p \leq .05$ (Cohen, 1988), ou seja, a idade tem efeito pequeno sobre a eficácia das práticas inclusivas, sendo que este não é significativo. Logo, as análises seguintes não foram consideradas para o estudo.

Das variáveis, grupo de recrutamento, TSD, TSE e nível de ensino.

Para as restantes variáveis independentes, os resultados sobre grupo de recrutamento, no que diz respeito à normalidade, o teste foi realizado através *Kolmogorov-Smirnov (KS)* tendo-se verificado que todos os grupos seguem a normalidade, para um $p \leq .05$. Em relação à homogeneidade de variâncias-covariâncias, esta foi avaliada pelo Teste M de Box (Anexo E),

que revelou ($M = 104.576$; $Z(18, 1875691.312) = 5.777$; $p = .000$) que as matrizes de variâncias-covariâncias não são homogêneas. Logo, existe uma violação do pressuposto, pelo que não se considerou as análises seguintes, para este estudo.

Para a variável TSD e após a realização do através *Kolmogorov-Smirnov (KS)*, verificou-se que pelo menos um dos grupos não segue a normalidade para um $p \leq .05$. A Homogeneidade de variâncias-covariâncias analisada através do Teste M de Box ($M = 52.375$; $Z(24, 82724.865) = 2.143$; $p = .001$) indicou que as matrizes de variâncias-covariâncias não são homogêneas (Anexo E), pelo que não se considerou as análises seguintes, para este estudo.

Em relação à variável TSE, o teste *Kolmogorov-Smirnov (KS)* indicou que todos os grupos seguem a normalidade, para um $p \leq .05$. Em relação à homogeneidade de variâncias - covariâncias avaliada pelo Teste M de Box ($M = 54.701$; $Z(30, 883276.399) = 1.806$; $p = .004$), revelou que as matrizes de variâncias-covariâncias não são homogêneas. Pelo que se considerou que houve uma violação do pressuposto da homogeneidade (Anexo E), e conseqüentemente, as análises seguintes não foram consideradas neste estudo.

Por último, a análise com a variável nível de ensino, a nível de pressupostos, verificou-se que o teste *Kolmogorov-Smirnov (KS)* indicou que todos os grupos seguem a normalidade, para um $p \leq .05$. No que diz respeito à homogeneidade de variâncias - covariâncias avaliada pelo Teste M de Box ($M = 97.574$; $Z(18, 355534.871) = 5.376$; $p = .000$), revelou que as matrizes de variâncias-covariâncias não são homogêneas (Anexo E). Assim sendo, considerou-se que houve uma violação do pressuposto da homogeneidade, pelo que as análises seguintes não podem ser consideradas neste estudo.

Escala de Realização Profissional Docente (ERPD).

Do nível de ensino.

No que diz respeito aos pressupostos, para verificar a normalidade foi realizado o teste *Kolmogorov-Smirnov (KS)* no qual se verificou que todos os grupos sem a normalidade, para um $p \leq .05$. De seguida realizou-se o teste para verificar a homogeneidade de variâncias - covariâncias. Em relação à homogeneidade de variâncias-covariâncias avaliada pelo Teste M

de Box ($M = 19.187$; $Z(18, 355534.871) = 1.057$; $p = .390$), este indicou que as matrizes de variâncias-covariâncias são homogêneas (Anexo D), pelo que se prosseguiu com as análises.

De seguida prosseguiu-se a uma análise de variância multivariada através da MANOVA, para verificar se a variável independente tem efeito sobre a satisfação das necessidades básicas. Os resultados (Anexo D), revelaram a existência de efeitos significativos, ou seja, o nível de ensino teve um efeito pequeno sobre a satisfação das necessidades básicas.

Tendo em conta os resultados, procedeu-se à análise de variâncias multivariadas para verificar se o efeito do variável nível de ensino sobre as três necessidades básicas era significativo. A MANOVA revelou (Anexo D), que há efeito no nível de ensino (Traço de Pillai = .016; $Z(9, 3183) = 1.866$; $p = .052$; $\eta^2p = .005$; Potência = .832), pequeno (dado que $p \leq .05$) segundo Cohen(1988), mas com uma potencia de teste boa. No intuito de melhorar a significância e optando por um teste menos conservador, recorreu-se à Maior Matriz de Roy, conseguimos melhor o efeito (pequeno) como significativo; contudo a potência de teste diminuiu (MRR = .009; $Z(3, 1061) = 3.209$; $p = .022$; $\eta^2p = .009$; Potência = .742) (Marôco, 2007). Assim sendo, a nível de médias entre os níveis de ensino, verificou-se que valor de significância é inferior a 0,05 em alguns níveis de ensino, pelo que se verificou que há pelo menos uma diferença entre as médias ao nível da Competência, ou seja, com os docentes do 1º CEB ($M = 4.97$; $SD = .60$; $n = 264$) a percecionarem mais necessidade de Competência do que os docentes do 3º CEB ($M = 4.82$; $SD = .64$; $n = 464$). Não se encontrou qualquer diferença significativa nas restantes necessidades.

Assim sendo, tendo em conta a significância Multivariada, procedeu-se à análise do teste *post-hoc* HDS de Tukey, para saber onde estão as diferenças. Os resultados do teste *post-hoc* HDS de Tukey (Anexo D), revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas para a necessidade básica de Competência, sendo que estas ocorrem entre 1º CEB e o 3º CEB (I.C. a 95%] .0160; .2660[]). Neste sentido, verificou-se que os docentes do 1º CEB ($M = 4.97$; $SD = .60$; $n = 264$) percecionam uma maior necessidade de Competência do que os docentes do 3º CEB ($M = 4.82$; $SD = .64$; $n = 464$). Para a necessidade Relacionamento e Autonomia e tendo em conta o nível de ensino que os docentes lecionam, não se encontrou diferenças significativas.

Da idade.

No que diz respeito aos pressupostos, para verificar a normalidade foi realizado o teste *Kolmogorov-Smirnov (KS)* no qual se verificou que pelo menos um dos grupos não segue a normalidade para um $p \leq .05$. No que diz respeito à homogeneidade de variâncias - covariâncias, esta foi avaliada pelo Teste M de Box ($M = 32.591$; $Z(24, 22307.038) = 1.324$; $p = .133$) (Anexo D), que indicou que as matrizes de variâncias-covariâncias são homogêneas, pelo que se prosseguiu com as análises. Embora haja uma violação da normalidade, a MANOVA é suficiente robusta, pelo que se prosseguiu com as análises.

De seguida prosseguiu-se a uma análise de variância multivariada através da MANOVA, para verificar se a variável independente tem efeito sobre a satisfação das necessidades básica, os resultados revelaram a existência de efeitos significativos, ou seja, a idade teve um efeito pequeno sobre a satisfação das necessidades básicas.

A avaliação do efeito da variável idade sobre a satisfação das necessidades básicas foi testada através de análises de variância multivariada. A MANOVA revelou (Anexo D) que há efeito no nível de ensino (Traço de Pillai = .033; $Z(12, 3180) = 2.966$; $p = .000$; $\eta^2p = .010$; Potência = .992), médio (dado que se encontra entre] .05; .25[]), que segundo Cohen (1988) é uma potência de teste muito boa (Marôco, 2007).

Assim sendo, a nível de médias entre as idades verificou-se que valor de significância é inferior a .05, pelo que se verificou que há pelo menos uma diferença entre as médias no relacionamento. Tendo em conta a significância Multivariada e o teste dos efeitos, procedeu-se à análise do teste *post-hoc HDS de Tukey*, para saber onde estão as diferenças.

O teste *post-hoc HDS de Tukey* (Anexo D) revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas para a necessidade básica de relacionamento, sendo que estas ocorrem entre as idades dos 30 a 39 (I.C. a 95%] - .5801; -.015[]) e as idades dos 60 aos 69 anos. Neste sentido, verificou-se que os docentes entre 30 e 39 anos ($M = 4.66$; $SD = .78$; $n = 90$) percecionam uma menor necessidade de relacionamento do que os docentes dos 60 aos 69 anos ($M = 4.96$; $SD = .73$; $n = 103$). Para as necessidades de competência e autonomia, tendo em conta a idade dos docentes, não se encontrou diferenças significativas, para a satisfação destas duas necessidades.

Do tempo de serviço docente.

Para a análise aos pressupostos, foi realizado o teste à normalidade através do teste *Kolmogorov-Smirnov (KS)*, o qual indicou que pelo menos um dos grupos não segue a

normalidade para um $p \leq .05$. Já a homogeneidade de variâncias-covariâncias foi calculada através do Teste M de Box (Anexo D), que revelou ($M = 22.480$; $Z(24, 82724.865) = .920$; $p = .575$) que as matrizes de variâncias-covariâncias são homogêneas, pelo que se avançou para a realização da MANOVA.

A MANOVA foi realizada para verificar se a variável independente tem efeito sobre a satisfação das necessidades básicas. O resultado (Anexo D), revelou a não existência de efeitos significativos (Traço de Pillai = .020; $Z(12, 3180) = 1.789$; $p = .044$; $\eta^2p = .007$; Potência = .893), para um $p \leq .05$ (Cohen, 1988), embora estes dados possam ocorrer por falta de significância, decidimos optar por um método menos conservativo, mas com maior potência, recorreu-se à Maior Raiz de Roy, pelo que conseguimos melhorar a significância e aumentar a potência do teste (significativos (MRR = 0.16; $Z(4, 1060) = 4.365$; $p = .002$; $\eta^2p = .016$; Potência = .935), para um $p \leq .05$ (Cohen, 1988; Marôco, 2007).

Observada a significância multivariada, procedeu-se à análise do efeito entre os sujeitos, tendo se observado que não era significativo, pelo que se decidiu não avançar com os restantes testes (Anexo D).

Das variáveis, grupo de recrutamento e tempo de serviço na mesma escola.

Para as restantes variáveis independentes, os resultados sobre grupo de recrutamento, no que diz respeito à normalidade, o teste *Kolmogorov-Smirnov (KS)* verificou que todos os grupos seguem a normalidade, para um $p \leq .05$. Em relação à homogeneidade de variâncias-covariâncias, esta foi avaliada pelo Teste M de Box (Anexo D), que revelou ($M = 29.500$; $Z(18, 1875691.312) = 1.630$; $p = .044$) que as matrizes de variâncias-covariâncias não são homogêneas. Logo existe uma violação do pressuposto, pelo que não se considerou as análises seguintes, para este estudo.

Em relação há variável tempo de serviço na mesma escola, o teste *Kolmogorov-Smirnov (KS)* indicou que todos os grupos seguem a normalidade, para um $p \leq .05$. A homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliada pelo Teste M de Box ($M = 49.948$; $Z(30, 883276.399) = 1.649$; $p = .014$), e revelou que as matrizes de variâncias-covariâncias não são homogêneas (Anexo D). Pelo que se considerou que houve uma violação do pressuposto da homogeneidade e as análises seguintes não poderem ser consideradas neste estudo.

Nos seguimentos das análises, procuramos analisar as variáveis independentes tendo em conta os níveis de autoeficácia.

Autoeficácia

De modo a apurar se as crenças de autoeficácia docente se relacionam com as dificuldades percebidas sobre práticas diferenciadas, foi efetuado uma análise de correlações entre as variáveis, através o coeficiente *Spearman's rho*.

Tabela 43:

Coefficientes de correlação de Spearman entre a autoeficácia e os fatores da QSEED

Nível	Dif. Ambiente	Dif. Gestão	Dif. Avaliação	Dif. Atividades e Materiais	Dif. Planeamento e Preparação
Autoeficácia	.270**	.209**	.214**	.242**	.226**

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

* A correlação é significativa no nível.05 (2 extremidades)

A Tabela 43 apresenta correlações significativas entre autoeficácia e as dimensões ESEIPI. Em relação às direção das relações, podem verificar-se correlações positivas fracas entre a autoeficácia e os fatores da *QSEED*, ou seja, para a dificuldade controlo do ambiente ($r_s = .270$; $p = .000$) com uma variância explicada de 7.29% ($[(.270)^2 * 100]$), para a dificuldade na gestão ($r_s = .209$; $p = .000$) com uma variância explicada de 4.37% ($[(.209)^2 * 100]$), para a dificuldade na avaliação ($r_s = .214$; $p = .000$) com uma variância explicada de 4.58% ($[(.214)^2 * 100]$), para a dificuldade nas atividades e materiais ($r_s = .242$; $p = .000$) com uma variância explicada por 5.86% ($[(.242)^2 * 100]$) e para a dificuldade no planeamento e preparação ($r_s = .226$; $p = .000$) com uma variância explicada de 5,11% ($[(.226)^2 * 100]$).

De modo a compreender se existiam diferenças significativas nas dificuldades de práticas diferenciadas em função da autoeficácia docente. Precedeu-se à análise da significância das diferenças entre os fatores da *QSEED* e os níveis de autoeficácia, através do teste *Mann-Whitney* para amostras independentes, considerando-se para tal os efeitos estatisticamente significativos com um $p < .05$.

Para definir os níveis de autoeficácia, os participantes foram divididos em dois grupos, ou seja, o grupo com Autoeficácia Alta (AA) e o grupo com Autoeficácia Baixa (AB).

Para a construção dos grupos de autoeficácia (Tabela 44), iniciou-se com a construção de um grupo de eficácia geral, para tal selecionou-se a Escala Sentido de Eficácia para

Implementar Práticas Inclusivas (Dias, 2017) e procedeu-se ao cálculo de uma média geral, que englobasse os 3 fatores da escala, tendo-se obtido uma média de 4.92 ($DP = .54$). De seguida, a partir da autoeficácia geral, constituiu-se dois grupos, ou seja, o grupo de Autoeficácia Elevada (AE) e o grupo com Autoeficácia Baixa (AB), sendo a constituição dos mesmos ponderada pelo valor da mediana (4.94) retirada do quadro da Autoeficácia Geral.

Tabela 44

Valor da Média, Mediana e Desvios-padrão para a autoeficácia geral

	Autoeficácia geral
Média	4.92
Mediana	4.94
Desvio padrão	.54

Pelo que os sujeitos que obtiveram valores médios abaixo do valor da mediana foram agrupados no grupo de Autoeficácia Baixa ($n_{AB} = 518$; $M = 4.49$; $DP = .02$), e os que obtiveram valores médios iguais ou superiores ao valor da mediana foram agrupados no grupo de Autoeficácia Elevada ($n_{AE} = 546$; $M = 5.33$; $DP = .01$) (tabela45).

Tabela 45

Valores das médias e dos desvios-padrão para os níveis de autoeficácia

	Autoeficácia elevada	Autoeficácia baixa
Média	5.33	4.49
Desvio padrão	.01	.02

Após análise, os resultados dos testes *Mann-Whitney* indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, sendo a distribuição do grupo da autoeficácia alta inferior ao grupo da autoeficácia baixa no que diz respeito às dificuldades do controlo do ambiente ($U = 185476$; $p = .000$; $n_{AA} = 546$, $n_{AB} = 518$), na gestão de sala de aula ($U = 175450$; $p = .000$; $n_{AA} = 546$, $n_{AB} = 518$), na avaliação ($U = 176253.5$; $p = .000$; $n_{AA} = 546$, $n_{AB} = 518$), nas atividades e materiais ($U = 180872.5$; $p = .000$; $n_{AA} = 546$, $n_{AB} = 518$) e no planeamento e preparação ($U = 178247$; $p = .000$; $n_{AA} = 546$, $n_{AB} = 518$).

Seguindo-se a análise das médias dos 5 fatores *Questionário Sobre Estratégias de Ensino Diferenciadas* (QSEED) em função dos grupos de autoeficácia, a qual demonstrou que o grupo de docentes com autoeficácia baixa apresentou os valores médios mais altos nos 5 fatores, ou seja, uma maior dificuldade no ambiente, na gestão, na avaliação, nas atividades e materiais e no planeamento e preparação, quando comparados com o grupo de autoeficácia alta.

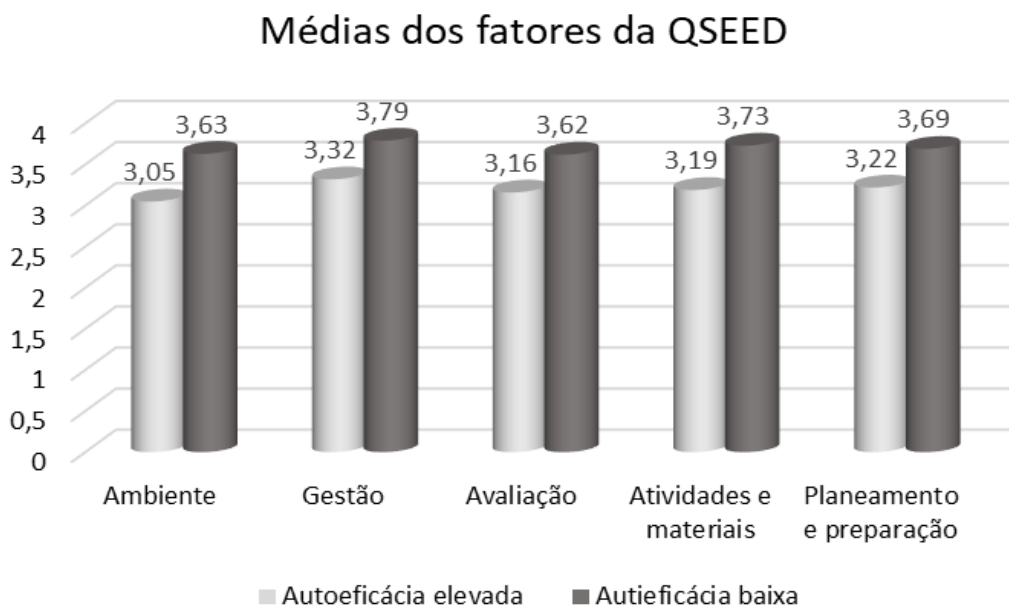


Figura 9 - Média dos fatores da QSEED em função autoeficácia docente.

A Figura 9 evidencia que os docentes com autoeficácia mais baixa percecionam, em média, maiores dificuldades na aplicação de estratégias diferenciadas ou seja, na dificuldade do ambiente ($M = 3.63$; $SD = 0.04$), na Gestão ($M = 3.79$; $SD = 0.04$), na Avaliação ($M = 3.62$; $SD = 0.04$), nas Atividades e materiais ($M = 3.73$; $SD = 0.04$), e no Planeamento e preparação ($M = 3.69$; $SD = 0.04$), quando comparados com o grupo da autoeficácia elevada, ou seja, na dificuldade do Ambiente ($M = 3.05$; $SD = 0.05$), na Gestão ($M = 3.32$; $SD = 0.05$), na Avaliação ($M = 3.16$; $SD = 0.05$), nas Atividades e Materiais ($M = 3.19$; $SD = 0.05$), e no Planeamento e preparação ($M = 3.22$; $SD = 0.05$).

De seguida procedeu-se à análise se os níveis de autoeficácia diferiam em função das variáveis sociodemográficas.

Para facilitar a visualização de resultados, optou-se por fazer uma apresentação dos resultados da estatística descritiva e inferencial (Anexo E), após comparar os grupos

consoante o nível de autoeficácia (ou seja, o grupo da autoeficácia elevada e o grupo da autoeficácia baixa), tendo em conta as variáveis sociodemográficas selecionadas para esta análise.

Do género.

Após contagens, verificou-se que no género, o sexo masculino apresenta um nível de autoeficácia baixa mais elevado do que o sexo feminino.

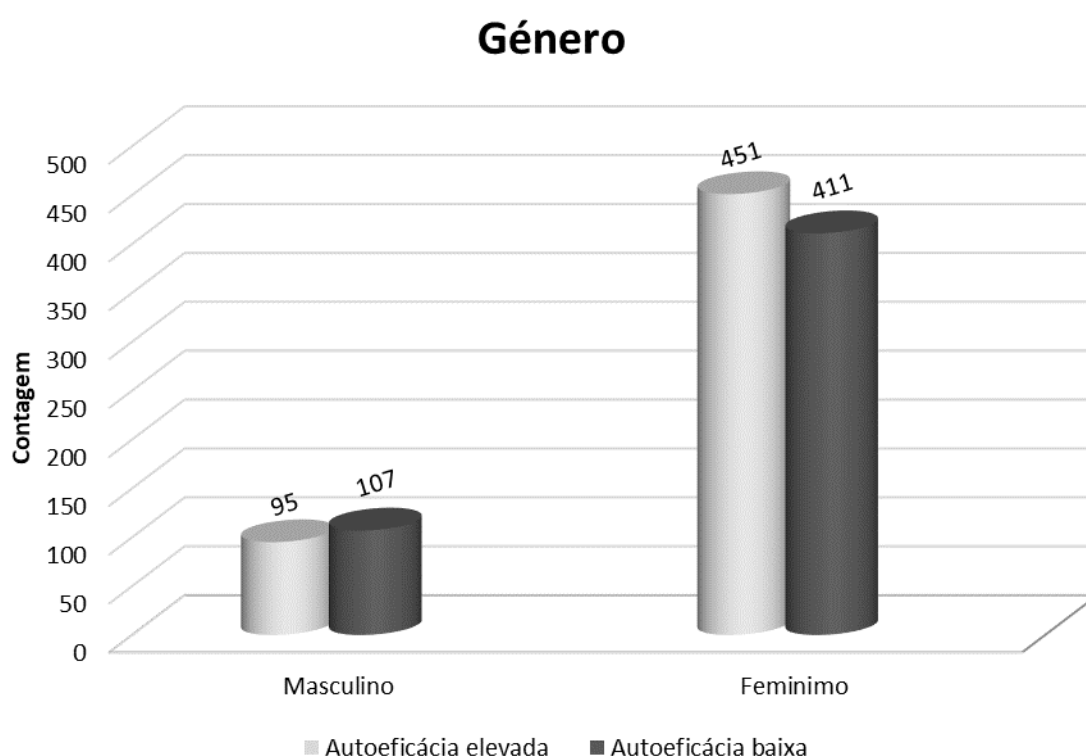


Figura 10. Frequência dos professores por género e por nível de autoeficácia.

Contudo, numa análise mais profunda, pode-se ver na Figura 10, no que diz respeito à variável género, depois de utilizado o teste Qui-quadrado (Anexo E), este revelou não existir diferenças significativas entre os 2 grupos. Para a variável género ($\chi^2 = 1.833$; $p = .184$) no grupo da autoeficácia elevada, verificou-se que 17% ($n = 95$) são do género masculino 83% ($n = 451$) do género feminino; para o grupo da autoeficácia baixa verificou-se que 21% ($n = 107$) dos participantes são do género masculino e 79% ($n = 411$) são do género feminino.

Da idade.

No que diz respeito à idade, verificou-se nas contagens que os docentes dos 40 aos 59 anos apresentam um nível de autoeficácia mais elevado do que as restantes idades.

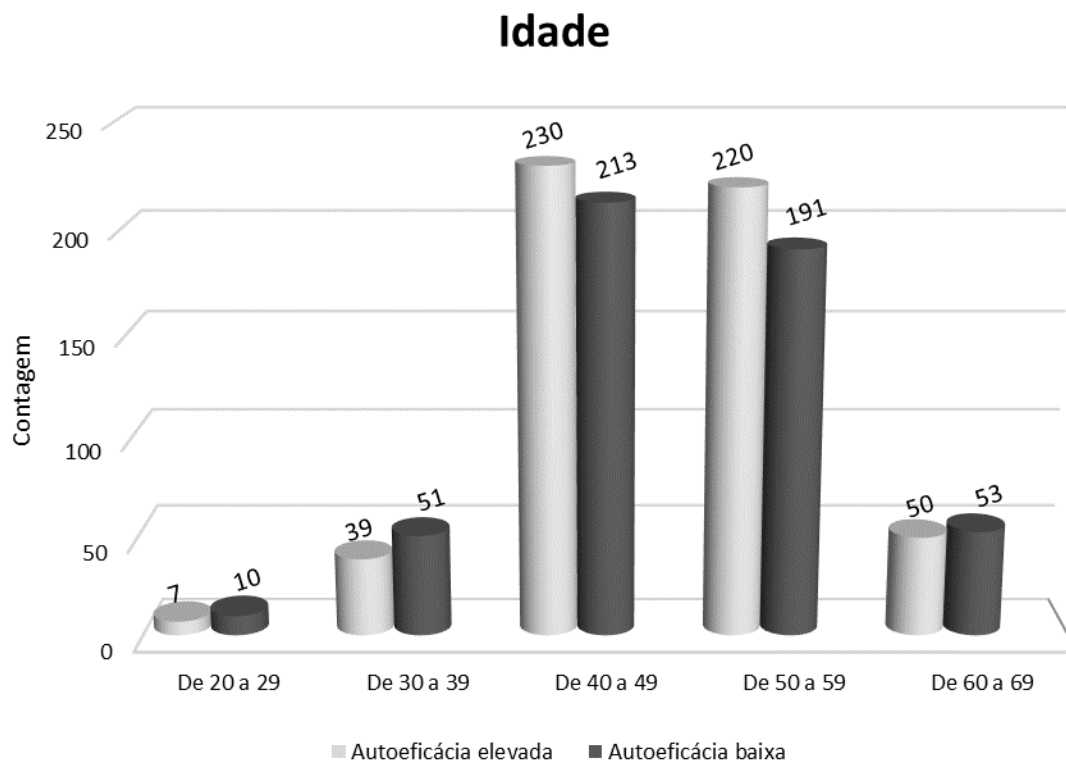


Figura 11. Frequência dos professores por idade e por nível de autoeficácia.

Na análise mais profunda, pode-se ver na Figura 11, no que diz respeito à variável idade e depois de utilizado o teste não paramétrico *Mann-Whitney* (Anexo E), verificou-se que não existem diferenças significativas nos 2 grupos, tendo em conta a idade. Assim sendo, para a variável idade ($U = 137019$; $p = .347$) o grupo da autoeficácia elevada, obteve na classe dos 20 aos 29 anos 1.3% ($n = 7$), na classe dos 30 aos 39 anos 7.1% ($n = 39$), na classe dos 40 aos 49 anos 42.1% ($n = 230$), na classe dos 50 aos 59 anos 40.3% ($n = 220$), na classe dos 60 aos 99 anos 9.2% ($n = 50$); para o grupo da autoeficácia baixa verificou-se que obteve na classe dos 20 aos 29 anos 1.9% ($n = 10$), na classe dos 30 aos 39 anos 9.8% ($n = 51$), na classe dos 40 aos 49 anos 41.1% ($n = 213$), na classe dos 50 aos 59 anos 36.9% ($n = 191$), na classe dos 60 aos 99 anos 10.2% ($n = 53$). Pelo que se pode concluir que as médias para as duas populações são idênticas para os dois grupos.

Da formação inicial.

Em relação à formação inicial, verificou-se através das contagens que os docentes que obtiveram a sua formação inicial na Universidade, tinham um nível de eficácia mais baixa do que os docentes cuja formação inicial ocorreu numa Escola Superior de Educação.

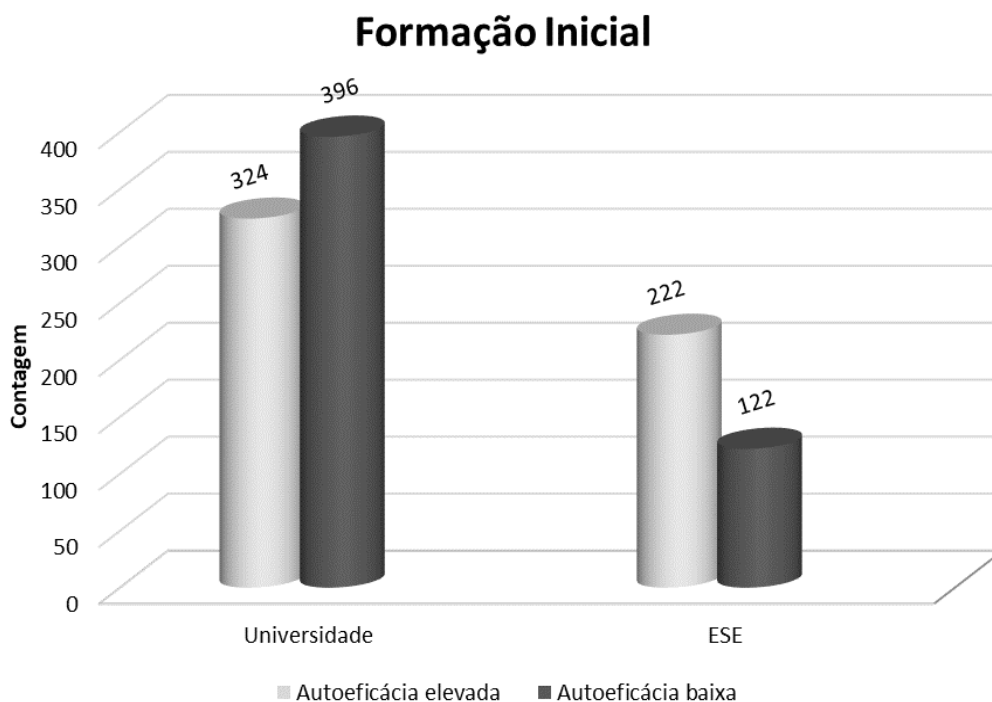


Figura 12. Frequência dos professores por formação inicial e por nível de autoeficácia.

Para a análise inferencial recorremos ao teste Qui-quadrado (Anexo E), no qual se verificou a existência de diferenças significativas nos 2 grupos, tendo em conta a formação inicial. Assim sendo para a variável Formação inicial ($\chi^2 = 35.558$; $p = .000$) o grupo da autoeficácia elevada obteve 45.0% ($n = 324$) nos participantes cuja formação inicial na universidade e 55.0% ($n = 222$) tiraram a sua formação inicial na escola superior de educação; para o grupo da autoeficácia baixa verificou-se que 64.5% ($n = 396$) dos participantes tiveram a formação inicial na universidade e 35.5% ($n = 122$) tiraram a sua formação inicial na escola superior de educação (Figura 12). Em suma, verifica-se que existe uma percentagem mais elevada de professores com autoeficácia baixa cuja formação inicial foi em universidades, por outro lado verificou-se uma maior percentagem de professores com autoeficácia elevada cuja formação inicial foi em escolas superiores de educação.

Da formação em educação especial.

Em relação à formação em educação especial, a nível de contagens, verificou-se que os docentes com formação em educação especial têm um maior nível de autoeficácia; no entanto quando verificamos no grupo de docentes que não tinham formação em educação especial, não foi visível diferenças nos níveis de eficácia.

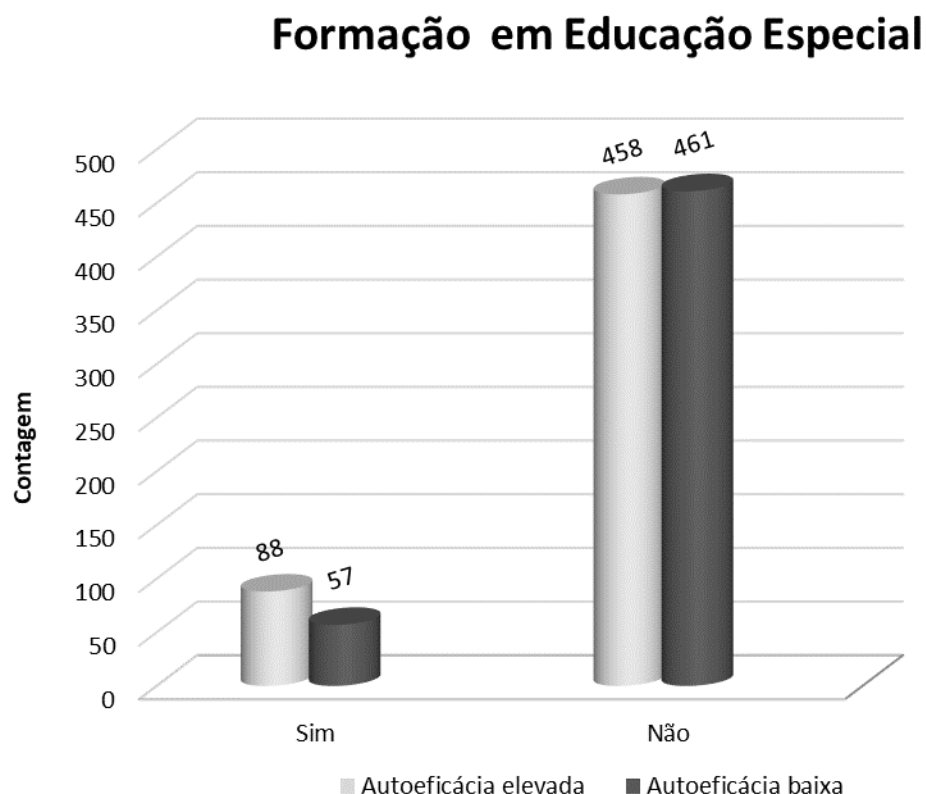


Figura 13. Frequência dos professores por formação em educação especial e por nível de autoeficácia.

Para a análise inferencial usou-se o teste Qui-quadrado (Anexo E), no qual se verificou a existência de diferenças significativas nos 2 grupos. Assim sendo, para a variável Formação inicial ($\chi^2 = 5.905$; $p = .016$) o grupo da autoeficácia elevada obteve 16.1% ($n = 88$) dos participantes tinham formação em educação especial e 83.9% ($n = 458$) não tinham formação em educação especial; para o grupo da autoeficácia baixa verificou-se que 11.0% ($n = 57$) dos participantes tinham formação em educação especial e 89.9% ($n = 461$) não tinham formação em educação especial (Figura 13). Em suma, verifica-se que o nível de autoeficácia é mais elevado quando os professores têm formação em educação especial, contudo quando o

professor não tem formação em educação especial não se verifica diferenças significativas nas contagens, tendo em conta os níveis de autoeficácia.

Das habilitações.

Ao nível das habilitações, verificou-se através das contagens que docentes com licenciatura, especialização apresentam nível de autoeficácia mais elevada, quando comparados com os professores que têm bacharelato, mestrado e doutoramento.

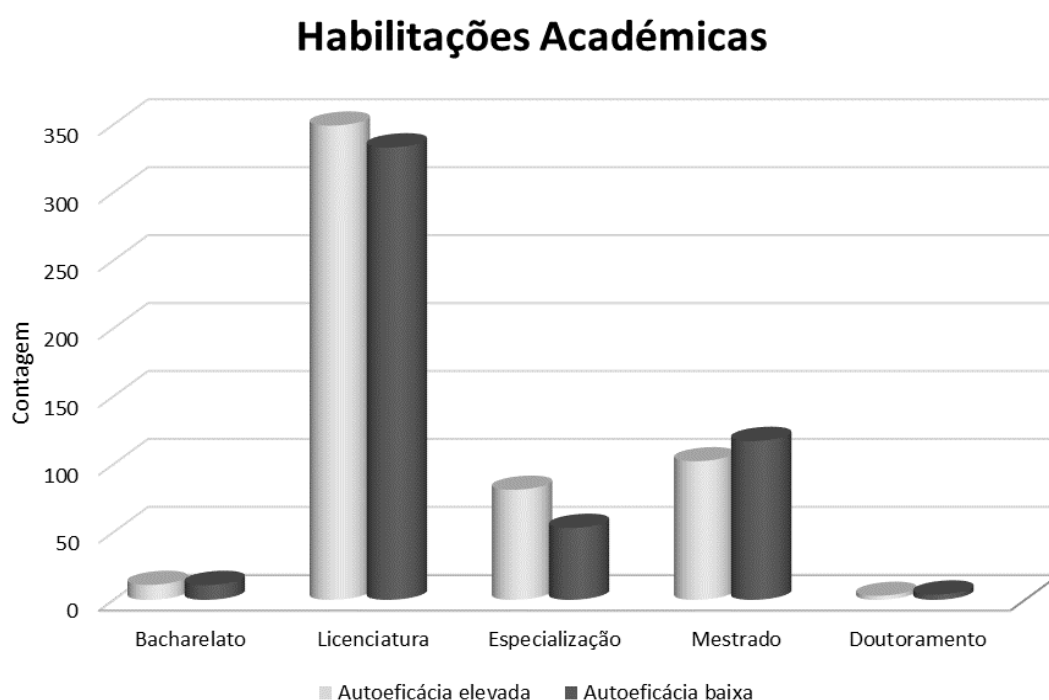


Figura 14. Frequência dos professores por habilitações e por nível de autoeficácia.

Para a variável habilitações, dado que a escala é ordinal, utilizou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney* (Anexo E) que revelou não existirem diferenças significativas entre os 2 grupos. Tendo-se obtido para a variável habilitações ($U = 140027,5$; $p = .745$), sendo que no grupo da autoeficácia elevada apurou-se que 2.0% ($n = 11$) tinham bacharelato, 63.9% ($n = 349$) tinham licenciatura, 14.8% ($n = 81$) tinha especialização, 18.7% ($n = 102$) tinham mestrado e 0,5% ($n = 3$) tinham doutoramento. No grupo da autoeficácia baixa verificou-se que 2.1% ($n = 11$) tinham bacharelato, 64.3% ($n = 333$) tinham licenciatura, 10.2% ($n = 53$) tinha especialização, 22.6% ($n = 117$) tinham mestrado e 0,8% ($n = 4$) tinham doutoramento (Figura 14).

Da categoria profissional.

Já no que diz respeito à categoria profissional, verificou-se que os professores contratados detêm níveis de autoeficácia mais baixa dos que os professores do quadro do agrupamento e da zona pedagógica.

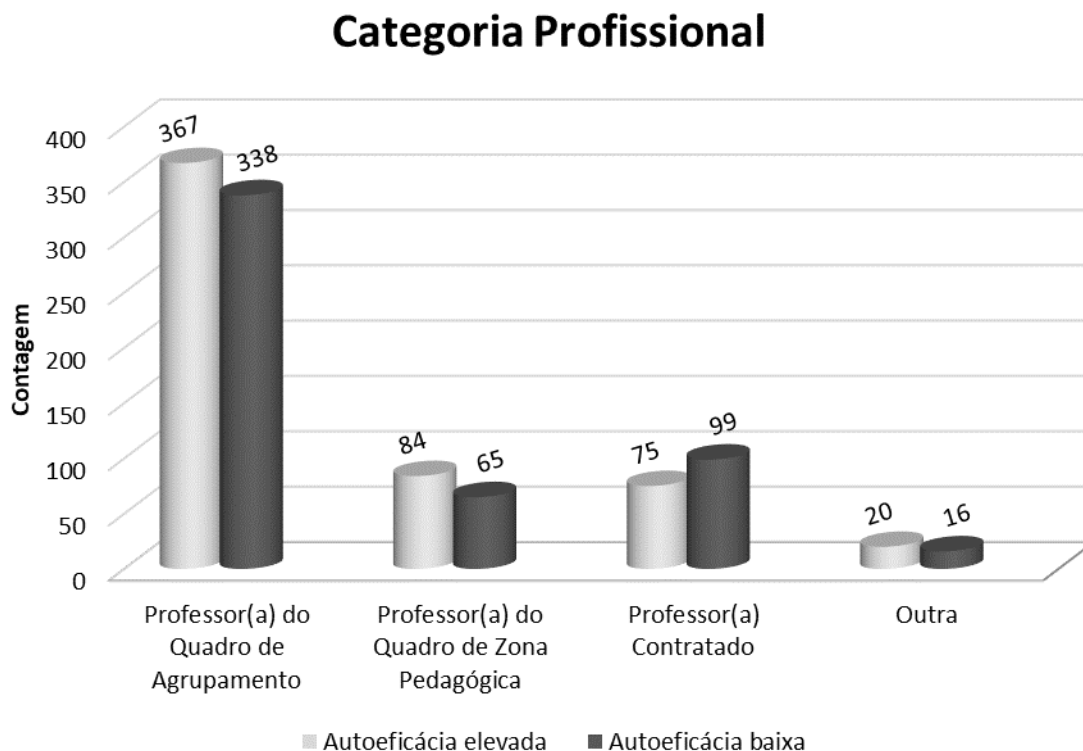


Figura 15. Frequência dos professores por categoria profissional e por nível de autoeficácia.

Para a variável categoria profissional, dado que a escala é ordinal, utilizou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney* (Anexo E) que revelou não existirem diferenças significativas entre os 2 grupos. Tendo-se obtido para a variável habilitações ($U = 137283$; $p = .325$), sendo que no grupo da autoeficácia elevada apurou-se que 67.2% ($n = 367$) dos professores pertence ao quadro do agrupamento, 15.4% ($n = 84$) ao quadro de zona pedagógica, 13,7% ($n = 75$) dos professores são contratados e 3.7% ($n = 20$) pertencem a outra categoria profissional. No grupo da autoeficácia baixa verificou-se que 65.3% ($n = 338$) dos professores pertence ao quadro do agrupamento, 12.5% ($n = 65$) ao quadro de zona pedagógica, 19.1% ($n = 99$) dos

professores são contratados e 3.1% ($n = 16$) pertencem a outra categoria profissional (Figura 15).

Do grupo de recrutamento.

Em relação ao agrupamento, verificou-se o grupo das expressões e da educação básica e educação especial tem níveis mais elevados de autoeficácia do que os grupos das humanidades e das ciências.

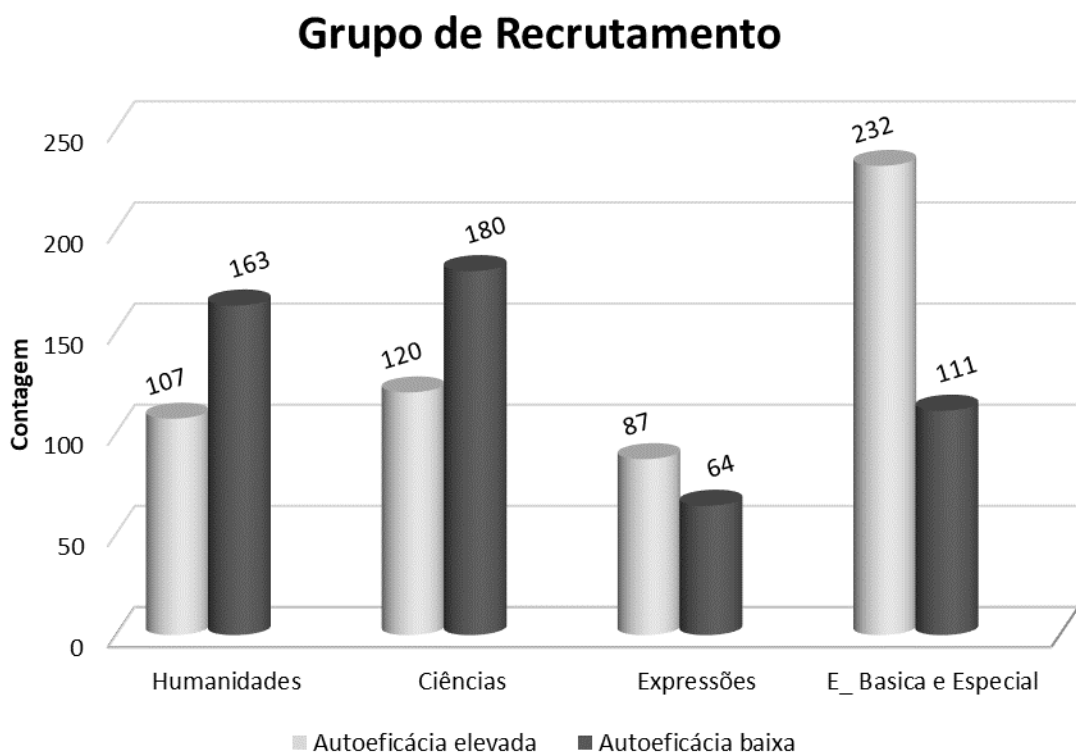


Figura 16. Frequência dos professores por categoria profissional e por nível de autoeficácia.

Para a variável grupo de recrutamento, dado que a escala é ordinal, utilizou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney* (Anexo E) que revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os 2 grupos. Tendo-se obtido para a variável grupo de recrutamento ($U = 103823$; $p = .000$), sendo que no grupo da autoeficácia elevada apurou-se que 19.6% ($n = 107$) dos professores leciona na área das humanidades, 22.0% ($n = 120$) na área das ciências, 15.9 ($n = 87$) na área das expressões, 42.5 % ($n = 232$) no 1º CEB e educação especial. Já no grupo da autoeficácia baixa apurou-se que 31.5% ($n = 163$) dos

professores leciona na área das humanidades, 34.7% ($n = 180$) na área das ciências, 12.4 ($n = 64$) na área das expressões, 21.4 % ($n = 111$) no 1º CEB e educação especial (Figura 16).

Do nível de ensino.

No nível de ensino, verificou-se que os docentes a lecionarem o 3º CEB, apresentam contagens maiores, no nível de autoeficácia baixa do que dos docentes a lecionarem o 1º CEB, 2º CEB e Educação Especial.

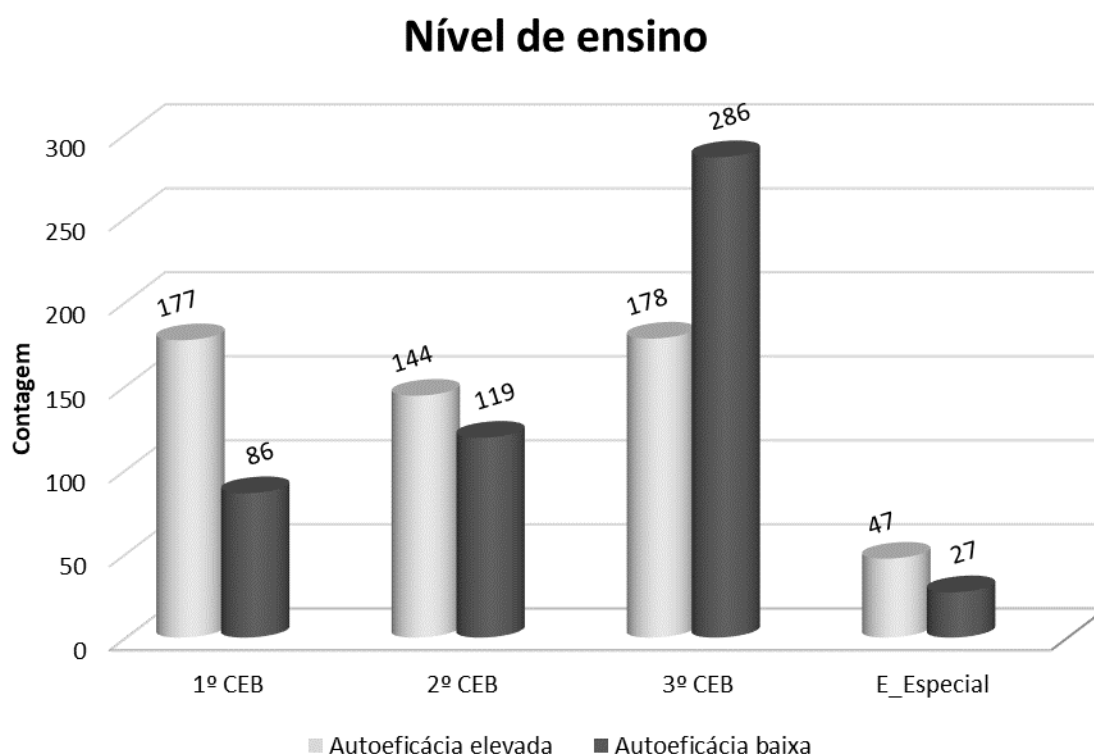


Figura 17. Frequência dos professores por nível de ensino e por nível de autoeficácia.

Para a variável grupo de nível de ensino, dado que a escala é ordinal, utilizou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney* (Anexo E) que revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os 2 grupos. Tendo-se obtido para a variável nível de ensino ($U = 114219$; $p = .000$), sendo que no grupo da autoeficácia elevada apurou-se que 32.4% ($n = 107$) dos professores dava ao 1º CEB, 26.4% ($n = 144$) ao 2º CEB, 32.6% ($n = 178$) e 8.6% ($n = 47$) na educação especial. Já no grupo da autoeficácia baixa apurou-se que 16.6% ($n = 86$) dos professores lecionava ao 1º CEB, 23.0% ($n = 119$) ao 2º CEB, 55.2% ($n = 286$) e 5.2% ($n = 27$) na educação especial (Figura 17).

Do tempo de serviço docente (TSD).

Em relação ao tempo de serviço docente verificou-se que a partir dos 16 anos ao serviço, os docentes tem níveis maiores de autoeficácia elevada e níveis mais baixos nos anos anteriores.

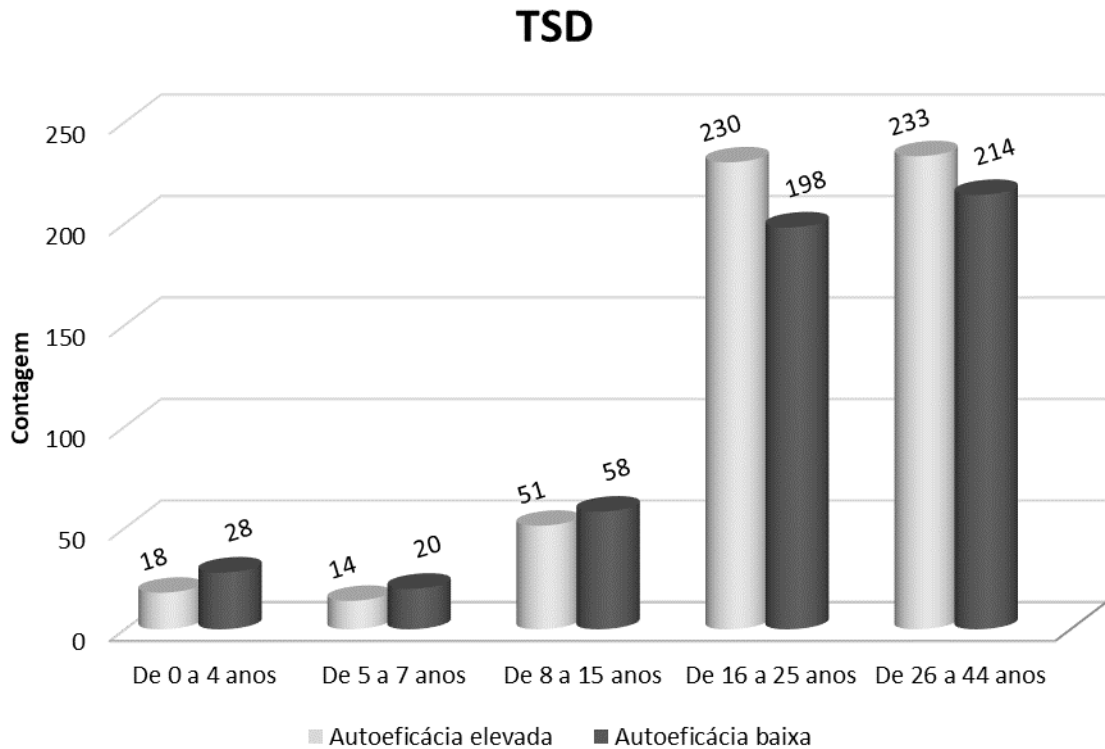


Figura 18. Frequência dos professores por TSD e por nível de autoeficácia

Para a variável TSD, dado que a escala é ordinal, utilizou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney* (Anexo E) que revelou a não existência de diferenças significativas entre os 2 grupos. Tendo-se obtido para a variável TSD ($U = 135204$; $p = .181$), sendo que no grupo da autoeficácia elevada apurou-se que 3.3% ($n = 18$) na classe dos 0 aos 4 anos de serviço, 2.6% ($n = 14$) dos 5 aos 7 anos de serviço, 9.3% ($n = 51$) dos 8 aos 15 anos de serviço, 42.1% ($n = 230$) dos 16 aos 25 anos de serviço e, por último, 42.7% ($n = 233$) dos 26 aos 44 anos de serviço docente. Para grupo da autoeficácia baixa apurou-se que 5.4% ($n = 28$) na classe dos 0 aos 4 anos de serviço, 3.9% ($n = 20$) dos 5 aos 7 anos de serviço, 11.2% ($n = 58$) dos 8 aos 15 anos de serviço, 38.2% ($n = 198$) dos 16 aos 25 anos de serviço e, por último, 41.3% ($n = 214$) dos 26 aos 44 anos de serviço docente (Figura 18).

Do tempo de serviço na mesma escola (TSE).

Já quando analisamos os anos de serviço, que o docente leciona na mesma escola, verificou-se que o grupo dos docentes, com serviço até aos 5 anos e com mais de 26 anos, a lecionar na mesma escola apresentaram níveis menores de autoeficácia baixa, sendo que entre os 6 e os 25 anos os docentes apresentam maiores níveis de autoeficácia elevada (Figura 19).

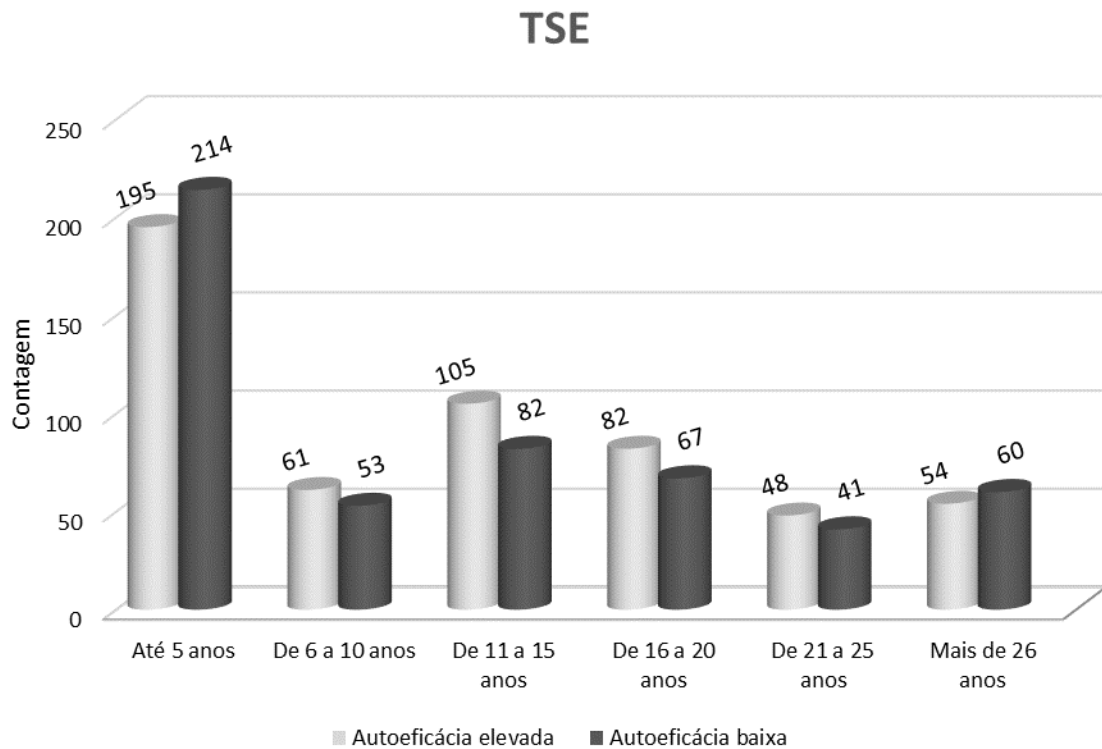


Figura 19. Frequência dos professores por TSE e por nível de autoeficácia.

Para a variável TSE, dado que a escala é ordinal, utilizou-se o teste não paramétrico *Mann-Whitney* (Anexo E) que revelou a não existência de diferenças significativas entre os 2 grupos. Tendo-se obtido para a variável TSE ($U = 135275$; $p = .245$), sendo que no grupo da autoeficácia elevada apurou-se que 35.8% ($n = 195$) na classe dos 0 aos 5 anos de serviço na mesma escola, 11.2% ($n = 14$) dos 6 aos 10 anos na mesma escola, 19.3% ($n = 105$) dos 11 aos 15 anos de serviço na mesma escola, 15.0% ($n = 82$) dos 16 aos 20 anos, 8.8% ($n = 48$) dos 21 aos 25 anos de serviço na mesma escola e, por último, 9.9% ($n = 54$) com mais de 26 anos de serviço na mesma escola. Para grupo da autoeficácia baixa apurou-se que 41.4% ($n = 214$) na classe dos 0 aos 5 anos de serviço na mesma escola, 10.2% ($n = 53$) dos 6 aos 10 anos na mesma escola, 15.9% ($n = 82$) dos 11 aos 15 anos de serviço na mesma escola, 13.0% ($n =$

67) dos 16 aos 20 anos, 7.9% ($n = 41$) dos 21 aos 25 anos de serviço na mesma escola e, por último, 11.6% ($n = 60$) com mais de 26 anos de serviço na mesma escola (Figura 19).

Do tipo de escola.

No que diz respeito ao tipo de escola, verificou-se que o grupo de docentes a lecionar nas escolas públicas apresenta contagens maiores de docentes com autoeficácia mais elevada do que o grupo dos docentes a lecionar em escolas privadas, contudo nas escolas privadas os níveis de autoeficácia são quase idênticos.

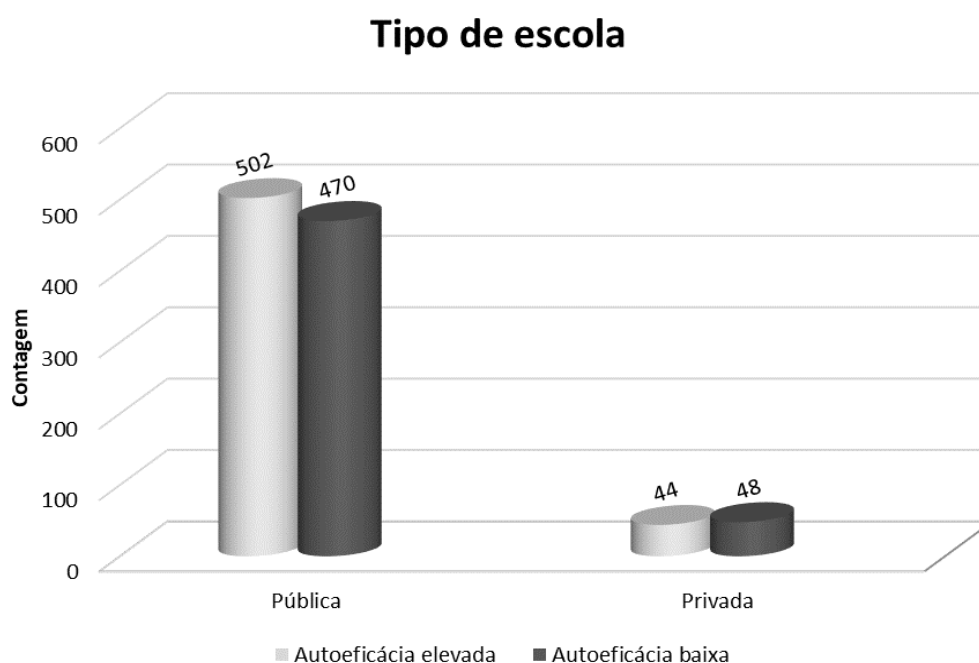


Figura 20. Frequência dos professores pelo tipo de escola e por nível de autoeficácia.

Para a variável tipo de escola onde leciona, utilizou-se o teste Qui-quadrado (Anexo E), que revelou a não existência de diferenças significativas entre os 2 grupos, tendo-se obtido ($\chi^2 = .491$; $p = .514$), sendo que no grupo da autoeficácia elevada apurou-se que 91.9% ($n = 502$) de docentes a lecionarem em escolas públicas e 8.1% ($n = 44$) a lecionar em escolas privadas. No grupo da autoeficácia baixa apurou-se que 90.7% ($n = 470$) de docentes a lecionarem em escolas públicas e 9.3% ($n = 48$) a lecionar em escolas privadas (Figura 20).

Do meio no qual leciona.

Em relação ao meio onde os docentes lecionam, verificou-se que tanto em meio rural, como em meio urbanos existe uma maior contagem de docentes com eficácia elevada.

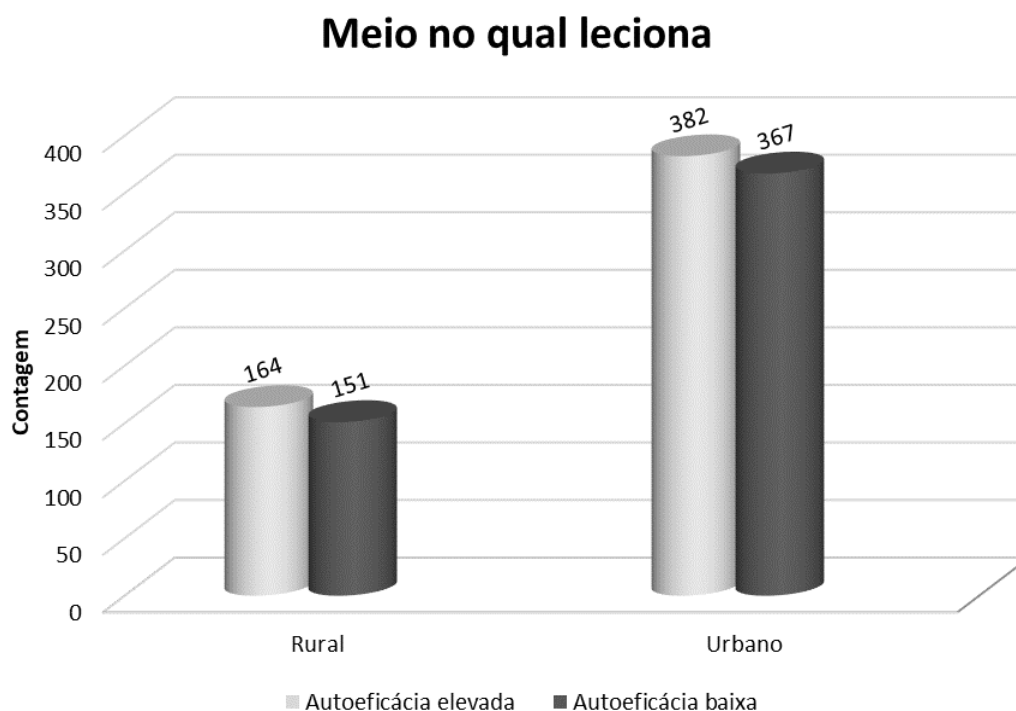


Figura 21. Frequência dos professores pelo meio onde lecionam e por nível de autoeficácia.

Para a variável meio onde leciona, utilizou-se o teste Qui-quadrado (Anexo E), que revelou a não existência de diferenças significativas entre os 2 grupos ($\chi^2 = .100$; $p = .788$), sendo que no grupo da autoeficácia elevada apurou-se que 30.0% ($n = 164$) de docentes a lecionarem em meio rural e 70.0% ($n = 382$) a lecionar em meio urbano. No grupo da autoeficácia baixa apurou-se que 29.2% ($n = 151$) de docentes a lecionarem em meio rural e 70.8% ($n = 367$) a lecionar em meio urbano (Figura 21).

Em suma, verificou-se a existência de diferenças estatísticas significativas, com uma frequência superior de professores com autoeficácia elevada, cuja sua formação inicial foi em ESE, bem como professores detentores de formação em educação especial. Apurou-se ainda que uma maior frequência de professores do 3º CEB e do grupo das humanidades e das ciências, com níveis de autoeficácia mais baixa.

Resultados da análise de dados qualitativos

Análise de conteúdo referente às questões de resposta aberta.

Para realização da análise de conteúdo, iniciou-se o processo com a fase de pré-análise, na qual se procedeu a uma leitura rápida, ou seja, flutuante, conforme designados por Bardin (2009) de modo tomar conhecimento do conteúdo das mensagens, permitindo que se retivesse as primeiras impressões de modo a estabelecer linhas de orientação para a análise de conteúdo. Assim sendo, o corpus foi constituído por 7925 respostas às 9 questões, as quais foram arrumadas tendo em conta os anos de serviço docente (Tabela 46), de modo a facilitar a análise.

Tabela 46

Lista de Documentos por TSD

Documentos	Frequência
TSD de 0 a 4 anos	201
TSD de 5 a 7 anos	221
TSD de 8 a 15 anos	776
TSD de 16 a 25 anos	3155
TSD de 26 a 44 anos	3572
Total	7925

Na segunda fase, ou seja, a fase de exploração do material, permitiu operacionalizar a codificação, a decomposição e enumeração, tendo em contas as regras previamente estabelecidas. Tendo sido definido as unidades de registo que correspondem à unidade de significação a codificar, ou seja, o segmento de conteúdo da mensagem, selecionado, que será arrumado na respetiva categoria, para posterior contagem de frequências (Bardin, 2009).

Segundo Bardin (2009) as categorias são rúbricas reúnem, num grupo, unidades de registo, com características comuns.

Assim sendo, obtivemos 7925 frequências distribuídas por 9 categorias (Categoria 1 n = 923; Categoria 2 n = 900; Categoria 3 n = 939; Categoria 4 n = 818; Categoria 5 n = 934; Categoria 6 n = 844; Categoria 7 n = 864; Categoria 8 n = 855; Categoria 9 n = 848), que foram obtidas de 815 respostas validadas.

Contudo, devido ao elevado volume de dados, optámos por seguir as recomendações de Kuckartz, Ebert, Radiker e Stefer, (2009), para proceder à análise de 10% dos casos, assim dos 815, selecionamos aleatoriamente 82 questionários, ou seja, cerca de 738 respostas para proceder à análise, apresentando uma frequência de 759 recortes analisados, dado que alguns dos inquiridos responderam na mesma questão a mais que uma categoria, sendo essa informação adicionada à categoria e subcategoria correta.

De seguida apresentamos na Tabela 47, as frequências, tendo em conta a descrição das categorias e subcategorias, que dizem respeito a amostra selecionada.

Tabela 47

Descrição da lista categorias e subcategorias

Lista de categorias e Subcategorias	Frequência
Categoria 1: Diferenciação pedagógica	115
Subcategoria: Definição	115
Categoria 2: Práticas de diferenciação pedagógica	46
Subcategoria: Perceções negativas	11
Perceções positivas	35
Categoria 3: Exemplos de práticas	99
Subcategoria: Avaliação	18
Atividades e materiais	59
Gestão de sala de aula	22
Categoria 4: Aplicação de práticas (Quantidade)	69
Subcategoria: Grupo 3	22
Grupo 2	21
Grupo 1	26
Categoria 5: Barreiras	103
Subcategoria: Atitudinais	19
Físicas e materiais	23
Currículo	12
Administrativas	49
Categoria 6: Autonomia	73
Subcategoria: Perceção positiva	58

Percepção negativa	15
Categoria 7: Competências	63
Subcategoria: Adaptabilidade	9
Trabalho	9
Pessoais	20
Experiência e conhecimento	25
Categoria 8: Colaboração	94
Subcategoria: Transmissão de conhecimentos	75
Transmissão de estratégias e materiais	19
Categoria 9: Confiança	97
Subcategoria: Formação	30
Motivação	22
Cooperação	20
Práticas	25

De seguida, apresenta-se graficamente os quadros conforme a percentagem dos casos para cada uma das categorias.

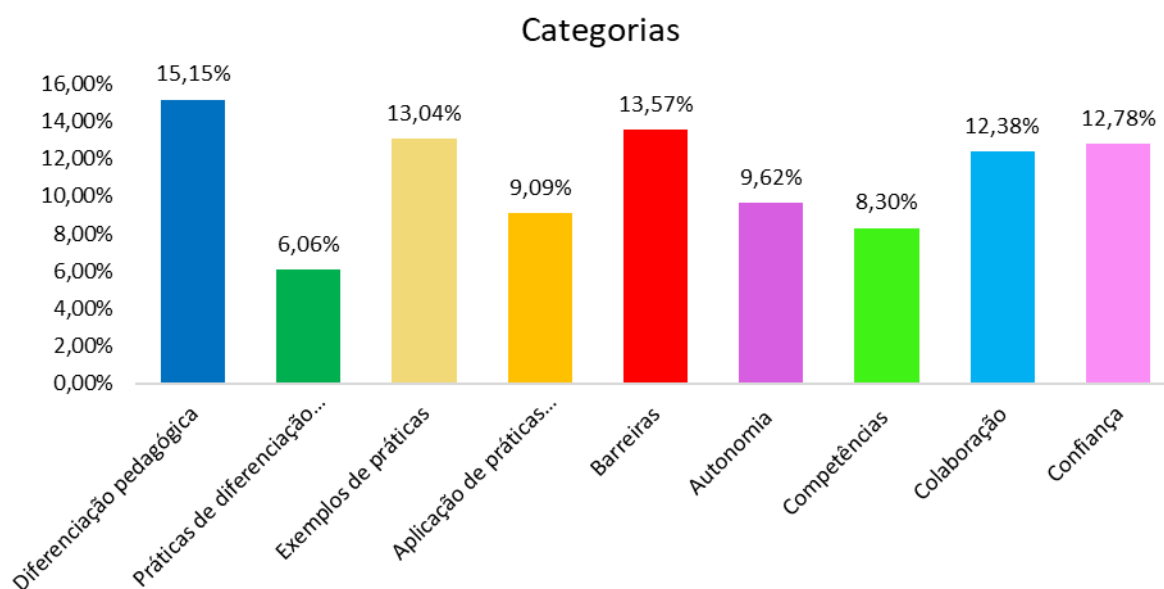


Figura 22. Descrição gráfica das percentagens das categorias

A Figura 22 descreve as percentagens de frequências para cada categoria, assim sendo e numa visão descendente de dados, verificou-se que a categoria com uma maior frequência

de dados foi a diferenciação pedagógica com 15.15% (n = 115), seguida das barreiras com 13.57% (n = 103), dos exemplos de práticas com 13.04% (n = 99), da confiança com 12.78% (n = 97), da colaboração com 12.38% (n = 94), da autonomia com 9.62% (n = 73), da aplicação de práticas (a nível de quantidade aplicada ao aluno) com 9.09% (n = 69), das competências com 8.30% (n = 63), e por último as práticas de diferenciação pedagógicas com 6.06% (n = 63).

Assim sendo, apresenta-se de seguida a análise de conteúdo para as 9 questões do questionário de resposta aberta, com descrição das categorias, subcategorias, unidades de registo e sua evidência e contagem de frequência.

Tabela 48

Descrição da Categoria 1, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores

Questão 1 - Na sua perspetiva, como define o conceito de diferenciação pedagógica?

Categoria	Sub categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Frequência	Ind.
Diferenciação pedagógica	Definição	"adaptar " "adequar " "Ajustar" "ensino"	<p>"(...) Consiste em adaptar os conteúdos e (...)trabalhos (...) de acordo com o nível de aprendizagem (...)" (15, Pos. 1, TSD 0-4); "Diferenciar os objetivos, competências e conteúdos (...) de acordo com (...) aluno." (480, Pos. 1, TSD 5-7);</p> <p>"Adaptar às necessidades (...) de cada aluno as matérias (...) e os instrumentos de avaliação." (198, Pos. 1, TDS 5-7);</p> <p>"Ajustar (...) tarefas e atividades" (743, Pos. 1, TSD 0-4);</p> <p>"Adaptar as metodologias, os conteúdos e (...) avaliação às características (...) do aluno." (453, Pos. 1, TSD 8-15);</p> <p>"Adequar às capacidades de cada um". (147, Pos. 1, TSD 25-44);</p> <p>"(...) conjunto de medidas (...) que visam adaptar o (...) ensino (...) às diferenças (...) dos alunos." (112, Pos. 1, TSD 16-25);</p>	30	

	"Aplicar estratégias de aprendizagem (...) formas de avaliar (...) aluno respeitando as suas dificuldades e expetativas"(81, Pos. 1, TSD 0-4);	
"diferentes"	(...) privilegiar as estratégias (..) tendo em atenção o perfil dos alunos (...). (703, Pos. 1, TSD 25-44);	
"estratégias"	"(...) atender às necessidades (...) de todos os alunos (...)	34
"necessidades"	de acordo com as suas capacidades (...)" (366, Pos. 1, TDS 8-45); "(...) é planificar (...) tendo (...) em conta as dificuldades e ritmos de cada aluno". (642, Pos. 1, TSD 16-25); "Diferentes práticas diferentes respostas." (52, Pos. 1, TSD 16-25);	
"dificuldades"		
<hr/>		
"Ritmo"	"Cada aluno tem o seu ritmo (...)" (233, Pos. 1, TDS 8-15);	"(...)
" Interesses"	ensinar (...) de acordo com as capacidades, ritmo e	51
"capacidades"	interesses individuais." (359, Pos. 1, TSD 25-44);	
"aprendizagem"	"Respeitar o ritmo de aprendizagem (...)" (285, Pos. 1, TSD 16-25).	

Na Tabela 48 pode-se verificar que no que diz respeito à percepção da definição do conceito de diferenciação pedagógica, apurámos que as 12 palavras estão representadas numa frequência de 115 unidades. Sendo que para melhor percepção dividimos a análise por 3 grupos, nos primeiros consideramos as palavras que revelam alteração, tais como “adaptar” “ajustar” “adequar” e “ensino” que juntas representam uma frequência de palavras $n = 30$, no segundo grupo aparecem as palavras “estratégias”, “necessidades”, “dificuldades” e a palavra “diferente” que juntas representam uma frequência de palavras $n = 34$, por últimos, apresenta-se as palavras a ter em conta para o sucesso da diferenciação, ou seja, o “ritmo” as “capacidades”, “interesses” e “aprendizagem” que representam a frequência mais elevada, ou seja $n = 51$ unidades.

De seguida, apresenta-se a distribuição de casos segundo o tempo de serviço docente para as 12 palavras seleccionadas, segundo a frequência mais elevada no grupo de documentos seleccionados e que representa os 10 % ($n = 82$) da amostra total ($N = 815$). Mais se informa que os valores de percentagem apresentados dizem respeito à frequência de palavras nos respetivos documentos.

Tabela 49

Descrição das frequências de palavras da categoria 1, segundo o tempo de serviço

Palavra	Frequência	%	TSD em anos (casos)				
			0 a 4	5 a 7	8 a 15	16 a 25	26 a 44
ritmo	19	23.4				103; 285; 300;	101; 225; 381;
		6				429; 507; 517;	475; 491; 536;
						599; 642; 690;	539
						705; 732; 744	
aprendizagem	17	20.9			773	122; 172; 285;	73; 80; 139;
		9				429; 456; 517;	225; 475; 532;
						732; 744	539; 735
ensino	14	17.2			727;	122; 129; 172;	539; 680; 735
		9			773	227; 300; 350;	
						456; 517; 690	
capacidades	12	14.8			366;	172; 300; 599;	101; 107; 123;

		5		727	690	147; 539; 604
estratégias	11	13.5	743		103; 128; 693;	80; 101; 167;
		8			732	475; 680; 703
diferentes	10	12.3			52; 521; 599;	107; 475; 536;
		5			643; 732; 749	735
adaptar	9	11.1	198		122; 172; 227;	139; 657
		1			456; 517; 690	
dificuldades	7	8.64	81	366	642; 685; 705	475; 631
necessidades	6	7.41	743	198	366	76; 225; 275
ajustar	4	4.94	585;	727	129	
			743			
adequar	3	3.70			685	147; 167
Interesses	3	3.30			517	475; 703

Na Tabela 50 pode-se verificar que no que diz respeito à percepção da definição do conceito de diferenciação pedagógica, para tal dividimos a análise por 3 grupos, nos primeiros consideramos as palavras que relevam alteração, tais como “adaptar” $n = 9$ (11.11%), “ajustar” $n = 4$ (4.94%), “adequar” $n = 3$ (3.70%), e “ensino” $n = 14$ (17.29%), que juntas representa uma frequência de 30 palavras. No segundo grupo aparecem as palavras “estratégias” $n = 11$ (13.58%), “necessidades” $n = 6$ (7.41%), e as “dificuldades” $n = 7$ (8.64%), e a palavra “diferente” $n = 10$ (12.35%), que juntas representam uma frequência de 34 palavras, por último, apresenta-se as palavras a ter em conta para o sucesso da diferenciação, ou seja, o “ritmo” $n = 19$ (23.46%), as “capacidades” $n = 12$ (14,85%), “interesses” $n = 3$ (3.70%) e “aprendizagem” $n = 17$ (20.99%), que juntas perfazem uma frequência de 51 palavras.

De seguida, passamos à análise da segunda categoria, que representa as crenças sobre as práticas de diferenciação em sala de aula.

Tabela 50

Categoria 2, subcategorias, unidades de registo, Unidade de contexto, frequência e indicadores

Questão 2 - Quais são as suas percepções ou crenças em relação à prática de diferenciação pedagógica em ambiente de sala de aula?

Categoria	Sub categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Frequência	Ind.
Práticas de diferenciação pedagógica	Percepções	Positivas	<p>"bons princípios" "ajudar" "aprenderem" "estratégias" "fundamental" "práticas" "funcionais"</p> <p>"(...) Decreto-Lei n.º 54/2018 tem muitos bons princípios (...) para ajudar os alunos." (81, Pos. 2, TSD 0-4); "É fundamental (...)" (517, Pos. 2, TSD 16-25); "(...) é uma das estratégias mais funcionais em termos de ensino". (172, Pos. 2, TSD 16-25); "É possível os alunos aprenderem (...) com os outros e (...) ter mais autonomia e confiança (...)" (233, Pos. 2, TSD 8-5); "(...) é uma prática fundamental na (...) na planificação de sequências didáticas e construção de materiais."(139, Pos. 2, TSD 25-44);</p>	11	

Negativas

“não têm a capacidade”
 “Moroso”
 “falácia”
 “É difícil”
 “dá trabalho”
 “é muito difícil”

"(...) **as escolas não têm a capacidade** de edifício e de pessoal para ajudar (...)." (81, Pos. 2, TSD 0-4);
 " (...) os professores e os alunos não estão preparados (...)" (517, Pos. 2, TSD 16-25); "**É difícil de concretizar** (...) é um trabalho que implica tempo e habituação(...)" (198, Pos. 2, TDS 5-7); "Processo trabalhoso e moroso (...)" (585, Pos. 2, TSD 0-4); "(...) resume-se (...) a um conjunto de "cruzes" (...) em grelhas (...) É uma falácia e uma fonte de injustiça e de discriminação (...)." (480, Pos. 2, TDS 5-7); "**É difícil de implementar**, tendo em conta(...) o número de alunos por turma ". (751, Pos. 2, TSD 25-44); "Não são possíveis de aplicar em turmas grandes ou (...) heterogéneas. Implica muito tempo de preparação (...) o que se torna difícil de fazer. "(507, Pos. 2, TSD 16-25); "(...) **dá trabalho** ir ao encontro dos alunos fugindo aos manuais " (146, Pos. 2, TSD 8-5, TSD 8-5); "(...)temos alunos com (...) graus muito díspares e é muito difícil de gerir em sala de aula (...)" (366, Pos. 2, TSD 8-5); "**É difícil** (...) chegar a todos os alunos (...)" (632, Pos. 2, TSD 25-44).

Na Tabela 50 pode-se verificar que no que diz respeito à categoria 2, que visa identificar as percepções ou crenças sobre as práticas de diferenciação pedagogia, verificou-se que existe uma maior frequência de palavras referidas por professores com percepção negativa ($n = 35$), quando comparado com a frequência de palavras referidas por professores com percepção positivas ($n = 11$).

Tabela 51

Descrição das frequências de palavras da categoria 2, segundo o tempo de serviço

	Palavra	Frequência	%	TSD em anos (casos)				
				0 a 4	5 a 7	8 a 15	16 a 25	26 a 44
Positivas	“pática”	4	4.94				685	139; 475; 735
	“ajudar”	2	2.47					225; 381
	“bons	1	1.23	81				
	Princípios “							
	“aprenderem”	1	1.23			233		
	“fundamental”	1	1.23				517	139
	“estratégia”	1	1.23				172	
	“funcionais “	1	1.23				172	
Negativas	“difícil”	18	22.22		198	366; 727	60; 103; 227; 507; 749	37; 76; 275; 302; 317; 631; 632; 661; 703; 735
	“é difícil”	5	6.17		198		749	76; 275; 632
	“trabalho”	5	6.17	585	198	146; 366		73
	“é muito difícil”	2	2.47		198	366		
	“dá trabalho”	1	1.23			146		
	“falácia”	1	1.23		480			
	“moroso”	1	1.23	585				
	“trabalhoso”	1	1.23	585				
	“não tem capacidade”	1	1.23	81				

Na Tabela 51, acima apresentada, e no que diz respeito à categoria 2, descreve-se a distribuição de frequências pelo TSD em relação às percepções positivas e negativas dos professores, no que diz respeito à prática de diferenciação pedagógica em ambiente de sala de aula. Neste sentido, verificou-se que existe uma maior frequência ($n = 35$) de professores com percepção negativa (a centrarem-se mais na família de palavras ligadas à dificuldade (e.g. “difícil” $n = 18$ (22.22%) e ao trabalho (e.g. trabalho $n = 5$ (6.17%) que dá. Em relação às percepções positivas ($n = 11$), que os professores têm sobre as práticas de diferenciação a frequência de palavras centrou-se em palavras, como por exemplo “prática” $n = 4$ (4.94%), “ajudar” $n = 2$ (2.47%), “bons princípios” $n = 1$ (1.3%), “fundamental” $n = 1$ (1.3%), etc.

De seguida apresenta-se a análise realizada à categoria 3 (Tabela 52).

Tabela 52

Categoria 3, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores

Questão 3 - Descreva dois exemplos de práticas de diferenciação, que tenha usado em sala de aula?					
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Frequência	indicador
Práticas de diferenciação	Avaliação	"Adequação" "Avaliação" "Teste"	"Adequação (...) dos testes" (480, Pos. 3, TSD 5-7)	18	Exemplos de práticas realizadas em sala de aula
	Atividades e materiais	"recursos" "debates" "materiais" "adaptados" "tarefa" "atividades" "diferentes" "trabalhos" "fichas"	"(...) recursos diferenciados - modelos, vídeos, maquetes, apresentações PowerPoint, para a explicação de conceitos." (585, Pos. 3, TSD 0-4); "Utilização do telemóvel (...) tirar fotografias (...)" (81, Pos. 3, TSD 0-4); "Debates e exemplos" (743, Pos.3, TSD 0-4); "Fichas de trabalhos adaptadas (...) duração, tipo e dificuldade (...) distribuição das tarefas (...) consoante os alunos". (198, Pos. 3, TSD 5-7); "(...) Aplicação de materiais adaptados." (773, Pos. 3, TSD 8-15); "Utilização de diferentes recursos	59	

(...)" (146, Pos. 3, TSD 8-15);

"(...) tarefa com diferentes materiais e ritmos de aprendizagem, textos de acordo com o nível de leitura (...)"(300, Pos. 3, TSD 16-25);

"(...) mais tempo para a realização das atividades." (732, Pos. 3, TSD 16-25);

"Tarefas iguais, mas com intervenções diferentes (...)" (26, Pos. 3, TSD 26-44);

"tarefas com graus diferentes de dificuldades (...)" (480, Pos. 3, TSD 5-7);

"Trabalhos de escrita com diferentes graus de dificuldade (...)" (408, Pos. 3, TSD 8-15);

Gestão de sala	“Disposição”	“(...) disposição da sala de aula(...)" (480, Pos. 3, TSD 5-7);	22
	“sala”	"Variar os elementos de cada grupo (...)"(36, Pos. 3, TSD	
	“grupo”	26-44);	
	“tutoria”	"Utilização (...) tutoria de pares" (146, Pos. 3, TSD 8-15);	
	“Pares”	“Organização de grupos de perfil idêntico"(139, Pos. 3, TSD	
	“organização”	26-44);	

No que diz respeito à categoria 3, esta visa descrever exemplos reais de práticas de diferenciação, que os docentes, tenham usado em sala de aula. Assim sendo, podemos ver na Tabela 52 que as práticas mais usadas pelos docentes se centram ao nível das atividades e materiais ($n = 59$), seguida de gestão de sala de aula ($n = 22$) e avaliação ($n = 18$).

Tabela 54

Descrição das frequências de palavras da categoria 3, segundo o tempo de serviço

	Palavra	Frequência	%	TSD em anos (casos)				
				0 a 4	5 a 7	8 a 15	16 a 25	26 a 44
Avaliação	“Avaliação”	7	8.64			725	129; 685; 744;	631; 643; 735;
	“testes”	5	6.17		480		100; 732	631; 643
	“diferentes”	3	3.70					
	“enunciado”	2	2.47		480		129; 685; 744;	643; 735
	“Adequação”	1	1.23		480			
Atividades e materiais	“trabalho”	16	19.28			366	103; 129; 599; 689	107; 123; 147; 167; 275; 491; 539; 632; 657; 680; 735
	“diferentes”	14	17.29		408	408	122; 128; 129; 137; 300	26; 80; 147; 302; 657; 661; 680
	“Fichas”	11	13.58		198	366	103; 129; 521; 599	123; 275; 423; 680; 735
	“tarefa”	11	13.58		198; 480	233; 727	227; 300	60; 147; 317; 381; 384
	“adaptados”	10	12.35			773	103; 122; 517; 599	60; 147; 317; 381; 384
	“materiais”	7	8.64			773	60; 300;	80; 475; 539

					693	
	“recursos”	3	3.70	585	233	128
	“atividades	2	2.48		722	381
	“debates”	1	1.23	743		
Gestão de sala aula	“grupo”	9	11.11		366; 773	350 73; 101; 139; 539; 631; 683
	“pares	7	8.64		146; 773	480; 521 73; 101; 139
	“organização”	2	2.48			101; 139
	“disposição”	2	2.48	480		521
	“sala”	2	2.48	480		521
	“tutoria”	1	1.23		146	

Na Tabela 54, acima apresentada, e no que diz respeito à categoria 3, descreve-se a distribuição de frequências pelo TSD em relação aos exemplos de práticas de diferenciação, que os professores que tenha usado em sala de aula. Tendo-se verificado uma maior frequência de palavras na subcategoria Atividades de matérias, na qual estão incluídas palavras como “trabalho” $n = 16$ (19.28%), “diferentes” $n = 14$ (17.29%), “Fichas” $n = 11$ (13.58%), “tarefa” $n = 11$ (13.58%), “adaptados” $n = 10$ (12.35%), “materiais” $n = 7$ (8.64%), “recursos” $n = 3$ (3.70%), “atividades” $n = 2$ (2.47%), “debates” $n = 1$ (1.23%). Seguindo-se a subcategoria Gestão de sala, com frequência de palavras tais como, “grupo” $n = 9$ (11.11%), “pares” $n = 7$ (8.64%), “organização” $n = 2$ (2.47%), “disposição” $n = 2$ (2.47%), “sala” $n = 2$ (2.47%), “tutoria” $n = 1$ (1.23%), por último a subcategoria Avaliação onde as palavras pro frequência são “Avaliação” $n = 7$ (8.64 %), “testes” $n = 5$ (6.17%), “diferentes” $n = 3$ (3.70%), “enunciado” $n = 2$ (2.47%), “Adequação” $n = 1$ (1.23%).

Tabela 54

Categoria 4, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores

Questão 4 - Dos exemplos mencionados na questão 3, aplicou-os a quantos alunos?

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Frequência	indicador
Aplicação de Exemplos	Quantidade	Grupo 3	<p>"turma"</p> <p>"Todos"</p> <p>"toda a turma"</p> <p>"A todas as turmas". (81, Pos. 4, TSD 0-4);</p> <p>"Nos testes (...) em alunos com diferenciação na avaliação, (...) e em turmas muito heterogéneas (...) " (198, Pos. 4, TSD 5-7);</p> <p>" a todos os alunos da turma." (585, Pos. 4, TSD 0-4);</p> <p>"(...) a todos (...) medidas universais)" (233, Pos. 4, TSD 8-15)</p> <p>"A todos da turma" (52, Pos. 4, TSD 16-25)</p> <p>"(...) os conteúdos eram trabalhados (...) com toda a turma"(36, Pos. 4, TSD 26-44)</p>	22	A todos os alunos da turma
		Grupo 2	<p>"Vários em cada sala de aula (em média, seis)" (302, Pos. 4, TSD 26-44);</p> <p>"6"</p> <p>"10"</p> <p>"muitos"</p> <p>"vários"</p> <p>"Muitos. Não consigo quantificar". (408, Pos. 4, TSD 8-15);</p> <p>"pelo menos 10" (103, Pos. 4, TSD 16-25);</p> <p>"Vários" (453, Pos. 3, TSD 8-15);</p> <p>"(...) em variadas situações" (480, Pos. 4, TSD 5-7);</p>	21	Entre 6 e 15 alunos

Grupo 1

”1”
”2”
”3”
”4”
”5”
“NEE “

"(...) aos alunos com NEE ou (...) com muitas dificuldades". (2, Pos. 4, TSD 26-44);

"1 aluna com dislexia, 3 alunos autistas". (122, Pos. 4, TSD 16-25)

26

Entre 1 e 5 alunos

Tendo-se, na categoria anterior, verificado quais as práticas mais frequentes em sala de aula, procurou-se perceber na categoria 4, a quantos alunos foram aplicadas as práticas pedagógicas. Assim sendo, pode-se verificar na Tabela 54 que os professores, ao nível das práticas, aplicam com maior frequência a um máximo de 5 alunos ou alunos NEE, que na tabela acima é designado por Grupo 1 ($n = 26$), no Grupo 2 ($n = 21$), que as práticas foram aplicadas entre 6 e 15 alunos e, por último, encontra-se o Grupo 3 ($n = 22$), no qual se verificou que as práticas foram aplicadas à totalidade dos alunos da turma.

Tabela 55

Descrição das frequências de palavras da categoria 4, segundo o Tempo de Serviço

	Palavra	Frequência	%	TSD em anos (casos)				
				0 a 4	5 a 7	8 a 15	16 a 25	26 a 44
Grupo 3	"turma"	9	11.1	81	198		283;	123; 139;
			1				507; 744	532 703
	"Todos"	9	11.1	585;		233; 725	100;	225; 536
			1	742			300; 749	
	"toda a turma"	4	4.94			727	52	26; 101
Grupo 2	"vários"	5	6.17		480	453	350	302;643
	"muitos"	5	6.17			408		475; 604;
								657; 661
	"6"	2	2.47					139; 735
	"7"	2	2.47				285; 521	
	"10"	2	2.47			366	103	
	"15"	2	2.47				732	539
	"8"	1	1.23			146		
	"9"	1	1.23					37
	"14"	1	1.23					384
Grupo 1	"NEE "	7	8,64		198		137	2; 76; 80;
								147; 683
	"3"	5	6.17				122;128;	423; 631
						429		
	"4"	4	4.94				129;	491
							685; 744	

”5”	4	4.94	591; 690	167; 275
”1”	3	3.70	122; 693	735
”2”	3	3.70	456; 599	632

Na tabela 55, acima apresentada, descreve-se a distribuição de frequências pelo TSD em relação à quantidade (sendo que as quantidades foram definidas por número ou por palavras que indicaram quantidades) de alunos que realizaram os exemplos das práticas de diferenciação, referidas na categoria 3. Assim sendo verificou-se que a subcategorias Grupo 1 é a que apresenta uma maior frequência, ou seja, 35.8% ($n = 26$), seguido do Grupo 2 com 27.16% ($n = 22$) e, por último, o Grupo 3 com 25.88 ($n = 21$).

Tabela 56

Categoria 5, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores

Questão 5 - Na sua opinião, quais são os maiores obstáculos à aplicação de práticas pedagógicas em sala de aula?

Categoria	Sub categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Frequência	Indicador
Barreiras	Atitudinais	"Resistência "indisciplina" "autoridade" "Desinteresse"	"Resistência do aluno, a indisciplina (...)." (81, Pos. 5, TSD 0-4); "(...) falta de autoridade dos docentes" (725, Pos. 5, TSD 8-15); "A indisciplina, falta de (...) respeito à autoridade do professor" (73, Pos. 5, TSD 26-44); "(...) inquietude por parte (...) dos alunos e falta de persistência no trabalho (...)" (275, Pos. 5, TSD 26-44); "falta de vontade de trabalhar dos professores" (591, Pos. 5, TSD 16-25).; " o desinteresse dos alunos face ao ensino aprendizagem". (705, Pos. 5, TSD 16-25).	19	

Físicas e materiais	" falta"	" falta de equipamentos" (773, Pos. 5, TSD 8-15);	
	"equipamentos"	"Falta de condições físicas (...) e material (...) diversificado" (689, Pos. 5, TSD 16-25)	
	"recursos "	(...) carência de meios de tecnológicos. (480, Pos. 5, TSD 5-7);	23
	"espaço"	"(...) parque tecnológico ultrapassado e deficiente" (26, Pos. 5, TSD 26-44);	
	"materiais"	"(...) limitações de espaço" (...) (480, Pos. 5, TSD 5-7);	
Currículo	"extenso"	"currículos extensos" (384, Pos. 5, TSD 26-44); "programas muito longos "(381, Pos. 5, 26-44);	12
Administrativas		" falta de (...) recursos humanos." (773, Pos. 5, TSD 8-15);	
	"recursos humanos."	"Pouca carga horária com os alunos (...)" (198, Pos. 5, TSD 5-7);	
	"Tempo"	"Falta de tempo (...) (743, Pos. 4, TSD 0-4)	
	"carga horária"	"Elevado número de alunos por turma (...) (129, Pos. 5, TSD 16-25);	49
	"número de alunos"	"O número de alunos por turma." (453, Pos. 4, TSD 8-15); "o número de alunos existente nas turmas (...)" (275, Pos. 5, TSD 26-44).	

Através da Tabela 56 podemos verificar quais os obstáculos mais evidenciados no que diz respeito à aplicação de práticas pedagógicas em sala de aula, pelo que se descreve os 3 tipos de barreiras que apresentaram as frequências mais elevadas. Assim sendo, verificou-se uma maior frequência ao nível das barreiras administrativas ($n = 49$), seguido das físicas e materiais ($n = 23$), atitudinais ($n = 19$), e por último, as barreiras ao nível do currículo ($n = 12$).

Tabela 57

Descrição das frequências de palavras da categoria 5, segundo o tempo de serviço

	Palavra	Frequência	%	TSD em anos (casos)				
				0 a 4	5 a 7	8 a 15	16 a 25	26 a 44
Atitudinais	“desinteresse”	8	9,87	743	366		128; 429; 456; 591; 705	275
	“indisciplina”	6	7.41	81		480	521	73; 275; 680
	” autoridade”	3	3.70			725		73; 683
	“resistência”	2	2.47	81				680
Físicas e materiais	“equipamentos”	9	11.11		480; 773		507; 645	26; 37; 80; 536; 661
	“materiais”	7	8.64				52; 100; 227; 285; 698	2; 604
	“espaço”	5	6.17		480		100; 698	167; 532
	“recursos”	2	2.47				642; 749;	
Curriculo	“extenso”	12	14.85			773	103; 129; 507; 300; 732	123; 302; 317; 381; 384; 631
Administrativas	“número de alunos”	28	34.57		480	223; 453; 725; 727	60; 122; 128; 227; 599; 642; 685; 693; 705; 732;	2; 26; 76; 167; 275; 302; 381; 475; 539; 657; 661;

					744	735
“recursos humanos”	8	9.87			100; 227; 283; 642	37; 80; 161; 423
“tempo”	8	9.87	81; 585; 743	480	350; 507	536; 632
“carga horária”	5	6.17		198	123; 227	631; 643

Na Tabela 57, acima apresentada, e no que diz respeito à categoria 5, descreve-se a distribuição de frequências pelo TSD em relação à opinião dos professores sobre quais são os maiores obstáculos à aplicação de práticas pedagógicas, em sala de aula. Tendo-se verificado uma maior frequência de palavras na subcategoria ao nível das barreiras administrativas, sendo que esta subcategoria está ligada a questões mais praticas a nível administrativo, com palavras tais como “número de alunos” $n = 28$ (34.57%), “recursos humanos” $n = 8$ (9.87%) “tempo” $n = 8$ (9.87%), “carga horária” $n = 5$ (6.17%). Seguindo-se a subcategoria Físicas e materiais que está ligada a questões relativas ao espaço físico, ou seja, mais arquitetónico e aos recursos matérias ou seja matérias para trabalhar na aula. Pelo que se encontra associada a esta subcategoria as palavras “equipamentos” $n = 9$ (11.11%), “materiais” $n = 7$ (8.64%), “espaço” $n = 5$ (6.17%), “recursos” $n = 2$ (2.47%). Logo a seguir encontra-se a subcategoria atitudinais (ligada a questão de atitude e interesse dentro da sala de aula, quer por parte do aluno, quer por parte do professor) com as palavras “desinteresse” $n = 8$ (9.87%), “indisciplina” $n = 6$ (7.41%), “autoridade” $n = 3$ (3.70%) e “resistência” $n = 2$ (2.47%). Por último, encontram-se as barreiras ao nível do currículo, no qual apurou a palavra “extenso” $n = 12$ (14.85).

Tabela 58

Categoria 6, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores

Questão 6 - Do seu ponto de vista, sente que tem autonomia para desenvolver práticas de diferenciação pedagógica, ao nível, por exemplo, dos materiais e da avaliação dos alunos?

Category	Subcategory	Unit of record	Unit of context	Frequency	Indicator
Autonomia	Perceção positiva	"Sim"	<p>"Sim. A própria legislação o permite." (275, Pos. 6, TSD 26-44);</p> <p>"Sim (..) a direção da escola incentiva-nos (..)" (735, Pos. 6, TSD 26-44);</p> <p>"Completamente(..) total liberdade." (283, Pos. 7, TSD 16-25);</p> <p>"Sim (...) talvez o (...) mais fácil." (480, Pos. 6, TSD 5-7)</p> <p>"Sim sinto total liberdade (...) embora possa aprender com os meus colegas sobre estratégias (...)." (81, Pos. 6, TSD 0-4);</p> <p>"Materiais sim (...)." (727, Pos. 6, TSD 8-15; 103, Pos. 6, TSD 16-25);</p> <p>"(...) Nos materiais sim " (507, Pos. 6, TSD 16-25);</p>	58	

Percepção negativa	"Não" (743, Pos. 5, TSD 0-4); "Não tanta como gostaria".(453, Pos. 5, TSD 8-15); "(...) avaliação não tanto". (727, Pos. 6, TSD 8-15) "avaliação não" (103, Pos. 6, TSD 16-25) "(...) na avaliação não." (507, Pos. 6, TSD 16-25)	15
--------------------	---	----

A Tabela 58 diz respeito à categoria 6 que foi denominada como Autonomia, que visa recolher a percepção que o professor tem sobre a autonomia para desenvolver práticas de diferenciação pedagógica, ao nível, por exemplo, dos materiais e da avaliação dos alunos. Como resultados apurou-se uma maior frequência ($n = 68$) de professores com uma percepção mais positiva sobre a autonomia sobretudo ao nível dos materiais e da interajuda entre colegas. Por outro lado, a nível percepção negativas ($n = 15$) sobre a autonomia, esta verificou-se sobretudo ao nível da avaliação.

Tabela 59

Descrição das frequências de palavras da categoria 6, segundo o tempo de serviço

Palavra	Frequência	%	TSD em anos (casos)				
			0 a 4	5 a 7	8 a 15	16 a 25	26 a 44
Percepção positiva “Sim” “materiais”	58	47.93	81;	727	52; 60;	2; 26; 37; 73; 76;	
			585	100;122;	80; 101; 107;		
			128;129;	123; 139;			
			137; 283;	147;275;275;302;			
			300; 429;	317;381;			
			456; 507;	384;423;			
			517; 521;	475;491; 532;			
			591; 599;	539; 604; 631;			
			642; 685;	632; 643; 657;			
			689; 690;	661; 683;703;735			
693; 705;							
732; 744;							
749							
Percepção negativa “Não” “avaliação”	15	39.47	743	453;	227; 507	2; 381	
				727			

Na tabela 59, acima apresentada, descreve-se a distribuição de frequências de palavras pelo TSD em relação à percepção que os professores têm sobre autonomia, tendo-se verificado que a maioria sente que tem autonomia $n = 58$ (47.93%), com destaque para os materiais; por outro lado, uma minoria sente que não tem autonomia $n = 15$ (39.47%), em particular, na avaliação.

Tabela 60

Categoria 7, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores

Questão 7 - Que pontos fortes ou competência acha que tem, em relação ao desenvolvimento de práticas diferenciadas para alunos com dificuldades no ambiente de ensino regular?

Categoria	Sub categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Frequência	indicador
Perceções de competência	Adaptabilidade	“Aprender” “Capacidade” “Criatividade”	“(...) possibilidade de aprender”. (81, Pos. 7, TSD 0-4); “ (...) capacidade de adaptar estratégias (...)” (198, Pos. 7, TSD 5-7); “Criatividade na definição de tarefas.” (727, Pos. 7, TSD 8-15)”	9	
	Trabalho	“parceria “trabalho “colaborativo” “equipa”	“(...) no trabalho (...) colaborativo e de coaching” (300, Pos. 7, TSD 16-25); “(...) parceria com colegas de Educação Especial” (725, Pos. 7, TSD 8-15) “(...) trabalho colaborativo”. (100, Pos. 7, TSD 16-25); “Tento sempre fazer o meu (...) pedindo, (...) opinião a colegas.” (60, Pos. 7, TSD 16-25); “Trabalhar em equipa técnico pedagógica (52, Pos. 7, TSD 16-25);	9	

Pessoais	“boa relação”	“Boa relação com os alunos.” (408, Pos. 7, TSD 8-15);	20
	“empatia”	“Empatia (...)” (198, Pos. 7, TSD 5-7);	
	“motivar”	“Empatia com os alunos” (227, Pos. 7, TSD 16-25);	
	“compreender”	“A interação/empatia com os alunos (...)” (101, Pos. 7, TSD 26-44);	
	“aceitar”	“A capacidade de os motivar (...)” (517, Pos. 6, TSD 16-25);	
	“atenção”	“(...) a atenção e a importância que se dá ao jovem” (26, Pos. 7, TSD 26-44);	
	“envolvimento”	“Compreender e aceitar (...) cada (...) indivíduo diferente, especial e único (...)” (480, Pos. 7, TSD 5-7);	
Experiência e conhecimento		“Bons conhecimentos científicos e (...) pedagógicos” (539, Pos. 9, TSD 26-44);	25
	“conhecimento”	“A experiência (...) de serviço, formação (...) todos os anos.”	
	“experiência”	(632, Pos. 7, TSD 26-44);	
	“formação”	“A minha formação (...)” (300, Pos. 7, TSD 16-25);	
	“capacidade”	“Formação contínua especializada”	
	“estratégias”	(128, Pos. 7, TSD 16-25); “Ter (...) formação I” (725, Pos. 7, TSD 8-15); “Capacidade de modificar o exercício (...)” (456, Pos. 7, TSD 16-25);	

	“aceitar”	1	1.23			604
	“atenção”	1	1.23			657
Experiência e conhecimento	“estratégias”	9	11.1	146;	285;	317:68
			1	366	689;	3;735
					693;	690
	“formação”	6	7.41	725	128;	302;
					129;	300;
					642	
	“experiência”	5	6.17		350	302;
						423;
						631;
						632
	“capacidade”	3	3.70		456;	
					517;	
					732	
	“conhecimento”	2	2.47	743		539

Na Tabela 61, acima apresentada, descreve-se a distribuição de frequências de palavras pelo TSD em relação à percepção que os professores têm sobre as suas competências para o desenvolvimento de práticas diferenciadas para alunos com dificuldades no ambiente de ensino regular, tendo-se verificado que a maioria dos professores acredita ter como pontos fortes a sua capacidade de Adaptabilidade (e.g. “Criatividade” $n = 4$ (4.94%), Aprender” $n = 3$ (3.70), e “Capacidade” $n = 2$ (2.47%)), de Trabalho (e.g. trabalho colaborativo $n = 6$ (7.41%), em equipa $n = 2$ (2.47%), “parceria $n = 1$ (1.23%)), Pessoais (e.g. “empatia” $n = 8$ (9.87%), boa relação” $n = 7$ (8.64%), “motivar” $n = 2$ (2.47%), “compreender” $n = 1$ (1.23%), “aceitar” $n = 1$ (1.23%), “atenção” $n = 1$ (1.23%)), e na Experiência e conhecimento (e.g. “estratégias” $n = 9$ (11.11%), “formação” $n = 6$ (7.41%), “Experiência” $n = 5$ (6.17%), “capacidade” $n = 3$ (3.70%), “Conhecimento” $n = 2$ (2.47%)).

Tabela 62

Categoria 8, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores

Questão 8 - De que maneira colabora com os outros professores ou outros profissionais (psicólogo, terapeuta de fala, professor de educação especial etc.), no sentido de desenvolver práticas de diferenciação pedagógica para apoiar alunos em ambiente de ensino regular?

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Frequência	Ind.
Colaboração	Transmissão de conhecimentos	“aprender”	“(…) aprender com os meus colegas sobre estratégias que funcionem melhor que as minhas.” (81, Pos. 6, TSD 0-4);	75	
		“trabalho em equipa”	“Trocamos ideias (...) para que os alunos possam ser avaliados (...) devido às suas NEE.” (743, Pos. 7, TSD 0-4);		
		“reuniões”	“Acho importante esta partilha de conhecimentos. Juntos (...) ajustamos as ideias (...)” (350, Pos. 7, TSD 8-15);		
		“troca de informação”	“Ouvindo os profissionais (...) e aplicando as orientações por estes apontadas.” (123, Pos. 8, TSD 26-44);		
		“diálogo”	“Conversando com todos.” (303, Pos. 8, TSD 26-44);		
		“coadjuvação”			
		“partilha de ideias”			

“(…) trabalho em equipa (…) entre todos (…) forma a encontrar a resposta mais eficaz para o aluno.” (300, Pos. 8, TSD 16-25);

“Participando em reuniões e fazendo perguntas.” (8, Pos. 20, TSD 5-7);

“Reuniões, constante troca de informação e avaliação das estratégias utilizadas!” (585, Pos. 7, TSD 0-4); “Diálogo de pares; reuniões CT; coadjuvação” (480, Pos. 8, TSD 5-7);

“Com conversas, reuniões e opiniões.” (604, Pos. 8, TSD 26-44);

“(,,) nas reuniões informais (..) surgem as melhores ideias para ajudar os alunos(…)” (233, Pos. 11, TSD 8-15);

Transmissão de estratégias e materiais

“adequação de estratégias”

“elaboração

“partilha”

“**Adequação de estratégias**, elaboração de materiais, sincronização de objetivos a atingir” (146, Pos. 8, TSD 8-15);

“**partilha** pedagógicas, feedback (...) sobre a evolução/frustrações dos alunos.” (122, Pos. 8, TSD 16-25);

“Na partilha de ideias, materiais(..)” (642, Pos. 9, TSD 8-15);

“**Partilho** todo o conhecimento que tenho e materiais” (172, Pos. 8, TSD 16-25);

“Planificação/organização de atividades **partilha** de materiais/recursos (...)” (101, Pos. 8, TSD 26-44);

“Solicito a ajuda (...) da educação especial para a aplicação de um teste extra (..)e para ajuda na **elaboração** de (...) trabalhos, escritos, práticos e plástico”. (732, Pos. 8, TSD 8-15);

A Tabela 62 reporta os resultados da categoria 9, dedicada à colaboração. Pelo que se pretendeu analisar de que maneira os professores colaboram com os outros professores ou outros profissionais para desenvolver práticas de diferenciação pedagógica. Os resultados revelaram uma frequência mais desequilibrada, sendo inferior na colaboração ao nível de transmissão de estratégias e materiais ($n = 19$), quando comparando com a colaboração ao nível da transmissão de conhecimentos ($n = 75$).

Tabela 63

Descrição das frequências de palavras da categoria 8, segundo o tempo de serviço

Palavra	Frequência	%	TSD em anos (casos)					
			0 a 4	5 a 7	8 a 15	16 a 25	26 a 44	
Transmissão de conhecimentos	“reuniões”	19	23.4	585	480	233	283; 456;	26; 107;139;
			6				285; 642	225; 302;317;
								381; 532; 604;
								631; 683; 735
	“colaboração”	13	16.0		480	408;	52; 129;	76;
	”		6			453	517; 300;	139;384;532;63
							685	2
	“troca de informação”	12	14.8	585	198	366;	122; 128;	80; 147; 536;
		5			773	591; 705	539	
“trabalho em equipa”	11	13.5			146	100; 456;	2; 123; 167;	
		8				732; 300;	423; 657	
						567		
“diálogo”	10	12.3		480		227; 689;	73; 225; 302;	
		5				690; 744	381; 604	
“partilha de ideias”	9	11.1			725	172; 350;	26; 317; 423;	
		1				642; 429	632	
“aprender”	1	1.23	81					

Transmissão de estratégias e de estratégias”	“partilha”	8	9.88	60; 103; 122; 128; 727;	101; 138; 381;
	“elaboração”	6	7.41	146 227; 101; 732	631; 632
	“adequação	5	6,17	146 690	123; 101; 643

Na Tabela 63, acima apresentada, descreve-se a distribuição de frequências de palavras pelo TSD e a percentagem das mesmo por documentos, em relação à percepção que os professores têm sobre a colaboração, tendo se verificado uma maior frequência de palavras na colaboração ao nível da transmissão de conhecimentos ($n = 75$), tendo se identificados as palavra “reuniões” $n = 19$ (23.46%), “colaboração” $n = 13$ (16.06%), “troca de informação” $n = 12$ (14.85%), “trabalho em equipa” $n = 11$ (13.58%), “diálogo” $n = 10$ (12.35%), “partilha de ideias” $n = 9$ (11.11%), “aprender” $n = 1$ (1.23%). Na colaboração ao nível da transmissão de estratégias e materiais ($n = 19$) apurou-se as palavras “partilha” $n = 8$ (9.88%) “elaboração” $n = 6$ (7.41%) “adequação de estratégias” $n = 5$ (6.17%)

Tabela 64

Categoria 9, subcategorias, unidades de registo, unidade de contexto, frequência e indicadores

Questão 9 - Na sua opinião, como poderá aumentar a sua confiança nas suas capacidades, para proceder conceber e desenvolver diferenciação, na sala de aula regular.

Categoria	Sub categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto	Frequência indicador
Desenvolver a confiança	Formação	“formação” “específica” “mais ações” “mais prático”	“Ter mais ações de formação” (585, Pos. 8, TSD 0-4); “Com formação na área” (814, Pos. 9, TSD 5-7); “Adquirir mais formação neste âmbito” (643, Pos. 9, TSD 26-44); “Com formação e trabalho de equipa (690, Pos. 9, TSD 16-25); “Formação específica “(480, Pos. 9, TSD 5-7); “Na formação docente” (60, Pos. 9, TSD 16-25); “Com mais formação (...) aulas de apoios pedagógicos personalizados” (73, Pos. 9, TSD 26-44); “Tendo mais formação direcionada para isso (...)” (705, Pos. 6, TSD 16-25); “Tornar a utilização destas práticas numa rotina de trabalho” (727, Pos. 9, TSD 8-15); “Frequentar ações com partilha de documentos e atividades que	30

		<p>sirvam de modelo.” (147, Pos. 9, TSD 26-44);</p> <p>“Através da frequência de ações de formação e acompanhamento por técnicos especializados” (381, Pos. 9, TSD 26-44);</p> <p>“Formação específica, nada teórico, tudo mais prático (...) e não em termos gerais” (507, Pos. 9; TSD 16-25);</p>	
		<p>“(...) predispor-me emocionalmente para tal” (643, Pos. 9, TSD 26-44);</p> <p>“Compreender que as práticas em sala de aula são profícuas “(198, Pos. 9, TSD 5-7);</p>	
Motivação	<p>“confiança”</p> <p>“satisfatórios”</p> <p>“compreender”</p> <p>“frustração”</p> <p>“valorizando”</p>	<p>“motivação para desenvolver um trabalho de diferenciação” (539, Pos. 9, TSD 26-44);</p> <p>“Não se trata (..) de confiança (...), mas nos resultados pouco satisfatórios (...) ao (...) esperado (...) os alunos (...) mostram-se pouco cooperantes, negam-se a realizar as tarefas (...) gera alguma frustração” (359, Pos. 9, TSD 26-44);</p> <p>“praticar a diferenciação pedagógica valorizando os conhecimentos (...) adquiridos “(384, Pos. 9, TSD 26-44);</p>	22

		“Trabalhando em equipa (...) porque o trabalho de equipa dá-nos força e (...) confiança (...)” (300, Pos. 9, TSD 8-15);	
Cooperação	“experiência”	“Experiência e discussão com os diferentes colegas da área sobre a	
	“entreaajuda”	diferenciação do ensino.” (456, Pos. 10, TSD 26-44)	
	“trabalhar com colegas”	“Continuar com a entreaajuda na comunidade educativa” (233, Pos. 12, TSD 8-15)	20
	“opinião”		
	“trabalhar em equipa”	“Com a experiência e partilha com colegas” (453, Pos. 8, TSD 8-15)	
		“(...)trabalhar com colegas que valorizem a colaboração e o respeito pelo trabalho e opinião diferente da sua (...)“ (80, Pos. 9, TSD 26-44)	

“redução do
número de
alunos”
“meios”
“horário”
“tempo “

“Turmas com menos alunos” (521, Pos. 9, TSD 16-25);

“Redução do número de alunos por turma.” (642, Pos. 10, TSD 16-25) “menos alunos por turma e coadjuvação” (26, Pos. 9, TSD 26-44)

“Termos meios para tal” (52, Pos. 9, TSD 16-25)

“Com um horário que contemple tempos para o trabalho colaborativo.” (773, Pos. 9, TSD 8-15)

“Ter mais tempo para conhecer melhor os alunos sem estar preocupada em cumprir o programa.” (122, Pos. 9, TSD 8-15)

“Mais condições materiais, de tempo, (...) maior autonomia.” (227, Pos. 9, TSD 16-25);

“Ter menos alunos por turma. Ter mais tempo para planificar e reunir com as colegas em tempo útil (...)” (167, Pos. 9, TSD 26-44)

Por último, a categoria 9 - Desenvolvimento da confiança – na qual se pretendeu verificar quais as percepções que os professores acreditam necessitar para aumentar a sua confiança nas suas capacidades, para conceber e desenvolver diferenciação, na sala de aula regular. Os resultados apresentados na Tabela 64, revelaram que a subcategoria com mais frequência diz respeito à formação ($n = 30$), seguida da subcategoria práticas ($n = 25$), a subcategoria referente à motivação ($n = 22$) e, por último, a subcategoria cooperação ($n = 20$).

Tabela 65

Descrição das frequências de palavras da categoria 9, segundo o tempo de serviço

	Palavra	Frequência	%	TSD em anos (casos)				
				0 a 4	5 a 7	8 a 15	16 a 25	26 a 44
Formação	“formação”	12	14.85	585			60; 103; 172; 599; 690; 744	73; 225; 643; 657; 683
	“específica”	12	14.85		480		507; 591; 689; 705; 749	101; 123; 139; 423; 631; 735
	“mais prático”	3	3.70			727	507	735
	“mais ações”	3	3.70					147; 381; 536
Motivação	“motivação”	7	8,64			366	227	37; 643; 703; 539; 217
	“confiança”	4	4,94				300; 517	76; 80
	“frustração”	3	3.70			137; 507; 685		
	“satisfatórios”	3	3.70			366	128	80
	“compreender”	3	3.70	81	198			107
Coop	“valorizando”	2	2.47				285	384
	“trabalhar com colegas”	10	12.35			100; 453	350; 690	26; 80; 532; 604; 680;

						735
	“entreaajuda”	4	4.94	233	227	275; 661
	“trabalho em equipa”	3	3.70	300	690; 693	
	“experiência”	2	2.47	453	456	
	“opinião”	1	1.23	456		
Práticas	“redução do número de alunos”	8	9.87		129; 350; 521; 642	26; 73; 167; 302;
	“tempo”	6	7.41		122; 227; 350; 732	2; 167
	“horário”	4	4.94	773		73; 317; 632
	“materiais”	4	4.94		100; 227; 689	2
	“meios”	3	3.70		52; 100; 227	

Na Tabela 65, acima apresentada, descreve-se a distribuição de frequências de palavras pelo TSD e a percentagem das mesmas por documentos, em relação à percepção que os professores têm sobre poderá aumentar a sua confiança nas suas capacidades, para proceder conceber e desenvolver diferenciação, na sala de aula regular. Tendo-se verificado uma maior frequência de palavras ao nível da formação, com destaque para as três palavras com mais frequência, ou seja, “formação” $n = 12$ (14.85%), “específica” $n = 12$ (14.85%), “mais prático” $n = 3$ (3.70%), “mais ações” $n = 3$ (3.70%), já na subcategoria motivação destaca-se “motivação” $n = 7$ (8.64%), “confiança” $n = 4$ (4.94%), “frustração” $n = 3$ (3.70%), “satisfatórios” $n = 3$ (3.70%), “compreender” $n = 3$ (3.70%), “valorizando” $n = 3$ (3.70%). Para a subcategoria cooperação, destaca-se as palavras “trabalhar com colegas” $n = 10$ (12.35%), “entreaajuda” $n = 4$ (4.94%), “trabalho em equipa” $n = 3$ (3.70%), “experiência” $n = 2$ (2.47%), “opinião” $n = 1$ (1.23%), para a subcategoria práticas destacaram-se as palavras “redução do número de alunos” $n = 8$ (9.87%), “tempo” $n = 6$ (7.41%), “horário” $n = 4$ (4.94%), “materiais” $n = 4$ (4.94%), “meios” $n = 3$ (3.70%).

Em síntese, destaca-se as ideias principais dos dados qualitativos:

Questão 1 – No que diz respeito à percepção do conceito de diferenciação pedagógica, a maioria dos professores identifica o conceito como sendo um ensino que necessita de adaptações e que visa a aplicação de diferentes estratégias conforme as necessidades e dificuldade, tendo em conta os ritmos, interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos.

Questão 2 – Em relação às percepções ou crenças sobre as práticas de diferenciação pedagogia existe uma maior frequência de professores que percebe as práticas como sendo algo negativo, salientando que as escolas e os professores não estão preparados, pois trata-se de um processo moroso e de difícil implementação, dado que requer tempo e trabalho, para atender às necessidades dos alunos. No entanto, em menor frequência há professores que declaram ser fundamental, considerando como uma das estratégias mais funcionais em termos de ensino, para chegar a todos os alunos.

Questão 3 – Para uma melhor compreensão das práticas mais usadas pelos professores verificou-se que estas incidiram sobretudo ao nível das adaptações de tarefas e atividade, com diversidade nos materiais e nos níveis de dificuldade. Promovendo ainda diversos trabalhos a pares ou em grupo, tutorias, bem como algumas adaptações ao nível das avaliações.

Questão 4 – Questionados os professores acerca da quantidade de alunos aos quais aplicaram as práticas pedagógicas, estes divulgaram na sua maior, ter aplicada as práticas no máximo a 5, a alunos com NEE ou a vários alunos, contudo apenas uma minoria dos professores aplica as práticas pedagógicas a todos os alunos da turma.

Questão 5 – No que diz respeito às barreias na aplicação de práticas pedagógicas, estas foram identificadas pelos professores, com maior frequência em quatro áreas, ou seja, nas questões mais administrativas como ao nível do excesso de alunos por turma, a falta de tempo no horário e a falta de recursos humanos, bem como a falta de condições físicas (salas pequenas e sem condições) materiais e equipamentos tecnológicos. Outro dos aspetos mencionados dizem respeito à indisciplina dos alunos, à resistência e o desinteresse quer do aluno (para as aprendizagens), quer do professor para o ensino.

Questão 6 – Em relação à autonomia, a percepção é majoritariamente positiva, como os professores a rececionem-se como tendo autonomia, em especial ao nível dos materiais. Por outro lado, em menor frequência, os professores referem não ter autonomia, sobretudo no que diz respeito à avaliação.

Questão 7 – A sétima questão relata as percepções de competência que os professores acham ter, para desenvolver práticas diferenciadas. Sendo que estas incidem majoritariamente na experiência e nos conhecimentos científicos e formativos, bem como as suas capacidades de empatia, compreensão, atenção, envolvimento e motivação do aluno para as aprendizagens. Já em menor frequência, os professores referem o trabalho colaborativo e a interajuda entre colegas como uma fonte favorável para desenvolver práticas diferenciadas, assim como as suas capacidades de criatividade e destreza para adaptar estratégias e tarefas, bem como a sua disposição para aprender novas informação sobre a matéria.

Questão 8 – Em relação à colaboração dos professores com outros profissionais para desenvolver práticas de diferenciação pedagógica, verificou-se que estas ocorrem sobretudo ao nível do nível dos conhecimentos, com uma comunicação ativa entre profissionais, com indicações, troca de ideias, experiências e informações, sobretudo em reuniões de modo a avaliarem as estratégias aplicadas. Por outro lado, verificou-se uma menor percepção de colaboração dos professores com outros profissionais ao nível da partilha de materiais e na adequação, bem como na elaboração de estratégias pedagógicas.

Questão 9 – No que diz respeito ao desenvolvimento de competências, as percepções dos professores centram-se sobretudo na aquisição de formação, mais especificamente especializada, para a área e com uma componente mais prática. Contudo, também é necessário reduzir o número de alunos por turma e ter mais tempo disponível, assim como ter-se em conta a pré-disposição do professor para desenvolver diferenciação, bem como a motivação do aluno para aprender. Além disso, os professores também referem que a entreajuda e o trabalho com os colegas, bem como o trabalho em equipa são fontes necessárias para os professores aumentarem as suas competências para conceber e desenvolver diferenciação, na sala de aula regular.

Discussão de resultados

O presente capítulo é dedicado à discussão de resultados, tendo por base os resultados obtidos no capítulo anterior. Assim sendo, procurou-se organizar a discussão integrando os objetivos do estudo, as questões de investigação e as variáveis estudadas com os resultados obtidos na vertente quantitativa e qualitativa e a revisão de literatura conduzida. Neste sentido, estruturou-se a discussão tendo em conta as questões de investigação que orientaram o estudo, seguindo a sequência de apresentação das diversas variáveis segundo a sua operacionalização no estudo.

Q1: *Descrever as percepções dos professores sobre o conceito de diferenciação pedagógica e as práticas diferenciação pedagógica usadas em sala de aula.*

O primeiro objetivo desta investigação consistiu em captar as percepções dos professores sobre o conceito de diferenciação, bem como aplicação de práticas pedagógicas em sala de aula. Em relação ao conceito de diferenciação pedagógica, de um modo geral, os professores representam o conceito como correspondendo a um ensino que necessita de adaptações e que visa a aplicação de diferentes estratégias de acordo com as necessidades e dificuldades, tendo em conta os ritmos, interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos. Os resultados aqui apurados aproximam-se do conceito geral proposto por Tomlinson (2008), uma vez que a autora define a diferenciação pedagógica como um conjunto de medidas didáticas diferenciadas, que podem ser adaptadas ou modificadas para responder de forma adequada às necessidades de aprendizagem dos alunos, tendo em conta os saberes e o perfil de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002). Hockett (2018), Tomlinson e Imbeau (2010) reforçam este conceito, ao referir que é sobretudo um conjunto de princípios de práticas pedagógicas que visa promover o ensino para uma efetivar uma verdadeira aprendizagem. No mesmo sentido, De Corte (1990) partilha a mesma representação do conceito, ao afirmar que não é mais do que um conjunto de medidas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças apresentadas pela diversidade de alunos, de modo que estes possam maximizar as suas aprendizagens. Numa publicação recente da autoria de Bondie, Dahnke e Zusho (2019) baseada na revisão de 28 estudos, realizados nos EUA entre 2001 e 2015, sobre as mudanças nas práticas de ensino relacionadas à implementação da estratégia diferenciada, estes autores verificaram que 18

(64%) dos 28 estudos apresentaram a definição segundo o conceito de Tomlinson (2001), conceptualizada como a realização de ajustes aos conteúdos (ou seja, o que é ensinado), aos processos (como a aprendizagem foi estruturada), e aos produtos (que diz respeito à forma como a aprendizagem é avaliada), assim como, o ambiente de aprendizagem e a percepção dos professores sobre a prontidão, perfil de aprendizagem e interesses dos alunos (Tomlinson, 2001). Assim sendo, os nossos resultados vão parcialmente ao encontro dos referidos por Feyfant (2016), Hehir e colaboradores (2016), Tomlinson e colaboradores (2003) e Tomlinson (2016) sobre a necessidade de clarificar o próprio construto teórico de diferenciação pedagógica, dado que grande parte dos professores representa o conceito tendo em conta a definição mais geral.

Em relação à segunda parte do primeiro objetivo, que diz respeito às percepções sobre as práticas de diferenciação pedagógica, a nível descritivo, os resultados revelaram que os professores percebem as práticas como sendo algo negativo, salientando que as escolas e os professores não estão preparados, pois trata-se de um processo moroso e de difícil implementação, dado que requer tempo e trabalho, para atender às necessidades dos alunos. Em menor frequência, há professores que declaram ser fundamental, considerando como uma das estratégias mais funcionais em termos de ensino, para chegar a todos os alunos.

Assim sendo, no mesmo sentido dos nossos resultados, Tomlinson, Moon e Callahan (1998) e Glazzard (2011), também encontraram percepções negativas, tendo identificado motivos tais como a falta de tempo para planear, falta de recursos, falta de formação para diferenciar em sala de aula. Contudo, os nossos resultados vão parcialmente ao encontro de Feyfant, (2016), de Hehir et al. (2016), e de Tomlinson et al. (2003), dado que os docentes apoiam a diferenciação pedagógica, uma vez que reconhecem a necessidade de saber lidar com a diversidade dos alunos para que estes possam obter sucesso nas suas aprendizagens, mas também percebem a diferenciação como algo negativo, pois não entendem bem o que é o próprio conceito de diferenciação. Em pesquisas realizadas por Tomlinson (1995), a autora verificou que as crenças dos professores podem ser influenciadas pelas percepções incorretas sobre os objetivos e as práticas que estão associadas à própria diferenciação pedagógica. Bailey, Nomanbhoy e Tubpun (2015), bem como Shevlin, Winter e Flynn (2013) também identificaram percepções positivas, mas quando verificaram a necessidade de operacionalizar as práticas diferenciadas para responder as necessidades dos alunos, estas não coincidem com as teorizadas pelos professores. Nas escolas é frequente os docentes

deterem crenças positivas e apoiarem a diferenciação pedagógica, dado que reconhecem a diversidade e sentem a necessidade de lidar com as diferenças dos alunos para que estes obtenham sucesso educativo, contudo manifestam algumas preocupações relativas à clarificação do próprio construto, o que é a diferenciação em si (Feyfant, 2016; Hehir et al., 2016; Tomlinson et al., 2003; Tomlinson, 2016). Tomlinson (2000) refere que a diferenciação não é mais do que a forma como se deve ensinar e que o currículo nos informa sobre o que o professor deve ensinar.

No sentido de perceber quais as práticas mais usadas pelos professores em sala de aula, os resultados revelaram que estas incidiram sobretudo ao nível das adaptações de tarefas e atividades, diversidade nos materiais e níveis de dificuldade, promovendo ainda diversos trabalhos a pares ou em grupo (de perfil idêntico), tutorias, bem como algumas adaptações ao nível das avaliações. Os nossos resultados vão ao encontro de Tomlinson (2004), uma vez que a autora sugere que para se responder à diversidade, pode-se adotar ou modificar atividades e materiais usuais na prática diária, em prol da aprendizagem, de modo a maximizar as aprendizagens de cada aluno. Sendo necessário traçar um perfil de aprendizagem para cada aluno e assim ensinar os alunos segundo as suas características de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002), dado que os alunos podem aprender de maneira diferente, ou seja, aprendem, recordam, realizam e compreendem as tarefas de diferentes maneiras (Gardner, 2006). Cadima (1997) refere que para diferenciar o ensino é necessário prestar atenção e organizar as tarefas e atividades adequadas, de modo, a que seja enriquecedor para o aluno, tendo em conta as características de aprendizagem dos mesmos. Grimes e Stevens, (2009) com base no modelo de Tomlinson, planearam uma gama de atividades diferentes, para executar em sala de aula, as quais incluíam tarefas de tamanho divergente e escolha de atividades que os alunos podiam realizar. Brimijoin (2005) operacionalizou as práticas através do uso da manipulação de materiais, fichas com menos problemas e tarefas com maior desafio para atender às necessidades percebidas dos alunos.

No entanto, quando se analisou, na presente investigação, a quantos alunos foram aplicadas as práticas pedagógicas, os resultados revelaram que apenas 32% (n = 22) dos professores, da amostra selecionada, realizam práticas de pedagógicas a todos os alunos da turma, sendo que os restantes 68% (n = 47) apenas aplicaram a uma quantidade mínima de alunos. O que permite afirmar que a maioria dos professores perceciona as práticas pedagógicas como um trabalho individualizado, centrado nas dificuldades específicas de cada aluno. Assim, os nossos resultados vão ao encontro do referido por Feyfante (2016),

dado que os professores tendem a individualizar a resposta às necessidades específicas dos alunos que mostram mais dificuldades. O mesmo foi confirmado por Beuchat (2015) num inquérito realizado junto de 20 professores, o qual mostrou que a maioria dos professores considerou a diferenciação como uma adaptação, um ajustamento e uma individualização do ensino. Pelo que, embora muitas vezes os professores reconheçam a diversidade de alunos na sala de aula, continuam a ensinar usando uma única abordagem, como se todos os alunos fossem iguais e aprendessem da mesma maneira (Tomlinson, 2008; Tomlinson & Kalbfleisch, 1998).

Tomlinson (2008) salienta que a diferenciação pedagógica não é um ensino individualizado, especificado para cada aluno, mas um ensino que tem diversas vias para a aprendizagem. Santamaria (2009) num estudo longitudinal de 5 anos, em duas escolas primárias, em San Diego, na Califórnia, com alunos de diferentes culturas, sobre a aprendizagem da língua inglesa, verificou que as práticas de ensino que foram mais eficazes, foram as que envolveram a turma toda, tendo em conta as capacidades dos alunos, o nível da diversidade académica, a linguística, bem como, a cultura e o nível socioeconómico dos alunos. Contudo, Whitley et al. (2019) verificaram no seu estudo misto, sobre a relação das variáveis individuais com as práticas diferenciadas, que na parte qualitativa, a crença dos professores sobre a diferenciação se relaciona com as práticas que os próprios realizam em sala de aula, sendo que as evidências apenas se limitaram ao autorrelato dos professores, sendo provável que na verdade seja uma combinação da prática real com a prática pretendida. Os autores verificaram ainda que os professores descreveram diversos conceitos incorretos sobre as práticas de diferenciação pedagógica.

Q2: *Identificar as barreiras à implementação de práticas diferenciação pedagógica em sala de aula, bem como, os fatores facilitadores à ultrapassagem das barreiras.*

A segunda questão pretendia identificar as barreiras à implementação de práticas diferenciação pedagógica em sala de aula, bem como, os fatores facilitadores à ultrapassagem dessas barreiras. Os resultados revelaram, no que diz respeito às barreiras na aplicação de práticas pedagógicas, que os professores identificam quatro categorias fundamentais. A primeira categoria integra questões que se denominou de administrativas, nas quais se inclui tópicos como o excesso de alunos por turma, a falta de tempo no horário para de dedicar à diferenciação, a falta de professores e técnicos e a falta de condições

físicas das salas, dado serem pequenas e pouco arejadas. A segunda categoria centrou-se em questões como a falta de materiais e equipamentos tecnológicos, dado que por não existem ou encontram-se ultrapassados. A terceira categoria diz respeito às questões atitudinais, sendo referido a indisciplina e a falta de respeito do aluno para com o professor, sendo mencionado também a resiliência, falta de persistência na execução das tarefas e o desinteresse, quer do aluno para com as aprendizagens, quer do professor para diferenciar. Por fim, a última categoria diz respeito ao currículo, sendo afirmado que este é muito extenso e complexo para se conseguir diferenciar. No que diz respeito à vontade do professor, o estudo (misto) de Whitley et al. (2019), com professores de educação física, sobre a implementação de estratégias diferenciadas, a nível qualitativo, também verificou que os professores tinham muitas preocupações com a competência, verificando baixos níveis de eficácia e por consequência falta de vontade para experimentar a estratégias diferenciadas. Tal como na presente investigação e também já anteriormente se verificou na literatura, por outros autores (Goodnough, 2010; Moni, et al., 2007; Monn, Tomlinson, & Callahan, 1995), a falta de recursos humanos, os horários, o tempo e a falta de apoio, foram identificados como barreiras à aplicação de estratégias diferenciadas. No mesmo sentido, o estudo de McGarvey, Morgan, Marriott e Abbott (1996), na Irlanda do Norte, com diretores, coordenadores de disciplinas e professores, os autores identificaram que a falta de tempo para um currículo diferenciado, a escassez de recursos humanos e as dificuldades com novos métodos de avaliação eram as principais barreiras que os impediam de implementação prática da diferenciação pedagógica. No que diz respeito ao currículo, os dados da presente investigação vão no mesmo sentido de Guedes (2014) e Morgado (1999b), uma vez que os autores também identificaram dados relacionados com a extensão do currículo e falta de tempo, sendo representado como uma dificuldade para aplicação de práticas, dado não haver tempo para tal. No mesmo sentido, foi evocado o tamanho das turmas, tendo sido referido ser impossível chegar a todos os alunos, para tal seria necessário reduzir as turmas. Estes resultados reforçam as conclusões de outros autores, uma vez que encontram efeitos positivos ao nível das aprendizagens dos alunos e no ambiente, em turmas com menor dimensão (Finn & Achilles, 1990, 1999). Em sentido oposto, Hanushek (1998) diz que o impacto é quase insignificante nos resultados dos alunos, contudo após nova investigação Finn e Achilles (1999) continuam a afirmar que os resultados académicos dos alunos em turmas reduzidas são melhores. Além disso, no estudo no Tennessee, sobre o efeito das turmas pequenas no ensino primário sobre o desempenho dos alunos, os autores verificaram

que não só é importante o ano em que o aluno é admitido numa turma reduzida, como também os anos que permanece na turma reduzida, pelo que entrar logo e permanecer pelo menos 3 anos tem efeitos positivos a longo prazo, já que poucos efeitos foram encontrados a curto prazo e nenhuns a longo prazo, aquando do uso de aula com um professor adjuvante (Finn et al., 2001).

Em relação à segunda parte da segunda questão de investigação, os resultados demonstram que as subcategorias que mais se destacaram no sentido de ultrapassarem as barreiras e facilitarem a aplicação de estratégias foram sobretudo a formação e as práticas. Tendo os professores referido a necessidade de ter formação mais especializada em diferenciação, com uma componente mais focada na prática e com exemplos práticos, em sala de aula. Contudo, a formação por si não chega, é necessário também reduzir o número de alunos por turma e contemplar no horário, mais tempo disponível para o professor, não só planear tarefas e atividades que desafiem e motivem os alunos, como também para a colaboração, dado que o trabalho em equipa promove a transmissão de conhecimentos, experiências e informações entre profissionais, bem como em menor frequência a partilha de materiais, adequação e elaboração de estratégias pedagógicas. Os nossos resultados vão ao encontro do referido por Tomlinson (2016), dado que a autora refere que ensinar muitas vezes é visto um processo de transmissão de conhecimentos. No que se refere à formação Cook, Landrum, Tankersley e Kauffman (2003) também identificaram que a formação específica, com uma componente mais prática, assim como o trabalho colaborativo são dois fatores fundamentais para desenvolver as competências dos professores. Ainda no que diz respeito à formação, e de modo a ser ultrapassada esta barreira, é necessário que na formação de professores seja construída uma ponte entre a teoria e a prática, de modo a preencher a lacuna existente entre a realidade presente na sala de aula e o que é referido na teoria (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006; Holloway, 2000; Tomlinson, 2014). Ruys, Defruyt, Rots e Aelterman (2013), num estudo de caso etnográfico, sobre a formação de professores, ao autores detetaram que os professores demonstraram formas limitadas de diferenciação, dado que estes deviam ter usado várias formas de ensino diferenciadas para antecipar as diferenças entre os alunos, verificando-se assim uma dificuldade dos professores para adaptarem o ensino à diversidade do grupo, sendo que no final, a própria formação de professores parecer ser responsabilizada por não preparar os professores adequadamente para o ensino diferenciado. Pelo que, fazer diferenciação não é uma solução

rápida, e para se aprender a diferenciar, o professor precisa de visualizar o quadro geral que está por detrás da diferenciação, dado que a diferenciação não é uma fórmula que deva ser replicada mecanicamente, mas sim um conjunto de práticas que visam melhorar o ensino, no sentido de responder adequadamente às necessidades dos alunos (Brighton et al., 2005; Tomlinson, 2000).

Das hipóteses

Eficácia das estratégias diferenciadas e da satisfação das necessidades básicas

Com o intuito de responder à Hipótese 1, na qual se esperava que a eficácia das estratégias diferenciadas e a satisfação das necessidades básicas dos docentes estivessem relacionadas com as dificuldades percebidas sobre as práticas de diferenciação pedagógica, procedemos à análise de três hipóteses operacionais, tendo-se apurado os seguintes resultados. Neste sentido e tendo em conta a primeira hipótese operacional (1.1) que considerou a possibilidade de existir relação entre a eficácia percebida sobre as estratégias diferenciadas e a satisfação das necessidades de básicas. Os resultados demonstram a existência de correlações positivas muito fracas entre a autonomia e a eficácia nas estratégias inclusivas e a eficácia no controlo de comportamentos, correlações positivas fracas entre a autonomia e a eficácia na colaboração, bem como, entre o relacionamento e a eficácia nas estratégias diferenciadas (ou seja, na eficácia das estratégias inclusivas, no controlo de comportamentos e na colaboração), e por último, verificou-se uma correlação positiva moderada entre a competência e as estratégias de eficácia no controlo de comportamentos e na colaboração. Pelo que, dos dados obtidos, podemos concluir que, quanto mais satisfeitos estão os professores, mais eficazes se percebem.

Na segunda (1. 2) e terceira (1. 3) hipóteses operacionais, considerou-se a possibilidade da percepção de eficácia das estratégias diferenciadas e das necessidades básicas estarem relacionadas com as dificuldades na implementação de estratégias diferenciadas em sala de aula. Os resultados revelaram a existência de correlações estatisticamente significativas entre todos os fatores das duas escalas (ESEIP e ERPD). No que diz respeito à direção das relações, verificou-se que a existência de correlações negativas, embora sendo muito fracas entre a eficácia no controlo de comportamentos e a gestão e a avaliação, e fracas para os restantes fatores. Foi verificado o esperado a nível teórico, dado que, níveis de eficácia mais elevados estão associados a níveis baixos de

dificuldade, na aplicação de estratégias diferenciadas. No que diz respeito às necessidades básicas, os resultados identificaram a existência de relações entre os fatores da ERPD (ou seja, o relacionamento, a autonomia e a competência) e os fatores da *QSEED* (ou seja na dificuldade: do ambiente, da gestão, na avaliação, mas atividades e materiais e no planeamento).

Desta forma, confirma-se a Hipótese 1, a qual aponta para que níveis mais elevados de eficácia e de satisfação das necessidades básicas estejam associados a níveis mais baixos de dificuldade, aquando da aplicação de práticas de diferenciação pedagógica. Os resultados obtidos nos dados qualitativos reforçam os dados quantitativos, dado que alguns professores percecionam ter autonomia, mas não ao nível da avaliação.

Neste sentido, podemos inferir que os resultados seguem a teoria, uma vez que segundo Deci e Ryan (2000) a satisfação das necessidades está associada a bem-estar, que por sua vez aumenta a motivação e leva a um desempenho mais eficaz nas tarefas e na implementação de comportamentos (Gagné & Deci, 2005), bem como no relacionamento (Deci, et al. (2001), explicando assim os nossos resultados, dado que quanto mais elevada a satisfação de relacionamento, autonomia e competência, menor são as dificuldades percecionadas pelos professores para a aplicação de estratégias diferenciadas. Antunes e Monteiro (2008) no seu estudo, também verificaram que a motivação do professor leva a que este avalie melhor as estratégias, as matérias e o tipo de avaliação a adotar no ensino-aprendizagem. A satisfação da necessidade de autonomia percebida pelo professor sobre as suas ações e decisões (Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser, 2004), bem como necessidade de competência está relacionada com o desenvolvimento de atividades mais práticas (Deci & Ryan, 2000; Sheldon & Bettencourt, 2002) e o relacionamento com o apoio efetivo de outras pessoas, que depois de criado um vínculo positivo leva ao desenvolvimento das aprendizagens (Deci & Ryan, 2000). Cândido e Castro Silva (2021), num estudo com 861 professores do ensino básico sobre as crenças de autoeficácia dos professores sobre estratégias diferenciadas, também verificaram que a eficácia nas estratégias e a satisfação das necessidades básicas estavam associadas de um modo negativo às dificuldades na aplicação de estratégias diferenciadas em sala de aula, ou seja, resultados idênticos aos da presente investigação. Outros autores também identificaram que professores com maior satisfação no trabalho detinham níveis mais elevados e autoeficácia e apresentavam uma maior capacidade para lidar com comportamentos disruptivos dos alunos em sala de aula (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Van Uden, Ritzen, & Pieters, 2014)

Num estudo de Moe, Pazzaglia e Ronconi (2010) envolvendo 399 professores sobre o papel das estratégias e interação com o relacionamento e a autoeficácia, verificaram que as crenças de autoeficácia apresentam uma associação positiva com as estratégias de ensino, as relações de afeto e a satisfação no trabalho. Os estudos de De Neve, Devos e Tutens (2015), Dixon, Yssel Mcconnell e Hardin (2014) e Suprayogi, Valcke e Godwin (2017) mostram uma associação entre a eficácia dos professores e as práticas de diferenciação, explicando assim a variação do volume da diversidade e das quantidades de estratégias aplicadas em sala de aula. No mesmo sentido, no estudo (misto) de Whitley et al. (2019), com mais de 4000 professores de educação física a lecionar do 7º ao 12º ano, sobre a implementação de estratégias diferenciadas, a nível qualitativo, os autores também verificaram que as crenças de autoeficácia estavam associadas, mas fortemente, com aplicação de práticas diferenciadas.

Gaitas e Martins (2017), no seu estudo com 273 professores sobre as dificuldades dos professores para implementarem estratégias diferenciadas, encontraram uma associação entre a gestão (ligada a aspetos relacionados com a flexibilização dos grupos configuração da disposição dos arranjos da sala) e avaliação, com estas duas categorias a serem referenciadas como sendo as práticas mais difíceis, o que pode explicar os nossos resultados, uma vez que quando menos eficazes são os professores, mais dificuldades têm na gestão e na avaliação.

No entanto, no que diz respeito ao ambiente, os autores não encontraram dificuldades, pelo contrário uma vez os professores a consideraram o fator ambiente, como sendo um dos mais fáceis de aplicar (Gaitas & Martins, 2017), contudo na presente investigação, apurou-se associações negativas com a eficácia do comportamento, nomeadamente ao nível da indisciplina e no respeito pelo professor, pontos referidos pelos professores do presente estudo (nos dados qualitativos) como sendo fatores que dificultam a aplicação de práticas diferenciadas em sala de aula (Tomlinson, Moon, & Callanhan, 1998). No mesmo sentido dos nossos resultados, também Glazzaerd (2011) encontrou associações entre as atividades e materiais e a avaliação como sendo barreiras às estratégias de diferenciação.

Das análises às variáveis sociodemográficas

Para responder à Hipótese 2, na qual se esperava que as variáveis sociodemográficas estivessem relacionadas com a satisfação das necessidades de básicas, com a eficácia das estratégias e com as dificuldades dos docentes na implementação de práticas de diferenciação pedagógica, procedeu-se à análise de três hipóteses operacionais, que demonstraram a existência de correlações entre alguns fatores da ESEIPI (ou seja, a eficácia nas estratégias inclusivas, a eficácia no controlo de comportamentos e a eficácia na colaboração) e algumas das variáveis sociodemográficas. Nomeadamente, os resultados obtidos, sugerem que quanto mais tempo de serviço na mesma escola, melhor é a eficácia no controlo de comportamentos. Já no que diz respeito à eficácia de colaboração, esta está associada de modo positivo com o género do docente. Sugerindo que os docentes do género feminino se percecionam como sendo mais eficazes na colaboração do que os docentes masculinos. No que diz respeito ao nível de ensino que os docentes lecionavam, verificou-se uma associação negativa com a todas as estratégias de eficácia, pelo que quanto maior é o nível de ensino menos eficácia apresentam os docentes ao nível das estratégias inclusivas, da colaboração e no controlo de comportamentos. Já em relação à idade e ao TSD, não foi encontrada qualquer relação.

Em relação à satisfação das necessidades de básicas, na hipótese operacional (2. 2) considerou-se a possibilidade de existir relação entre a percepção da satisfação das necessidades de básicas e algumas variáveis sociodemográficas. As análises demonstram a existência de correlações entre alguns fatores da ERPD (ou seja, da necessidade de competência, autonomia e relacionamento) e as variáveis. Sendo que os resultados obtidos sugerem que quanto mais tempo de serviço e tempo de serviço na mesma escola, bem com maior é a idade, melhor é o relacionamento, sendo que quanto mais tempo os professores estão na mesma escola mais elevada é a autonomia. Já a nível de competência, esta está associada de modo positivo com o género do docente e o tipo de disciplina que este leciona. Sugerindo que os docentes femininos se sentiram mais competentes nas disciplinas pertencentes ao grupo das ciências. No que diz respeito ao nível de ensino que os docentes lecionavam, verificou-se uma associação negativa com a necessidade de competência, depreendendo-se que quanto maior é o nível de ensino, menos necessidade os docentes têm de se sentirem competentes.

No que diz respeito à hipótese operacional (2. 3), na qual se considerou a possibilidade de existir relação entre as dificuldades das práticas de diferenciação pedagógica e as variáveis sociodemográficas (nível de ensino, TSE, TSD, idade, gênero e o grupo de recrutamento). Os resultados evidenciaram a existência de associações positivas entre o nível de ensino que o docente leciona e todas as variáveis latentes de dificuldade, à exceção da dificuldade na gestão que não se verificou qualquer significância, pelo que se conclui que quanto maior é o nível de ensino, mais dificuldades os docentes têm ao nível do planeamento e preparação, no ambiente de sala de aula, nas práticas de avaliação e nas atividades e materiais. Além disso, verificou-se ainda que os professores apresentam mais dificuldades ao nível das estratégias de ambiente de sala de aula do que as professoras. No que diz respeito ao grupo de recrutamento, verificaram-se associações negativas com os fatores de dificuldades, sendo que o grupo que mais tem dificuldades é o das humanidades, seguido do das ciências, das expressões e, por último, o 1º CEB e Educação especial.

Assim sendo, confirma-se parcialmente a Hipótese 2, bem como as operacionais, permitindo concluir que se encontraram associações entre algumas das variáveis sociodemográficas selecionadas e a satisfação das necessidades de básicas, eficácia das estratégias e as dificuldades dos docentes para implementação de práticas de diferenciação pedagógica. No estudo de Cândido e Castro Silva (2021), os autores encontram associações significativas entre a idade e as estratégias, com as professoras a perceberem mais eficácia na colaboração. Bem como associações entre o grupo de recrutamento e a eficácia nas estratégias, com os professores do 1º CEB a perceberem-se como sendo mais eficazes. No que diz respeito à satisfação das necessidades, também encontram associações positivas entre a idade e o relacionamento e a competência, com as professoras a sentirem-se mais competentes e com maior necessidade de satisfação no relacionamento. Ainda no que diz respeito ao gênero, os nossos resultados foram em sentido oposto aos encontrados por Huang (2013) numa meta-análise realizada a 187 estudos, onde encontrou associações entre a eficácia e o gênero, ou seja, com os homens desde cedo a terem uma autoeficácia mais elevada. Dias (2017), no seu estudo sobre a autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas, verificou que os docentes masculinos apresentaram valores mais elevados de eficácia em todos os fatores da ESEIPI (ou seja, a eficácia nas estratégias inclusivas, a eficácia no controlo de comportamentos e a eficácia na colaboração). No mesmo sentido, Kiviet e Mji (2003) verificaram no seu estudo sobre a eficácia do ensino das ciências com 88 professores e 112 professores, na África do Sul, que

as mulheres têm uma autoeficácia mais baixa em relação ao ensino de ciências. Já no que diz respeito à idade os nossos resultados seguem em sentido oposto aos de Cândido e Silva (2021), dado que os autores verificaram uma maior satisfação no relacionamento em professores mais novos. No que diz respeito à associação entre as dificuldades e o género, os resultados dos autores vão no mesmo sentido, dado que também verificaram que os professores percebem mais dificuldade do que as professoras no ambiente. No nível de ensino os resultados vão também ao encontro dos nossos dados, na medida em que o 3º CEB é o que apresenta maior dificuldade ao nível do ambiente, avaliação, atividades e materiais e planeamento. Sendo que a dificuldade na gestão não foi significativa no estudo dos autores (Cândido & Castro Silva, 2021), assim como no presente estudo. Ao nível das dificuldades encontradas, também Tomlinson (2014) identificou o ambiente, a avaliação, as atividades e materiais e o planeamento e preparação como sendo áreas que estão interligadas e são percebidas pelos professores como muito difíceis de aplicação, dado terem não só a ver com os conhecimentos, bem como as habilidades e os procedimentos que os professores têm e usam para diferenciar, sendo muitas vezes percebidos como barreiras à diferenciação (Tomlinson, 2014; Tomlinson, Monn & Callahan, 1998).

Para responder à Hipótese 3, na qual se esperava que as *variáveis* sociodemográficas (nível de ensino, TSE, TSD, idade, género e o grupo de recrutamento) fossem preditores da satisfação das necessidades de básicas, da eficácia das estratégias e das dificuldades do docente na implementação de práticas de diferenciação pedagógica, procedeu-se à análise de três hipóteses operacionais, tendo-se apurado para a hipótese operacional (3. 1), considerou-se que as *variáveis sociodemográficas* são um preditor significativo da eficácia das estratégias diferenciadas. No que diz respeito às estratégias em análise, os resultados revelaram que o grupo de recrutamento é um preditor positivo e o nível de ensino no qual os professores ensinam é um preditor negativo, ou seja, pelo que se prediz que os professores do 1º CEB e da E. Especial têm mais dificuldade de autoeficácia na aplicação de estratégias inclusivas e no controlo de comportamentos, quando comparados com os outros níveis de ensino. No entanto, quando se analisou o grupo de recrutamento, apurou-se que os professores do 1º CEB e da E. Especial, quando comparados com as áreas de Humanidades, percebem-se com uma autoeficácia mais elevada nas estratégias inclusivas e no controlo de comportamentos. No que diz respeito à eficácia na colaboração, os resultados mostraram que o género e o grupo de recrutamento, são preditores significativos e positivos e o nível de

ensino é um preditor negativo, com as professoras do 1º CEB e da educação especial a perceberem-se com uma maior autoeficácia na colaboração, o que se reflete no nível de ensino, dado que quanto mais elevado é o nível de ensino, menor é a eficácia na colaboração.

Para a hipótese operacional (3. 2), considerou-se que as variáveis sociodemográficas são um preditor significativo da satisfação das necessidades básicas. Os resultados permitiram identificar que o tempo de serviço na mesma escola e o grupo de recrutamento são preditores significativos e positivos, da satisfação da necessidade de relacionamento, ou seja, com os professores com mais de 21 anos, na mesma escola e no grupo de expressões a perceberem-se com uma necessidade maior de relacionamento. Em relação à competência, os resultados mostraram que o género e o grupo de recrutamento, são preditores significativos e positivos, ou seja, as professoras do 1º CEB e da educação especial percebem-se com uma maior necessidade de competência. No que diz respeito à satisfação da necessidade de autonomia, não se verificou qualquer variável preditor.

Para a hipótese operacional (3. 3), considerou-se que as variáveis sociodemográficas são preditores significativos das dificuldades das práticas de diferenciação pedagógica. Os resultados demonstraram, no que diz respeito aos fatores de dificuldade, que o grupo de recrutamento, é preditor significativo negativo, pelo que se prevê que docentes da área das humanidades tenham menos dificuldade ao nível da gestão, da avaliação, das atividades e matérias e no planeamento, do que os docentes das restantes áreas. Os resultados mostraram ainda que o género é um preditor significativo negativo e o nível de ensino um preditor significativo positivo, na dificuldade de ambiente, ou seja, quanto maior é o nível de ensino que os professores lecionam, maior é a dificuldade no ambiente, sendo que os professores masculinos a lecionarem na área das Ciências a percebem-se com mais dificuldade no ambiente do que as professoras.

Assim sendo, confirma-se parcialmente a Hipótese 3, bem como as operacionais, dado que, se confirmou que algumas variáveis, tais como o género, o nível de ensino e o grupo de recrutamento, são preditores da satisfação das necessidades básicas, da eficácia das estratégias e das dificuldades do docente na implementação de práticas de diferenciação pedagógica. Ao nível da eficácia na colaboração, os nossos dados podem ser explicados tendo em conta que a partilha de conhecimentos e as experiências de estratégias pedagógicas leva a que os professores percebam mais eficácia (Guo, Justice & Sawyer, 2011). Porém,

verificou-se que os nossos resultados seguem parcialmente os encontrados por Cândido e Castro Silva (2021), uma vez que verificámos que o nível de ensino e o género são preditores, mas não a experiência, mas os autores verificaram que o nível de ensino prevê de um modo negativo a autoeficácia dos professores na utilização de práticas inclusivas, com o 3º CEB a utilizar menos estratégias inclusivas, sendo que as professoras do 1º CEB e educação especial se consideram mais competentes na utilização de estratégias de ensino inclusivas, bem como a experiência de ensino prevê de um modo negativo a autoeficácia dos professores na utilização de práticas inclusivas. Estes resultados poderão ser explicados tendo em consideração o desenvolvimento da carreira docente, na medida em que no final de carreira o docente tem tendência a apresentar comportamentos que denunciam desgaste e desinvestimento (Gonçalves, 2009). Hargreaves (2005) também encontrou resultados mais baixos nos professores com mais experiência, pese embora Donnel e Gettinge (2015) não encontraram qualquer relação entre a experiência e a implementação de estratégias diferenciadas. No entanto, o estudo de Malinen et al. (2013) identificou o oposto, ou seja, a experiência profissional prevê de modo positivo que a autoeficácia dos professores está fortemente correlacionada com a implementação de estratégias diferenciadas de sala de aula (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013). No mesmo registo, Dilekli e Tezci (2016), Yang (2019) identificaram que a experiência era um preditor muito significativo da autoeficácia, com os professores com mais de 10 anos de experiência a percecionarem-se com mais autoeficácia para desenvolverem mais atividades em sala de aula. Já no que diz respeito ao nível de ensino e o grupo de recrutamento, os nossos resultados vão ao encontro dos de Cândido e Castro Silva (2021), dado que também encontraram que o nível de ensino que os professores ensinam prevê de um modo negativo, não só a autoeficácia dos professores no controlo de comportamentos, como também a eficácia dos professores na colaboração. De salientar que nos níveis de ensino referidos anteriormente, são os professores do 1º CEB a percecionarem-se com mais autoeficácia no controlo de comportamentos e na colaboração, em contraste com o 3º CEB. O que vai ao encontro do que Guo, Justice e Sawyer (2011) dizem, dado a partilha de conhecimentos de estratégias pedagógicas aumentar a perceção de eficácia nos docentes. Além disso, ao nível da satisfação das necessidades, os nossos dados revelaram que as professoras percecionam necessidades mais elevadas de satisfação na competência e no relacionamento do que os professores do género masculino, sendo que estes se percecionam com mais dificuldade na instrução em ambientes inclusivos. Pelo que os nossos dados vão no mesmo sentido aos de Whitley et al. (2019) e em sentido contrário

aos de Malinen, et al. (2013), relativamente à competência, dado que descobriram que os professores se sentiam mais competentes para lidar com estratégias diferenciadas, contrariamente ao estudo de Whitley et al. (2019), em que os autores verificaram que estes se sentiam pouco competentes para implementarem estratégias diferenciadas.

Para responder à Hipótese 4, na qual se esperou que a satisfação das necessidades de básicas e da eficácia das estratégias fossem preditores das dificuldades de práticas de diferenciação pedagógica, procedeu-se à análise de uma hipótese operacional. Assim sendo, para a hipótese operacional (4. 1), considerou-se que a perceção da eficácia das estratégias, bem como a satisfação das necessidades básicas, são preditores significativos das dificuldades das práticas de diferenciação pedagógica. Os resultados mostraram que perceção de eficácia nas estratégias inclusivas, na eficácia na colaboração e na satisfação da necessidade de autonomia, predizem de um modo significativo, mas negativo, dificuldades das práticas de diferenciação pedagógica. Neste sentido, quanto maior é a perceção de eficácia nas estratégias inclusivas e na colaboração, bem como, na autonomia, menor dificuldade existe no controlo do ambiente, na gestão, na avaliação, nas atividades e materiais e no planeamento e preparação. Os resultados revelam ainda, que a eficácia no controlo de conforto prediz de um modo significativo, mas negativo, as dificuldades no controlo do ambiente, pelo que quanto mais eficaz o professor é no controlo de conforto, menor são as dificuldades no ambiente de sala de aula. As restantes variáveis não são significativas para o modelo.

Neste sentido, confirma-se parcialmente a Hipótese 4, bem como a hipótese operacional (4. 1), uma vez que se confirmou que na satisfação das necessidades de básicas, apenas a autonomia é um preditor, já na eficácia das estratégias verificou-se que estas são preditores das dificuldades de práticas de diferenciação pedagógica. Os nossos dados seguem parcialmente os encontrados por Cândido e Silva (2021), uma vez que também encontraram que a perceção de autoeficácia nas estratégias inclusivas e no controlo de confortamentos, bem como a autonomia, predizem as dificuldades no controlo do ambiente, ou seja, quanto maior é a perceção de autoeficácia e autonomia, menor dificuldade existe no controlo do ambiente. Estas conclusões vão ao encontro dos resultados de Woolfolk, Rosoff e Hoy (1990), uma vez que os autores descobriram que os professores com elevada autoeficácia são mais criativos e promovem ambientes de aprendizagem mais positivos. Alguns autores referem que quando a satisfação das três necessidades básicas (competência,

autonomia e relacionamento) é realizada de forma positiva, poderá ser um bom preditor para um bom funcionamento psicológico (Deci, & Vansteenkiste, 2004; Ryan & Deci, 2000), logo um bom funcionamento psicológico leva a um bem bem-estar, que por sua vez provoca um aumento dos comportamentos intrínsecos do sujeito para que este satisfaça necessidades básicas, bem como, para desenvolver capacidades para a obtenção de uma eficácia mais elevada nos resultados que o sujeito colocou como meta final (Deci & Ryan, 2000, 2002; Reis et al., 2000). Alguns estudos têm demonstrado que professores com elevados níveis de autoeficácia experimentam níveis mais elevados de satisfação no trabalho, pelo que têm menos dificuldades em lidar com o mau comportamento dos alunos (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006).

Para responder à Hipótese 5, na qual se esperava que as dificuldades dos docentes na implementação de práticas de diferenciação pedagógica, na eficácia das estratégias e na satisfação das necessidades básicas diferissem consoante as variáveis sociodemográficas (nível de ensino, TSE, TSD, idade e grupo de recrutamento), procedeu-se à análise de três hipóteses operacionais. Neste sentido, para a hipótese operacional (5. 1), considerou-se que as dificuldades das práticas de diferenciação pedagógica eficácia diferem em função das variáveis sociodemográficas. Os resultados revelaram a existência de efeitos significativos, ou seja, o nível de ensino teve um efeito sobre as dificuldades na aplicação de estratégias diferenciadas. No que diz respeito às diferenças, os resultados revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas para a dificuldade no ambiente, sendo que estas ocorrem entre 1º CEB e o 2º CEB e o 1º CEB e o 3º CEB. Pelo que se verificou que os docentes do 1º CEB têm menos dificuldades no ambiente do que os docentes do 2º CEB e do 3º CEB. Não se encontrou qualquer diferença significativa nas restantes necessidades. Não houve diferenças significativas entre a E. Especial e o 1º, 2º e 3º CEB, e entre o 2º CEB e 3º CEB. Na dificuldade de gestão não foram encontradas diferenças significativas no nível de ensino. Na dificuldade na avaliação, nas atividades e materiais, e no planeamento e preparação verificou diferenças significativas entre o 1º CEB e o 3º CEB. Tendo-se verificado que os docentes do 1º CEB percecionam menos dificuldades ao nível da avaliação, atividades e materiais e no planeamento e preparação do que os docentes do 3º CEB. No que diz respeito ao tempo de serviço na escola (TSE), os resultados revelaram a não existência de um efeito significativo do tempo de serviço sobre as dificuldades na

aplicação de estratégias. Já para as restantes variáveis, estas não podem ser consideradas para o estudo, devido a violações dos pressupostos.

Para a hipótese operacional (5. 2), considerou-se que a eficácia das estratégias, diferem em função das variáveis sociodemográficas. Os resultados mostraram que a idade tem um efeito fraco sobre a eficácia das práticas inclusivas, sendo que este não é significativo. Para as variáveis, nível de ensino, TSE, TSD e grupo de recrutamento estas não foram consideradas a nível de homogeneidade, pelo que não foram considerados para as análises.

Para a hipótese operacional (5. 3), considerou-se que a satisfação das necessidades básicas, diferem em função das variáveis sociodemográficas. Os resultados mostraram que o nível de ensino teve efeito sobre a satisfação das necessidades básicas, pelo que se apurou que os docentes do 1º CEB percecionarem mais necessidade de competência do que os docentes do 3º CEB, contudo não se encontrou qualquer diferença significativa nas restantes necessidades básicas.

Para as necessidades de relacionamento e autonomia e tendo em conta o nível de ensino que os docentes lecionam, não se encontraram diferenças significativas.

Na variável idade, os resultados revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas para a necessidade básica de relacionamento, sendo que estas ocorrem entre professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos e os dos 60 aos 69 anos. Neste sentido, verificou-se os professores com idades entre 30 e 39 anos percecionam uma menor necessidade de relacionamento do que os professores com idades entre os 60 e os 69. Para as necessidades de competência e autonomia e tendo em conta a idade dos docentes, não se encontraram diferenças significativas, para a satisfação destas duas necessidades.

No que diz respeito ao tempo de serviço docente, os resultados revelaram um efeito, contudo este não foi significativo, para as restantes variáveis independentes, os resultados sobre grupo de recrutamento e tempo de serviço na mesma escola, considerou-se que houve uma violação do pressuposto da homogeneidade, pelo que as análises seguintes não poderiam ser consideradas neste estudo.

Os resultados permitiram confirmar parcialmente a Hipótese 5, bem com as hipóteses operacionais 5. 1 e 5. 3, mas não a 5. 2 (uma vez que a idade não teve efeito significativo e as restantes variáveis foram descontinuadas devido a ausência de confirmação dos pressupostos para as análises seleccionadas). Neste sentido, os resultados permitiram afirmar que as dificuldades dos docentes na implementação de práticas de diferenciação pedagógica e a

satisfação das necessidades básicas diferem tendo em conta as variáveis, nível de ensino e idade. No que diz respeito ao nível de ensino, verificou-se um efeito na dificuldade no ambiente, dado que os docentes do 1º CEB têm menos dificuldades no ambiente do que os docentes do 2º CEB e do 3º CEB, na dificuldade da avaliação, das atividades e materiais, e no planeamento e preparação, tendo-se verificado que os docentes do 1º CEB percecionam menos dificuldades ao nível da avaliação, nas atividades e materiais e no planeamento e preparação, quando comparados com os docentes do 3º CEB. No que diz respeito às necessidades de satisfação das necessidades básicas e tendo em conta o nível de ensino e a idade, verificou-se que docentes do 1º CEB percecionarem mais necessidade de competência do que os docentes do 3º CEB, tendo em conta o nível de ensino que lecionam. No que diz respeito à idade, verificou-se os professores com idades entre 30 e 39 anos percecionam uma menor necessidade de relacionamento do que os professores com idades entre os 60 e os 69. No que diz respeito à experiência, não encontramos diferenças significativas, mas Dias (2017) encontrou entre o nível da experiência profissional e a colaboração, tendo verificado que professores com mais anos de experiência, percecionam-se como menos eficazes na colaboração. Outros autores também verificaram que os professores no fim de carreira tendem a experienciar mais dificuldade, bem como os professores no início de carreira no que diz respeito às práticas pedagógicas, o que pode ser explicado que no fim de carreira os professores apresentam algum cansaço e desinvestimento (Gonçalves, 2000; Godtsfriedt, 2015; Huberman, 1989, 2000), já os professores no início do ensino desenvolvem atitudes protetoras e de aprendizagem de novas competências, uma vez que no início os professores muitas vezes experimentam dificuldades com a prática em situação real de sala de aula, contudo tais experiências muitas vezes, são essenciais para o desenvolvimento da autoeficácia (Bandura, 1994; Gonçalves, 2000; Godtsfriedt, 2015; Holloway, 2000; Huberman, 2000; Tomlinson, 2014).

No que diz respeito à competência, Manson (1999) no seu estudo verificou até que ponto a formação de professores os preparavam para trabalharem com a diversidade de alunos, tendo verificado um desencontro entre o que realmente precisavam para ensinar e as competências que os programas mais conservadores ofereciam para que os professores pudessem fazer o trabalho de forma eficaz. No mesmo sentido, Tomlinson (2014) também descobriu que os programas de formação de professores não preparavam os professores para a crescente diversidade de alunos. O que pode explicar os resultados da presente investigação, sobre a necessidade de competência nos professores do 1º CEB. Em relação à

idade e à necessidade de relacionamento, os nossos dados podem ser explicados pelo facto dos professores mais velhos (entre 60 e 69 anos) que participaram neste estudo estarem em fim de carreira e tenderem a sentir dificuldade ao nível das práticas (Gonçalves, 2000), facto que pode explicar o aumento da necessidade de relacionamento, ou seja, sentir mais apoio dos colegas e de pertença grupal (Granjo e Peixoto, 2012), e assim a sentir-se mais eficazes no seu desempenho (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001; Gagné & Deci, 2005). Em relação às dificuldades na avaliação, nas atividades e materiais, e no planeamento e preparação, que os dados da presente investigação revelaram, como tendo uma maior incidência no 3º CEB, quando comparados com os professores do 1º CEB, podem ser explicados, dado que no 1º CEB, os professores tendem a estabelecer um plano e a definir as tarefas, bem como as metas que os alunos devem atingir (Mastropieri & Scruggs, 2000), muitas vezes tendo conta, as informações obtidas através do processo de avaliação diagnóstico e de recurso à avaliação contínua, bem como usam mais materiais diferenciados e mais adequados às capacidades de aprendizagens dos alunos (Bauer & Ulriche, 2002; Gaitas & Matins, 2017; Tomlinson & Allan, 2002).

Para responder à Hipótese 6, na qual se esperou que o nível de autoeficácia estivesse relacionado com as dificuldades dos docentes na implementação de práticas de diferenciação pedagógica, procedeu-se à análise da hipótese operacional (6. 1), considerando-se que existe relação entre os níveis de autoeficácia e as dificuldades das práticas de diferenciação pedagógica. Os resultados mostraram a existência de uma associação positiva, fraca, entre os níveis de autoeficácia e os fatores do QSEED (ou seja, na dificuldade: do ambiente, da gestão, na avaliação, nas atividades e materiais e no planeamento), permitindo assim confirmar a Hipótese 6 e a hipótese operacional 6. 1, revelando que o professor com autoeficácia mais baixa, apresenta uma maior dificuldade nas estratégias ao nível do Ambiente, da Gestão, da Avaliação, das Atividades e materiais e no Planeamento e Preparação, que os professores com a autoeficácia elevada. Os nossos resultados vão no mesmo sentido que os estudos de Woolfolk, Rosoff, & Hoy (1990), dado que os autores verificaram que professores com elevada autoeficácia são mais positivos, criativos, promovem mais ambientes de aprendizagem e tendem a implementar mais estratégias de diferenciação pedagógica (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013), pelo que estão mais preparados para diferenciar, ou seja estão mais orientados para o uso de diversas abordagens na sala de aula (Klassen & Tze, 2014), quando comparados com professores com níveis

mais baixos de autoeficácia docente (Johnson, 2010). No estudo misto de Gibson e Dembo (1984), com 208 professores, os autores verificaram ainda que os professores com uma percepção mais elevada de eficácia pessoal despendiam menos tempo a ensinar pequenos grupos de alunos e gastavam mais tempo a supervisionar as atividades dos alunos.

Para responder à Hipótese 7, na qual se esperava que os níveis de eficácia diferissem em função das variáveis sociodemográficas (o género, a idade, a formação inicial, a formação em educação especial, as habilitações, a categoria profissional, o grupo de recrutamento, o nível de ensino, TSD, TSE, tipo de escola e meio no qual o professor leciona), procedeu-se à análise da hipótese operacional (7. 1), na qual se considerou que os níveis de autoeficácia diferem em função das variáveis sociodemográficas. Os resultados permitiram confirmar parcialmente a Hipótese 7 e a hipótese operacional 7. 1, revelando a existência de diferenças significativas entre os níveis de eficácia e a formação inicial, a formação em educação especial, o grupo de recrutamento e o nível de ensino. Assim sendo, para o nível de formação inicial, apurou-se que existem mais professores com autoeficácia elevada, cuja formação inicial foi na Escola Superior de Educação, quando comparada com a quantidade de professores cuja formação inicial foi em Universidades. No que diz respeito à formação em educação especial, apuraram-se diferenças estaticamente significativas, tendo-se concluído uma maior frequência de professores com autoeficácia mais elevada, enquanto no grupo de docentes que não tinham formação em educação especial, verificou-se uma maior frequência de professores com autoeficácia baixa. Em relação ao grupo de recrutamento, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os 2 grupos de autoeficácia, apurando-se que o grupo das expressões, 1º CEB e educação especial apresentam um maior frequência de professores com autoeficácia elevado, enquanto no grupo das humanidades e das ciências houve uma maior frequência de professores com autoeficácia baixa.

No nível de ensino, numa análise mais profunda ao resultados revelaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os 2 grupos de eficácia, verificou-se que os docentes a lecionarem o 3º CEB, apresentam contagens maiores, no nível de autoeficácia baixa do que dos docentes a lecionarem o 1º CEB, 2º CEB e Educação Especial.

Para as restantes variáveis (género, idade, habilitações, categoria profissional, TSE, TSD, tipo de escola e meio no qual leciona), não se verificaram diferenças significativas. No entanto, verificámos uma maior frequência de professoras com autoeficácia mais elevada,

bem como professores com idades entre os 40 e os 59 anos, com licenciatura e especialização, que pertencem ao quadro de agrupamento e zona pedagógica e a dar aulas entre 6 e 25 anos na mesma instituição, em escolas públicas em meio rural, com níveis de autoeficácia elevada. Já com autoeficácia mais baixa, encontrou-se com maior frequência os professores do género masculino, assim como professores com idades entre os 20 e 39 anos e entre 60 e 69 anos, professores com mestrado e doutoramento, bem como em situação de contrato. Verificou-se ainda com autoeficácia mais baixa e em maior frequência, professores com mais de 26 anos na mesma escola, em escolas privadas em meio urbano. No que diz respeito às habilitações, os resultados vão ao encontro de Costa (2015), uma vez que o autor no seu estudo, também não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre a autoeficácia dos professores o grau académico. No entanto, Shoulders e Krei (2015) verificaram que professores com mais de 15 anos e com mestrado eram não só mais eficazes na gestão da sala de aula, como também realizavam mais práticas diferenciadas.

Em relação ao género, os nossos dados vão no mesmo sentido dos de Tschannen-Moran e Hoy (2002), Wilson e Tan (2004) e Costa (2015), dado que não encontramos diferenças significativas entre o género e a autoeficácia. Em sentido contrário aos resultados no estudo, Dias (2017) o autor verificou que os professores masculinos tinham uma maior autoeficácia para implementar estratégias inclusivas, para a colaboração e o controlo de comportamentos indisciplinados, quando comparado com as professoras. No que diz respeito ao tipo de escola, Costa (2015) verificou no seu estudo diferenças embora não tenham sido significativas, entre os professores do ensino público e privado, em que os professores do género masculino de escolas públicas, apresentaram uma média superior na autoeficácia total e na dimensão colaboração, já as professoras apresentaram médias mais elevadas no controlo de comportamentos e nas estratégias inclusivas. Contudo, os professores do género masculino de escolas privadas apresentaram maior incidência na autoeficácia geral, bem como, nas estratégias inclusivas de no controlo de comportamentos e as professoras uma maior incidência na colaboração. Schleicher (2018), num estudo Internacional (TALIS)(em países como França, Bélgica, Eslovénia, Eslováquia) realizado com dados pertencentes à OCDE , sobre o ensino e o ambiente de aprendizagem, bem como, as condições de trabalho dos professores, em escolas através do mundo, o autor verificou que os professores masculinos com mais experiência, tinham níveis mais elevados de autoeficácia , além disso, verificou ainda que quanto mais os professores colaboram entre si, maior é a eficácia para desenvolver atividades em sala de aula, bem como a satisfação no

trabalho, mais realizados e competentes. Ainda no que diz respeito à colaboração e em sentido contrário, no estudo de Kiel et al. (2020), com 471 professores nas escolas primárias e secundárias inclusivas, realizado em 49 escolas alemãs, os autores verificaram que um grupo de professores mostrou simultaneamente uma maior autoeficácia, no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo e uma menor autoeficácia no que diz respeito à colaboração, sendo que o grupo com autoeficácia mais elevada na colaboração inclusiva também estimou uma menor avaliação para a implementação prática da colaboração.

Em relação à idade, os dados da presente investigação vão no mesmo sentido do referido por Bzuneck (1996), uma vez que também verificou que professores com mais idade ou mais tempo de ensino, apresentavam uma eficácia mais baixa. No que diz respeito às habilitações, Costa (2015) não encontrou diferenças estatisticamente significativas, contudo verificou que os professores do ensino privado com o grau de bacharelato apresentam valores mais elevados de eficácia, quando comparados com os professores do ensino público, pelo que concluíram que os professores com habilitações académicas mais elevadas percecionam a eficácia como menos positiva, resultados estes que vão no mesmo sentido dos encontrados na presente investigação. Ainda ao nível das habilitações, Mansfield, Beltman, e Weatherby-Fell (2020) referem que a formação dos professores é responsável por dar ao professores no seu desenvolvimento técnico, conhecimentos para que estes possam fomentar a sua confiança no desenvolvimento das suas capacidades, para construir e desenvolver estratégias para superar os desafios diários, pelo que os autores entrevistaram 13 professores na Austrália, os quais afirmaram já terem recebido formação relacionadas com novas estratégias de regulação emocional que puderam usar na sala de aula. Num estudo sobre as perceções de eficácia de 269 professores do 1º CEB e 2º CEB em Inglaterra, Itália, Holanda e Polónia, com diversidade cultural presente na sala de aula, os autores verificaram que as crenças estavam relacionadas com a cultura da sala de aula e o uso de práticas interculturais em sala de aula, pelo que a relação entre a eficácia e as práticas estavam relacionadas com a diversidade, logo, no início da sua formação, o professor deve ser preparado para lidar responder à diversidade e assim saber atuar em diversos contextos de sala de aula (Romijn, Slot, & Leseman, 2021). No que diz respeito ao meio rural, num estudo realizado por Shoulders e Keri (2015) sobre a autoeficácia para a gestão de sala de aula, com 256 professores do ensino médio a lecionar em meio rural, as autoras verificaram diferenças significativas entre os níveis de educação e a autoeficácia para as práticas de gestão de sala de aula, ou seja, quantos mais anos de experiência tinham os professores, mais

eficazes eram nas práticas de gestão de sala de aula, apesar do gênero não se revelar significativo.

Por último, embora não tenha sido um dos objetivos do estudo, decidimos testar três modelos hipotéticos, no sentido de explicar a autoeficácia, a satisfação das necessidades básicas e as dificuldades do professor para aplicar práticas inclusivas. Assim, o primeiro modelo, constituído por três fatores de eficácia, i.e., a eficácia nas estratégias inclusivas, eficácia no comportamento e eficácia na colaboração, tendo sido explicadas por quatro variáveis que podem representar fontes de autoeficácia, ou seja as habilitações explicam a eficácia nas estratégias inclusivas, o nível de ensino que explica os três fatores, o tempo de serviço nas mesma escola que explica a eficácia no comportamento e a eficácia na colaborações e por último, o gênero explica a colaboração. O segundo modelo, tinha três fatores sobre a satisfação das necessidades básicas, tendo sido explicadas por três variáveis que podem representar fontes de satisfação, pelo que o tempo na mesma escola explica a satisfação da necessidade de autonomia, o gênero explica o relacionamento e a competência, e por último, o grupo de recrutamento explica o relacionamento e a competência.

Por fim, o terceiro modelo, tinha cinco fatores sobre as dificuldades na aplicação de estratégias diferenciadas, tendo-se verificado que o grupo de recrutamento pode explicar as dificuldades ao nível do ambiente, gestão, avaliação, atividades e materiais e planeamento e preparação. As restantes variáveis (idade e TSD) e as variáveis não mencionadas nos modelos, não foram significativas para os modelos, pelo que os caminhos foram retirados aos modelos. Neste sentido e em sentido oposto aos resultados acima apresentados, dado não termos encontrado significância nestas variáveis, Malinen et al. (2013) num estudo sobre a perceção de eficácia dos professores no ensino em salas inclusivas, com 1911 professores, da China, Finlândia e África do Sul, verificaram que a experiência dos professores com crianças com NEE era um preditor de autoeficácia elevada nos três países. Sendo que na Finlândia, na China e na África do Sul, a experiência dos docentes não teve efeito significativo, no entanto quando inquiriram os professores que tralhavam crianças com NEE, verificaram que a experiência destes professores e a quantidade de formação estavam relacionados com a educação inclusiva, pelo que explicam significativamente a eficácia nas estratégias exclusivas, a eficácia no comportamento e a eficácia na colaboração. Contudo, na amostra chinesa verificou-se ainda que a experiência explicava a eficácia nos comportamentos e na amostra sul-africana os autores verificaram que a idade previa

positivamente e assim explicava a eficácia nos comportamentos (Malinen et al., 2013). Os dados dos autores têm um poder explicativo forte e realçam que a importância da experiência e da formação, sendo que vai ao encontro das teorias de autoeficácia, uma vez que estas sustentam que a mestria é uma das principais fontes de autoeficácia (Bandura, 1977, 1994). De salientar que a variável que teve maior peso explicativo foi a colaboração, sendo que também outros autores identificaram a eficácia da colaboração como um preditor das atitudes dos professores em relação à educação inclusiva (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen 2012).

No que diz respeito às dificuldades (ao nível do ambiente, da gestão, na avaliação, nas atividades e materiais e no planeamento e preparação), estas podem ser explicadas porque muitas vezes os professores têm muitas dificuldades ou chegam mesmo a não tentarem implementar estratégias de diferenciação pedagógicas, porque as percebem como sendo uma ação muito desafiadora e demasiado complicada para ser implementada em sala de aula, sendo que os professores menos experientes, ou seja no primeiro ano, tendem a implementar menos estratégias do que professores com mais experiência (Gerrett, 2017), sendo que estão mais propensos a lutar contra a autoeficácia, dado que ainda não experienciaram múltiplas situações que podem elevar a sua autoeficácia (Bullock, Coplan, & Bosacki, 2015) pelo que Wan (2014), reforça que a formação inicial é a chave para equipar os professores com melhores competências e que por conseguinte leva a um aumento da eficácia para atender com respostas adequadas às diversas necessidades dos alunos.

No que diz respeito à satisfação da necessidade básicas (competência, autonomia e relacionamento) os nossos resultados podem ser explicados dado que a satisfação destas três necessidades, dado que são essenciais para a sensação do bem-estar, pelo que quanto mais tempo o professor está na mesma escola melhor se sente familiarizado e se adapta ao ambiente escolar (Ryan & Deci, 2000). No que concerne ao género e grupo de recrutamento, os resultados podem ser explicados, no que diz respeito à satisfação da necessidade de relacionamento e de competência, uma vez que alguns autores verificaram que o género feminino prefere realizar tarefas que envolvem ou promovem o relacionamento e tendem a interessar-se mais por atividades que exigem relacionamento e cooperação e que não estejam ligadas ao ensino das ciências e da matemática, mas sentem-se mais motivadas e autónomas na tomada de decisão, para aplicar estratégias diferenciadas do que o género masculino (Huang, 2013; Kiviet, & Mji, 2003; Khezerlou, 2013; Lasley & Matczynski, 1997).

Contudo a motivação intrínseca do sujeito e a motivação extrínseca provém de uma série de experiências positivas ou negativas, educacionais e culturais, que podem minar ou potenciam o apoio psicológicas às satisfação das três necessidades básicas (Ryan & Deci, 2020), pelo que, no caso da satisfação da necessidade de competência, esta leva a que os sujeitos executem tarefas mais desafiante para melhorar a sua performance, que por sua vez leva a um aumento da autoeficácia (Ryan & Deci, 2000; White, 1959), o mesmo se refere ao relacionamento, uma vez que os professores tendem a estabelecer ligações de suporte e de pertença, que por sua vez tendem a facilitar a concretização das tarefas mais exigentes e, por sua, vez dão ao sujeito uma motivação e assim a sentirem-se com mais competência (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010).

Conclusões e recomendações

Neste último capítulo apresenta-se uma reflexão final sobre as conclusões e principais contributos da presente investigação, bem como as limitações e as sugestões para futuros estudos.

A presente investigação tomou como objetivo geral identificar a perceção do conceito de diferenciação pedagógica e a importância do seu uso, bem como as dificuldades e os seus benefícios na aplicação de estratégias diferenciadas que podem contribuir para a maximização das aprendizagens de todas as crianças. Verificámos ainda o papel da eficácia do professor e das variáveis sociodemográficas na construção e aplicação de estratégias diferenciadas, como resposta à diversidade de alunos, presente nas salas de aulas regulares nos dias de hoje.

Mais especificamente, o primeiro objetivo desta investigação consistiu em captar as perceções dos professores sobre o conceito de diferenciação, bem como a aplicação de práticas pedagógicas em sala de aula. Os resultados relativos ao conceito de diferenciação pedagógica revelaram que na nossa amostra, os professores apresentam alguns pontos em comum com a modelo teórico de diferenciação de Tomlinson, pontos estes que incidem sobretudo com o fato dos professores identificam o conceito como sendo um ensino que necessita de adaptações e que visa a aplicação de diferentes estratégias conforme as necessidades e dificuldades, tendo em conta os ritmos, interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos. Deixando de fora ou com pouca incidência nas respostas, fatores como os conhecimentos e as experiências que o aluno já traz consigo, a cultura e o perfil de aprendizagem. Tomlinson (2005) refere que a diferenciação é uma filosofia de ensino, na qual os alunos aprendem melhor quando os professores apresentam múltiplas estratégias com diversos níveis de dificuldade, tendo em conta os ritmos, os interesses e preferências de aprendizagem, sendo que para tal necessário que o professor conheça o alunos, perceba quais as suas experiências de aprendizagem e em que fase das aprendizagens este se encontra, de modo a criar o perfil de aprendizagem dos alunos e assim responder eficaz com múltiplas opções (Dack, 2180).

No que se refere à aplicação de estratégias diferenciadas, os resultados a nível qualitativo relataram que a maioria os professores percecionam as práticas como algo negativo, evocando a falta de preparação de professores, dado se tratar de um processo que é

muito trabalhoso, moroso e de difícil implementação, ou seja, requer tempo e trabalho para atender com respostas adequadas e eficazes às necessidades dos alunos. Além disso, referem ainda que os próprios alunos e a escola não estão preparados para a diferenciação. Percepções negativas que alguns autores também identificaram, nomeadamente às questões ligadas à falta de tempo e de recursos, falta de formação do professor para diferenciar (Tomlinson, Moon, & Callahan, 1998; Glazzard, 2011). No entanto, salientamos que no nosso estudo, uma percentagem mais pequena de professores identificou a diferenciação como algo positivo e fundamental para responder à diversidade de alunos existentes nas salas regulares. Feyfant, (2016), Hehir et al. (2016) e Tomlinson et al. (2003), também identificaram esta necessidade por parte dos professores, uma vez que estes reconhecem a necessidade de saber lidar com a diversidade dos alunos. Embora outros autores como Bailey, Nomanbhoy e Tubpun (2015) e Shevlin, Winter e Flynn (2013) também identificaram percepções positivas, contudo aquando da sua operacionalização, estas estavam longe do seu objetivo, o que parece estar de acordo com os nossos dados. O que nos leva aos próximos resultados do estudo, ou seja, a descrição das práticas operacionalizadas em sala de aula.

Neste sentido, os nossos resultados qualitativos revelaram, que as práticas incidiram especialmente nas adaptações de tarefas e atividade com níveis de dificuldade e na aplicação de materiais diversos, bem como na promoção de trabalhos a pares ou em grupo (perfil idêntico), tutorias e adaptações ao nível das avaliações. No entanto, quando se analisou a quantidade de alunos aos quais os professores aplicaram as práticas pedagógicas, os resultados revelaram que 68% aplicou a uma quantidade mínima de alunos. O que nos permite dizer que a maioria dos professores percebe as práticas pedagógicas como um trabalho individualizado, centrado nas dificuldades específicas de cada aluno. Apesar de Beuchat (2015) ter referido resultados idênticos aos nossos, na medida em que a maioria dos professores considerou as práticas pedagógicas como sendo adaptações e ajustamentos, ou seja, uma individualização do ensino. Contudo, Tomlinson (2008) salienta que a diferenciação pedagógica não é um ensino individualizado, centrado num aluno específico, mas um ensino que tem diversas vias para que os alunos façam as suas aprendizagens.

De seguida, apresentam-se as conclusões sobre a segunda questão, ou seja, sobre os fatores facilitadores e os fatores que barram as práticas de diferenciação. Os nossos resultados qualitativos identificaram como barreiras o excesso de alunos por turma, a falta de tempo no horário para o professor se dedicar à diferenciação, a falta de professores e

técnicos e a falta de condições físicas das salas, dado serem pequenas e pouco arejadas, bem como, a falta de materiais e equipamentos tecnológicos, quer por não existirem ou encontrarem-se ultrapassados. Foram também descritas barreiras ligadas ao ambiente e atitude dos alunos e professores, tais como, a indisciplina, a resiliência, a falta de persistência e o desinteresse na execução das tarefas, por outro lado foi também referido a falta de pré-disposição do professor para diferenciar, referindo que o currículo é muito extenso e complexo, ou seja, demasiado comprido para se conseguir diferenciar. No que diz respeito às barreiras, também a falta de recursos humanos, os horários, o tempo, a falta de apoio e a vontade do professor (pois tinham muitas dúvidas sobre a sua competência e eficácia na aplicação pelo não sentiam vontade para experimentar a estratégias diferenciadas) foram relatados na literatura (Goodnough, 2010; Moni, et al., 2007; Monn, Tomlinson, & Callahan, 1995; Whitly et al., 2019).

Já no que diz respeito aos fatores facilitadores, embora a formação não tenha sido identificada como uma barreira, é um dos principais fatores principais referidos pelos professores como facilitador para diferenciar, bem como as reduções das turmas. Estes dados vão ao encontro da literatura, dado que alguns autores identificaram que a formação especializada melhora as competências, que por sua vez reforça a autoeficácia dos professores para a aplicação da diferenciação (Suprayogi, Valcke, & Godwin, 2017; Wan, 2014), bem como trabalhar com turmas reduzidas leva a um ambiente mais propício às aprendizagens, pelo que se verificou um feito positivo, no nível das aprendizagens conseguidas pelos alunos (Finn & Achilles, 1990, 1999).

No que diz respeito às conclusões referentes aos dados quantitativos, estes revelaram que a perceção de eficácia e de satisfação das necessidades básicas estão associadas a níveis mais baixos de dificuldade na aplicação de práticas de diferenciação pedagógica, resultado reforçado pelos dados qualitativos. Apesar das associações, procedeu-se à análise para verificar se a eficácia e as necessidades eram preditores das dificuldades, tendo-se concluído que, não só a eficácia nas estratégias inclusivas, a eficácia na colaboração e a necessidade de autonomia preveem as dificuldades das cinco estratégias em estudo, mas também a eficácia no comportamento prevê as dificuldades no ambiente. Os resultados de uma meta-análise realizada por Yada, leskinen, Savolainen e Schwab (2021) entre 1994 e 2018, com 41 estudos, revelaram a importância da autoeficácia dos professores não só nas práticas inclusivas, mas também em diferentes tipos de ambientes de ensino. Tendo os autores

concluído, que a relação entre a autoeficácia dos professores e as atitudes em relação à educação inclusiva se tornou mais forte, quando estão incluídas crianças com limitações graves, num contexto específico. Toda a via, os autores salientam a necessidade de se realizar mais investigação, na qual se deve considerar as atitudes e a eficácia como variáveis preditor do comportamento dos professores, no que diz respeito à educação inclusiva (Yada, Ileskinen, Savolainen, & Schwab, 2021).

Ao nível de modelo teórico, e no que diz respeito às variáveis sociodemográficas verificou-se que as habilitações e o nível de ensino explicam a eficácia nas estratégias inclusivas, o nível de ensino e o TSE, explicam a eficácia no comportamento e nível de ensino, o TSE e o género explicam a eficácia na colaboração. Ao nível das necessidades, verificou-se que a TSE explica a autonomia, já o género e o grupo de recrutamento explica a necessidade de relacionamento e competência. No que diz respeito às dificuldades, verificou-se que o grupo de recrutamento explica as dificuldades em cinco estratégias, ou seja, no ambiente, na gestão, na avaliação, nas atividades e materiais e no planeamento e preparação.

De seguida procedeu-se à análise das relações, tendo-se apurado uma associação positiva entre o grupo de recrutamento e os três fatores de eficácia, bem como com a satisfação das necessidades de relacionamento e de competência, e negativa com os cinco fatores de dificuldade, enquanto no género encontrou-se associações positivas com a eficácia na colaboração e com a necessidade de competência e associações negativas com as dificuldades no ambiente. No que diz respeito ao nível de ensino, encontraram-se associações positivas com os três fatores de eficácia, bem como associações negativas com a necessidade de competência e com as dificuldades no ambiente, na avaliação, nas atividades e materiais e no planeamento e preparação. Contudo, não se encontrou qualquer associação com a dificuldade na gestão de sala de aula. Ao nível do TSE encontrou-se associações positivas com a eficácia no comportamento e com a necessidade de relacionamento e autonomia e ao nível o TSD apurou-se uma associação positiva com a necessidade de relacionamento.

Contudo, decidiu-se verificar se existiam variáveis sociodemográficas que fossem preditores, tendo-se apurado que o grupo de recrutamento e o nível de ensino são preditores positivos e negativos, respetivamente dos três fatores de eficácia, bem como o género se mostrou ser um preditor positivo da eficácia na colaboração. Ao nível da satisfação das

necessidades, verificou-se que o TSE e o grupo de recrutamento é um preditor da necessidade de relacionamento e de competência e o género um preditor positivo da necessidade de competência. Já no que diz respeito à autonomia não se verificou qualquer variável preditor. Nas dificuldades verificou-se que o grupo de recrutamento era um preditor dos cinco fatores de dificuldade, e que o nível de ensino e o género são preditores da dificuldade no ambiente.

Seguidamente procurou-se avaliar se existiam efeitos significativos, tendo-se apurado um efeito entre a eficácia nas estratégias inclusivas e a idade, no entanto não se provou existirem diferenças significativas. As restantes variáveis não puderam ser testadas por falta de cumprimento dos pressupostos exigidas na análise. Ao nível das necessidades, verificou-se um efeito pequeno entre o nível de ensino e a satisfação das necessidades básicas, tendo-se detetado diferenças significativas na necessidade de competências, com o 1º CEB a percecionar uma maior necessidade de competência quando comparados com o 3º CEB. Para a necessidade de relacionamento e autonomia, não se verificou diferenças significativas. No que diz respeito à idade, também se encontrou um efeito pequeno na satisfação da necessidade de relacionamento, pelo que se detetou uma diferença significativa entre os professores com idades entre os 30 e os 39 a percecionarem menos necessidade de relacionamento do que os professores com mais de 60 anos. Na variável TSD, verificou-se haver um efeito pequeno, mas não se encontrou qualquer diferença significativa. As variáveis, grupo de recrutamento e TSE não puderam ser testadas por falta de cumprimento dos pressupostos exigidas na análise.

No que diz respeito às dificuldades, verificou-se um efeito entre o nível de ensino ao nível das dificuldades de ambiente, atividades e materiais, e planeamento e preparação, apurando-se que o 1º CEB perceciona menos dificuldades no ambiente que o 2º e o 3º CEB, já na avaliação, das atividades e materiais, e no planeamento e preparação, verificou-se diferenças significativas, apurando-se que o 1º CEB perceciona menos dificuldade nestes três fatores do que o 3º CEB. Por último, verificou-se que a autoeficácia está associada de um modo negativo com as dificuldades. Yousuf Zai (2016) no seu estudo também verificou que os professores do ensino primário tendem a ter uma eficácia superior aos restantes níveis, sobretudo nas estratégias inclusivas e na gestão de sala de aula. Tendo, os professores do ensino primário, apresentado uma maior capacidade de eficácia para envolver os alunos nas tarefas, bem como maior capacidade para gerir os comportamentos dos alunos, na sala de aula.

Em relação às restantes variáveis sociodemográficas, verificou-se diferenças significativas entre os grupos de autoeficácia, com uma maior frequência de professores com autoeficácia elevada, cuja formação inicial foi na ESE, bem como professores com formação em educação especial. Verificaram-se ainda diferenças significativas no grupo de recrutamento e no nível de ensino, com uma maior frequência de professores com autoeficácia elevada, no 1º CEB e E. Especial e no grupo das Expressões, tendo-se verificado uma maior frequência de professores com autoeficácia baixa no 3º CEB e mais elevada no 1º e 2º CEB. Verificou-se ainda uma maior frequência no grupo de autoeficácia elevada professores do género feminino, professores com idades entre os 40 e 59 anos, com licenciatura e especialização, a lecionarem escolas públicas e meio rural, bem como professores com TSD acima de 16 anos e TSE entre os 6 e os 25 anos. Já com autoeficácia baixa encontrou-se uma maior frequência em professores masculinos, bem como professores com idades compreendidas ente 20 e os 39 anos e com mais de 60 anos, com mestrado e doutoramento, professores contratados, com experiência até 15 anos e com menos de 5 e mais de 26 anos a dar aulas na mesma escola. Além disso, verificou-se ainda uma maior frequência no grupo de autoeficácia baixa, professores a lecionarem em escolas privadas e em meio urbano, ainda que seja mínima entre estes grupos. Apesar de no presente estudo não se terem verificado diferenças significativas, Yousuf Zai (2016) encontrou uma associação entre a eficácia do professor e os anos de experiência, sendo que os professores com mais anos de experiência de ensino têm um maior sentido de autoeficácia do que os professores com menos anos de experiência de ensino (Fives & Buehl, 2010; Wolters & Daugherty, 2007).

Assim sendo, e tendo em conta o acima referido, provou-se a importância da autoeficácia e da satisfação das necessidades básicas, bem como as variáveis sociodemográficas, na implementação de estratégias diferenciadas. Verifica-se assim um “loop” constante, onde a satisfação da necessidade básicas promove a autoeficácia, que por sua vez motiva os professores para implementar estratégias diferenciadas, que ao serem realmente implementadas, leva a que os professores se sintam competentes e assim sucessivamente. O nível de ensino e o grupo de recrutamento, na amostra da presente investigação, são as variáveis que mais se destacam, seguidas do género, da idade, do TSE, considerando-se a TSD a menos influente para a promoção da autoeficácia, embora ao nível da satisfação da necessidade de autonomia esta não seja influenciada pelas variáveis acima mencionadas. Neste sentido, os dados seguem o referido por alguns autores, dados que estes

referem a existência de fatores pessoais, que podem impulsionar ou reduzir a motivação dos professores para executar determinadas atividades (Bandura, 2006; Deci & Ryan, 1985a). De um modo geral, a formação específica e prática parece ser um indicador de eficácia que irá beneficiar o desenvolvimento da autoeficácia dos professores e diminuir o sentimento de incapacidade para diferenciar de forma adequada.

Por último, importa referir que não existe uma receita específica para aplicar as estratégias diferenciadas. A diferenciação pedagógica tem como objetivo responder de forma adequadas às necessidades dos alunos, tornando assim as aprendizagens acessíveis e eficazes para todos os alunos (Tomlinson & Imbeau, 2010) e cabe aos professores, em regime colaborativo, efetuar uma avaliação ativa de modo a encontrar as respostas mais eficazes para assim responder à diversidade de alunos, nas salas regulares.

Limitações e Recomendações

No que diz respeito aos pontos menos favoráveis, houve um esforço por parte do investigador para minimizar as dificuldades que ocorreram durante o processo de investigação. No entanto, salientamos várias limitações que podem ter influenciado os resultados obtidos. Assim sendo, o primeiro aspeto e uma das principais limitações, refere-se à recolha de dados de investigação, dado que a recolha ocorreu durante a pandemia Covid-19, o que levou a que o método de recolha tivesse sido exclusivamente por via *online*, em vez de presencial. Também as respostas podem ter sido influenciadas, não só devido à própria situação de pandemia, que pode ter desviado a atenção dos professores, como também ao “*Boom*” que ocorreu nas novas tecnologias, ou seja, à explosão das comunicação que se iniciaram num curto espaço de tempo, com o tempo condicionado para adaptação por exemplo dos aulas presenciais para as aulas *online*, das formações e as reuniões, entre outras situações que levou a um exponencial de trabalho que, por conseguinte, pode ter levado a uma menor disponibilidade dos professores para responder ao questionário.

O segundo aspeto das limitações diz respeito à amostra e ao tipo de amostragem, dado que esta foi recolhida por conveniência, não sendo representativa da população portuguesa. O terceiro aspeto ainda relativo à amostra, diz respeito à baixa participação dos inquiridos versus os contactos realizados, o que pode ser explicado pela situação pandémica acima referida. O quarto aspeto é de carácter metodológico e tem a ver com o procedimento

usado, dado que apenas se recolheram dados através de questionário de autorresposta, o que não só limitou a informação ao investigador, dado que este não pode controlar o contexto onde o inquirido respondeu, a sequência das respostas, nem a fiabilidade da informação recolhida (Sturgis, 2006), bem como a possibilidade de os inquiridos terem respondido o que é socialmente desejável, não obstante se tratar de um construto com tendência inconsciente de criar uma impressão positiva de si mesmo, leva a que o inquirido tenha uma aprovação geral e evite receber críticas (Bernardi, 2006; Crowne & Marlowe, 1960). No entanto, apesar das limitações acima apresentadas, o presente estudo aumenta o conhecimento empírico sobre o conceito de diferenciação pedagógica, bem como os fatores que facilitam e os que impedem a aplicação de estratégias diferenciadas em sala de aula.

Sugere-se, para novas investigações, a realização de mais estudos, que envolvam a autoeficácia docente e as estratégias diferenciadas, bem como as variáveis sociodemográficas, considerando a escassez na literatura e que, como evidenciámos, podem interferir nestes dois constructos. Sugere-se ainda que sejam feitos estudos com observação de práticas, dado ser importante verificar-se a perceção do conceito sobre as estratégias de diferenciação a aplicar e a real aplicação das estratégias. Por último, sugere-se que o estudo seja replicado, uma vez que este ocorreu em situação pandémica, a qual pode ter interferido na perceção dos professores.

Referências

- Agar, M. H. (1991). The right brain strikes back. In N. G. Fielding, & R. M., lee (Ed.), *Using computers in qualitative research*. London: Sage
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1–20. http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/8-2%20Ahsan%20et%20al.pdf
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179–211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Aldossari, A. T. (2018). The challenges of using the differentiated instruction strategy: A case study in the general education stages in Saudi Arabia. *International Education Studies*, 11(4), 11-74. doi:10.5539/ies.v11n4p74
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95. doi:10.1177/088840649401700203
- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais* (5ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Crenças democráticas e eficazes dos professores e estilos de lidar com problemas comportamentais de alunos com necessidades especiais. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129. <https://doi.org/10.1080/08856250701267774>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101–126. doi:10.1007/s10648-0139244-0
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Antoniou, A. S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special educators' teaching self-efficacy determination: A quantitative approach. *Psychology, 8*, 1642-1656. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>
- Antunes, S., & Monteiro, V. (2008). Motivação de professores e alunos para a língua portuguesa: Que relações?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4*(1), 511-522. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832319055.pdf>
- Atherton, A., & Elsmore, P. (2007). Structuring qualitative enquiry in management and organization research: A dialogue on the merits of using software for qualitative data analysis. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal, 2*(1), 62-77.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura. In R. G. Azzi & S. Polydoro (Org.), *Autoeficácia em diferentes contextos* (pp. 9-23). Campinas: Alínea.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*(10), 2045-2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Bailey, L. Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015). Inclusive education: Teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education, 19*(5), 547-559. doi:10.1080/13603116.2014.957739
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In R. J. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (2nd ed., Vol. 3, pp. 368-369). New York: Wiley.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 941-951. doi: 10.1037/0022-3514.60.6.941
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. doi:10.1037/0021-9010.88.1.87
- Bantis, M. (2008). *Using task-based instruction to provide differentiated instruction for English language learners* (Unpublished master's thesis). University of South California.
- Baptista, I. (2014). *Carta ética: Instrumento de regulação ético-deontológica*. Recuperado de <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (L. A. Rego, & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)
- Bauer, A. M., & Ulrich, M. E. (2002). I've got a palm in my pocket: Using handheld computers in an inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 1822.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação (4ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588–606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Berelson, B. (1984). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner
- Bernardi, R. A. (2006). Associations between Hofstede's cultural constructs and social desirability response bias. *Journal of Business Ethics*, 65(1), 43–53. <https://doi.org/10.1007/s10551-005-5353-0>
- Beuchat L. (2015). *La pédagogie différenciée: Le point de vue d'enseignant.es partagés entre conviction et interrogation*. Mémoire de Bachelor, Haute École pédagogique. Porrentruy: Hep Bejune.
- Black, P., & William, D. (2007). Large-scale assessment systems: Design principles drawn from international comparisons. *Measurement*, 5(1), 1–53. doi: 10.1080/15366360701293386

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing “one-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, 43(1), 336-362. doi:10.3102/0091732X18821130
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications, Inc.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles, CA: Sage.
- Brentnall, K. (2016). *Believing everyone can learn: differentiating instruction in mixed ability classrooms*. (Doctoral Dissertation, College of Saint Elizabeth). Retrieved from <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1797962307.html?FMT=AI>
- Brewer, J. D. (2000). *Ethnography*. London: Open University Press.
- Brighton, C. M., Hertberg, H. L., Moon, T. R., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (2005). *The feasibility of high-end learning in a diverse middle school*. Storrs: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505377.pdf>
- Brimijoin, K. (2005). Differentiation and high-stakes testing: An oxymoron? *Theory into Practice*, 44(3), 254–261. doi:10.1207/s15430421tip4403_10
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. doi:10.1016/S0742-051X(99)00057-8
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A., & Burgess, R. (1994). *Analyzing qualitative data*. London: Routledge.
- Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators’ psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47(2), 175–183. <https://doi.org/10.1037/a0038547>

- Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de autoeficácia de professoras do 1º. grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48(4), 57-89. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck.pdf>
- Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 697-708. doi:10.5902/1984686X28427
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, & N. S. Horta (Eds.). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363-423. doi:10.2307/1170677
- Campbell, B. (2008). *Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences lesson plans and more*. Boston, Pearson Education Inc.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem* (2ª ed). Lisboa: Universidade Aberta.
- CAST (2018). *Universal design for learning guidelines (version 2.2)*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Cândido, S. F., & Castro Silva, J. (2021, February). Teachers' self-efficacy beliefs about pedagogical differentiation strategies. *3rd International Conference on Teaching, Learning and Education*, (pp. 219-256). Amsterdam, Netherlands. <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2021/02/110-820.pdf>
- Castro Silva, J., & Silva, M. M. (2015). Colaboração entre professores e Autoeficácia docente: que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 87-109. doi:10.21814/rpe.7733
- Chtena, N. (2016). *Teaching tips for an UDL - Friendly classroom: Advice for implementing strategies based on universal design for learning*. Retrieved from <https://www.bates.edu/accessible-education/faculty/resources/>

- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Third handbook of research on teaching* (pp. 255–296). New York: Macmillan.
- CNE (2018). *Parecer: Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. In D. R. R. Cação, & T. Leite (Eds.). Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_Educacao_Inclusiva.pdf
- Coffey, A., Holbrook, B., & Atkinson, P. (1996). Qualitative data analysis: Technologies and representations. *Sociological Research Online*, 1(1) 80-91. <https://doi.org/10.5153/sro.1>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). Research methods in education. *British Journal of Educational Studies* 48(4), 446-446. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00157
- Conrad, P., & Reinharz, S. (1984). Computers and qualitative data: Editor's introductory essay. *Qualitative Sociology*, 7(1–2), 3–15. <https://doi.org/10.1007/BF00987104>
- Constituição da República Portuguesa (1976), de 10 de abril. *Diário da República n.º 86/1976, Série I*. Assembleia da República. Disponível em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Cook, B., Landrum, T., Tankersley, M., & Kauffman, J. (2003). Bringing research to bear on practice: Effecting evidence-based instruction for students with emotional or behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 26(4), 345-361. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42899766>
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, L. P. L. (2015). *Fatores que influenciam a autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas no ensino público e privado* (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativa). Recuperado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24974/1/Tese_Liliana%20Patr%C3%ADcia%20Lemos%20Costa_2015.pdf
- Cronin, L., Marchant, D., Allen, J., Mulvenna, C., Cullen, D., Williams, G., & Ellison, P. (2019). Students' perceptions of autonomy-supportive versus controlling teaching

- and basic need satisfaction versus frustration in relation to life skills development in PE. *Psychology of Sport & Exercise*, 44, 79-89.
doi:10.1016/j.psychsport.2019.05.003
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354.
<https://doi.org/10.1037/h0047358>
- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134.
[https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. In R. M. Steers, & L. W. Porter (Eds.), *Motivation and work behavior* (pp.4-58). New York: MacGraw-Hill.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychological Association*, 49(1), 14-23.
<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930–942.
<https://doi.org/10.1177/0146167201278002>

- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, *73*, 642–650. doi:10.1037/0022-0663.73.5.642
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, *74*, 852–859. doi:10.1037/0022-0663.74.6.852
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, *26*, 325–346. doi:10.1080/00461520.1991.9653137
- De Corte (1990). Learning with new information technologies in schools: Perspectives from the psychology of learning and instruction. *Journal of Computer Assisted Learning*, *6*(2), 69–87. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.1990.tb00350.x>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio. *Diário da República n.º 101/1977, série I*, 973–974. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. *Diário da República n.º 193/1991, série I-A*, 4389–4393. Lisboa: Ministério da Educação.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., & McKenzie, R. L. (2005). Confirmatory factor analysis of the teacher efficacy scale for prospective teachers. *The British journal of educational psychology*, *75*(4), 689–708. doi:10.1348/000709905x37253
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, *47*(1), 30–41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- Despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho. *Diário da república N.º 128/2017, série II*, 13881 – 13890. Lisboa: Ministério da Educação.

- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da república n.º 143/2017, série II, n.º6478/2017*, 15484 – 15484. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. *Diário da república n.º 139/2016, série II, 22564 – 22564*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, P. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 7-25. doi:10.1590/s0104-40362017000100001
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.001>
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127. doi:10.1177/0162353214529042
- Donnell, L. A., & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 51, 47-57. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.003>.
- DPLP (2020). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Consultado em 21-03-2020 <https://dicionario.priberam.org/inclus%C3%A3o>
- Dunn, R. (1996). *How to implemente and supervise a learning style program*. Alexandria.VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Elliot, S. (2008). The effect of teacher's attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23, 3, 48 – 55.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765. <https://doi.org/10.1177/0013164491513027>
- Everitt, B., & Hothorn, T. (2011). *An introduction to applied multivariate analysis with R*. New York: Springer.

- Fernandez, A. P. O., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. C., Nina, K. C. F., & Pontes, F. A. R. (2016). Overview of research on teacher self-efficacy in social cognitive perspective. *Anales de Psicología*, 32(3), 793-802. doi:10.6018/analesps.32.3.220171
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, n° 113, novembre. Lyon: ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/files/2018/02/113-novembre-2016.pdf>
- Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1990). Answers and questions about class size: A statewide experiment. *American Educational Research Journal*, 27(3), 557-577. <https://doi.org/10.3102/00028312027003557>
- Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97-109. <https://doi.org/10.3102/01623737021002097>
- Finn, J., Gerber, S., Achilles, C., & Boyd-Zaharias, J. (2001). The enduring effects of small classes. *Teachers College Record*, 103(2), 145-183. doi:10.1111/0161-4681.00112.
- Fives, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. In *American Educational Research Association Annual Conference* (pp. 1-59). Chicago: The University of Maryland. https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_AERA_2003.pdf
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2009). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *Journal of Experimental Education*, 78(1), 118-134, doi: 10.1080/00220970903224461
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2010). Teachers' articulation of beliefs about teaching knowledge: Conceptualizing a belief framework. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (pp. 470-515). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904.015>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da educação*, 16(1), 5-20.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Teams Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6 ed., pp. 55-81). Boston, MA: Pearson.
- Fulmer, S. M., & Frijters J. C. (2009). A Review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology*, 21, 219-246. doi:10.1007/s10648-009-9107-x

- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gaitas, S., & Martins, M. A. (2017) Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. doi:10.1080/13603116.2016.1223180
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Gerrett, (2017). *A Comparative study between teachers' self-efficacy of differentiated instruction and frequency differentiated instruction is implemented* (Doctoral dissertation n° 10257026). Northcentral University: Rescott Valley, Arizona.
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P., & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39, 583-595.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: Self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4, 1-14.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The potential of qualitative Content analysis for empirical educational research. *Qualitative Social Research*, 21(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443>
- Glazzard, J (2011) Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. doi:10.1037/0022-0663.76.4.569
- Gonçalves, J. A. (2000). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa, (Org), *Vidas de professores* (2ª ed, pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 23-36. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf
- Godtsfriedt, J. (2015). Ciclos de vida profissional na carreira docente: Revisão sistemática da literatura. *Corpoconsciência*, 19(2), 09-17. <http://lattes.cnpq.br/1045090866683738>

- Good, T., & Brophy, J. (2007). Teacher expectations. In T. Good, & J. Brophy, *Looking in Classrooms* (pp. 47-69). New York: Harper and Row Publ. Inc.
- Goodnough, K. (2010). Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Research in Science Education, 40*, 239–265. doi:10.1007/s11165-009-9120-6
- Graça, M., & Valares, J. (1998). *Avaliando para uma melhor aprendizagem*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Granjo, M., & Peixoto, F. (2012). Adaptação da escala basic need satisfaction at work para professores. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 381-392). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Gregory, H. G., & Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. California: Corwin Press.
- Grimes, K. J., & Stevens, D. D. (2009). Glass, bug, mud. *Phi Delta Kappan, 90*(9), 677–680. <https://doi.org/10.1177/003172170909000914>
- Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão. *Escola Moderna, 2*(6), 115-122.
- Guo, Y., Justice, M., & Sawyer, B. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 27*, 961–968. doi:10.1016/j.tate.2011.03.008
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*, 627-643. doi:10.3102/00028312031003627
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hall, T. (2002). *Differentiated Instruction. Effective Classroom Practices Report. National Center on Accessing the General Curriculum*. CAST, U.S. Office of Special Education Programs. Retrieved from <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1342/differentiated%20instruction.pdf>
- Hall, B. W., Hines, C. V., Bacon, T. P., & Koulianos, G. M. (1992). *Attributions that teachers hold to account for student success and failure and their relationship to*

- teaching level and teacher efficacy beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting the American Educational Research Association. San Francisco, California.
- Hanushek, E. A. (1998). *The evidence on class size*. New York: Department of Economics, University of Rochester, Allen Wallis Institute of Political Economy, Ocasional Paper, 98-1.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career, and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Hebb, D. O. (1955). Drives and the C. N. S. (conceptual nervous system). *Psychological Review*, 62(4), 243-254. doi:10.1037/h0041823
- Hehir, T., Gridal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. São Paulo: Instituto Alana. https://alana.org.br/wpcontent/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hertberg, H. L., & Brighton, C. M. (2005). Room to Improve: Home improvement concept helps staff developers lead a variety of personalities to differentiated instruction in their classrooms. *Journal of Staff Development*, 26(4), 42-47.
- Hockett, J. A. (2018). *Differentiation strategies and examples: Grades 6-12*. Tennessee: Department of Education. https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/training/access_differntiation_handbook_6-12.pdf
- Holloway, J. H. (2000). Preparing teachers for differentiated instruction. *Educational Leadership*, 58(1), 82-83.
- Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: Flexibility, consistency, and coherence. *Qualitative Research*, 3, 345 - 357.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, 105(3), 774-786. doi:105. 774. 10.1037/a0032198

- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343–356. doi:10.1016/j.tate.2005.01.007
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*, 424–453. <https://doi.org/10.1037//1082-989X.3.4.424>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 1-35. doi:10.1007/s10212-011-0097-y
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record, 91*(1), 31-57. <http://hub.mspnet.org/index.cfm/9327>
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, (Org), *Vidas de professores* (2ª ed, pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ilardi, B., Leone, D., Kasser, R., & Ryan, R. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology, 23*, 1789-1805.
- Israel, M., Ribuffo, C., & Smith, S. (2014). *Universal design for learning: Recommendations for teacher preparation and professional development* (Document No. IC-7). Retrieved from http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/08/IC-7_FINAL_08-27-14.pdf
- Jamil, F. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly, 39*(4), 119–138. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001446.pdf>
- Johnson, D. (2010). Learning to teach: The influence of a university-school partnership project on pre-service elementary teachers' efficacy for literacy instruction. *Reading Horizons, 50*(1), 23–48. Retrieved from https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol50/iss1/4
- Johnson-Harris, K. M., & Mundschenk, N. A. (2014). Working effectively with students with BD in a general education classroom: The case for universal design for learning. *The Clearing House: A Journal of Education Strategies, Issues and Ideas, 87*(4), 168-174. doi:10.1080/00098655.2014.897927

- Khezerlou, E. (2013). Teacher autonomy perceptions of Iranian and Turkish EFL teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2) 199-211. doi:10.7596/taksad.v2i2.224
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2020) Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion?. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 333-349. doi: 10.1080/08856257.2019.1683685
- Kioui, E., Florakos, G., & Papakitsos, E. X. (2017). Gender Stereotypes and study choice in depending on gender in secondary education. *Research in Education*, 6, 95-111.
- Kiviet, A. M., & Mji, A. (2003). Sex differences in self-efficacy beliefs of elementary science teachers. *Psychological Reports*, 92(1), 333-338, doi:10.2466/pr0.2003.92.1.333
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi:10.1037/a0019237
- Klassen, R., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Kleinsasser, R. (2014). Teacher efficacy in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168-179. doi.10.1016/j.tate.2014.07.007
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Koeze, P. A. (2007). Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school (*Master's Theses and Doctoral Dissertations*, Eastern Michigan). Retrieved from <https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=theses>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. doi:1020-1041. 10.1016/j.tate.2006.04.022.

- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, video*. Heidelberg: Springer. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-030-15671-8>
- Kuckartz, U., Ebert, T., Radiker, S., & Stefer, C. (2009). Evaluation online: Internetgestützte befragung in der praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91317-9_7
- Lacey, A., & Luff, D. (2009). *Qualitative data analysis*. National Institute for Health Research.
- Lasley, T., & Matczynski, T. (1997). *Strategies for teaching in a diverse environment*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Lee, R. M., & Esterhuizen, L. (2000). Computer software and qualitative analysis: Trends, issues and resources. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(3), 231–243.
- Lee, R. M., & Fielding, N. G. (1991). Computing for qualitative research: options, problems and potential. In N. G. Fielding & R. M. Lee (Eds.), *Using Computers in Qualitative Research* (pp. 1–13). London: Sage.
- Lei n° 46/86 de 14 de outubro. *Diário da república n° 237/1986, série I*, 3067-3081. Lisboa: Assembleia da República.
- Lemos, M. S. (1999). Motivação, aprendizagem e desenvolvimento. In A. Bretão, M. Ferreira, & M. Santos (Eds.), *Pensar a escola sob os olhares da psicologia* (pp. 69–86). Porto: Afrontamento.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa. fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leyfant, A. A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 113. Lyon: ENS de Lyon. En ligne: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>
- Lezcano-Barbero, F., Lojaco, C., Muñoz, R., & La Marca, A. (2018). Flipped classroom and universal design for learning: Towards an inclusive educational environment and curriculum. In *ECER 2018 Bolzano*, Bolzano, Italy (Conference: ECER 2018).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23, 175-181.
- Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1–15.

- Machado, A. C. T., Guimarães, S. E. R., & Bzuneck, J. A. (2006). Estilo motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 27(1), 3-13. <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2006v27n1p03>
- Maclaran, P., & Catterall, M. (2002). Analysing qualitative data: Computer software and the market research practitioner. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 5(1), 28–39.
- Mangabeira, W. C., Lee, R. M., & Fielding, N. G. (2004). Computers and qualitative research: Adoption, use, and representation. *Social Science Computer Review*, 22(2), 167-178.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., & Weatherby-Fell, N. L. (2020). “I actually felt more confident”: An online resource for enhancing pre-service teacher resilience during professional experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(4),30-48. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n4.3>
- Manson, T. J. (1999). *Cross-ethnic, cross-racial dynamics of instruction: Implication for teacher education*. (Report No. UD032861). Clarksville, TN: Austin Peay State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 429 141)
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching & Teacher Education*, 33, 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 526-534. doi:10.1016/j.tate.2011.12.004
- Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, V. J., & Rollnick, S. (2005). Motivational Interviewing and Self-Determination Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(6), 811-831. doi:10.1521/jscp.2005.24.6.811
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS (3th ed)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Lisboa: Report Number.
- Marshall, J. C. (2016). *The highly effective teacher: 7 classroom-tested practices that foster student success*. United States: Association for Supervision & Curriculum Development.

- Marzano, R., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61, 6-13.
- Masters, G. (2010). *Teaching and learning: School improvement framework*. Brisbane: State of Queensland (Department of Education and Training) /Australian Council for Educational Research (ACER).
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2000). *Inclusive classrooms: Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River: Merrill.
- Matters, G., & Jones, Y. (2013). *Queensland teaching and learning audits 2010–2012*. Retrieved from https://research.acer.edu.au/tll_misc/29
- MAXQDA. (2020). The art of data analysis. Consultado em 16/08/2020. Disponível em: https://www.maxqda.com/?utm_expid=.HYL6SEWUQaqlYvgzfnwOzA.0&utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.maxqda.com%2Fwhat-is-maxqda
- Merton, R. (1968). The Self-Fulfilling Prophecy. *Social Theory and Social Structure*, 475-490.
- McGarvey, B., Marriot, S., Morgan, V., & Abbott, L. (1997). Planning for differentiation. *Curriculum Studies*, 29(3), 351-363.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, (2nd ed.). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D., & Gowlett, C. (2014). Differentiated learning: From policy to classroom. *Oxford Review of Education*, 40(3), 331–348. doi:10.1080/03054985.2014.911725
- Moe, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough: The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145-1153. doi: 10.1016/j.tate.2010.02.010
- Moni, K. B., Jobling, A., van Kraayenoord, C. E., Elkins, J., Miller, R., & Koppenhaver, D. (2007). Teachers' knowledge, attitudes and the implementation of practices around the teaching of writing in inclusive middle years' classrooms: No quick fix. *Educational and Child Psychology*, 24(3), 18–36.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22, (37), p. 7-32.
- Moon, T. R., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (1995). *Academic diversity in the middle school: Results of a national survey of middle school administrators and teachers*

- [Research Monograph 95124]. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Moosa, V., & Shareefa, M. (2019). The impact of teachers' experience and qualification on efficacy, knowledge and implementation of differentiated instruction. *International Journal of Instruction*, 12(2), 587-604. doi:10.29333/iji.2019.12237a
- Morgado, J. (1999a). *A relação pedagógica: Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial presença.
- Morgado, J. (1999b). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?. *Análise Psicológica*, 1(18), 121-126.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better* (pp.77-80). https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/how_the_worlds_most_improved_school_systems_keep_getting_better.pdf
- Mulroy, H., & Eddinger, K. (2003, June). *Differentiation and literacy*. Paper presented at the Institute on Inclusive Education, Nazareth College of Rochester, Rochester, NY.
- Nascimento, J. V., & Graça, A. (1998). *A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo da carreira docente*. In Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, La Corunha, 1, 1998. Actas do VI Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa (pp.320-335). La Corunha: INEF Galícia.
- Nedellec, C. M. (2015). *Teachers' understanding of differentiated instruction in Swiss elementary schools*. (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses. (Order No. 3718012). Retrieved from <https://pqdtopen.proquest.com/doc/822234801.html?FMT=AI>
- Nelson, L. L. (2013). *Design and deliver: Planning and teaching using universal design for learning*. Baltimore: Brookes Publishing.

- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in education*, 7(2), 133-144. doi:10.1177/1477878509104318
- Nie, Y. (2017). Combining narrative analysis, grounded theory and qualitative data analysis software to develop a case study research. *Journal of Management Research*, 9(2), 53-70. doi: 10.5296/jmr. v9i2.10841
- Nogueira, C. M. I. (2007). As teorias de aprendizagem e suas implicações no ensino de matemática. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*, 29(1), 83-92.
- Obeedat, Z., & Abu-Al Semaideh, S. (2009). *Teaching Strategies in the 21st Century, Teacher's and Educational Supervisor's Guide* (Print 2). Amman, Jordan: Dar Dibun for Publishing and Distribution.
- OCDE (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools* (Spotlight Report). Retrieved from <https://www1.oecd.org/czech/49603567.pdf>
- ONU (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas. Recuperado de <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>
- Pace, R. T., Boykins, A. D., & Davis, S. P. (2014). A proactive classroom management model to enhance self-efficacy levels in teachers of adolescents who display disruptive behaviors. *Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services*, 52(2), 30-37. doi:10.3928/02793695-20130930-01
- Pacheco, J. A. (1994) *A Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro, (Orgs.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Pearson, L. C. (1995). The prediction of teacher autonomy from a set of work-related and attitudinal variables. *Journal of Research and Development in Education*, 28(2), 79-85.
- Penrose, V., Thomas, G., & Greed, C. (2001). Designing inclusive schools: How can children be involved? Support for Learning (Special Issue on Inclusive Schools, NASEN). *Journal of the National Association for Special Educational Needs*, 16(2), 87-91. doi:10.1111/1467-9604.00194

- Pentecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (7ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- 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*. Recuperado de https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/manual_de_apoio_a_pratica__1_.pdf
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções a ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, M., & Gajreiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinharanda, M. (2009). *Diferenciação Pedagógica no 1.º CEB* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade da Beira Interior: Portugal.
- Putnam, J. (1998). The Process of cooperative learning. In J. W. Putnam (ED.), *Cooperative Learning and Strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (pp.17-47). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using universal design for learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*, 6(4), 215824401668068. doi:10.1177/2158244016680688
- Rea, P. J., Mclaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Council for Exceptional Children*, 68(2), 203-223. Retrieved from http://people.oregonstate.edu/~hammerr/soc516/Rea_et_al_2002.pdf
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., & Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435. doi.10.1177/0146167200266002
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data. A practical guide* (3rd ed.), London: SAGE Publications.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ritsert, J. (1972). *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung*. Frankfurt: Athenäum-Fischer.

- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da educação Inclusiva: Reflexão sobre uma agenda possível. *Inclusão, 1*, 7-13.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em educação inclusive*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D., & Ainscow, M. (2015, julho). Declaração de Lisboa sobre equidade educativa. In D. Rodrigues, *8th Inclusive and Supportive Education Congress - ISEC2015 Lisbon*. Lisboa: Portugal.
- Romijn, B., Slot, P., & Leseman, P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education, 98*, 1-15. doi:10.1016/j.tate.2020.103236
- Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2009). Getting from here to there: UDL, global positioning systems, and lessons for improving education. In D. T. Gordon, J. W. Gravel, & L. A. Schefter (Eds.), *A policy reader in universal design for learning* (pp. 5-18). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ross, J. A. (1994). Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. Calgary, Alberta: *The Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies*.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19*(1). doi:10.1080/13540602.2013.744201
- Ryan, M. E. (2009). Making visible the coding process: Using qualitative data software in a post-structural study. *Issues in Educational Research, 19*(2), 142–161.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*(3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53* (6), 1024-1037.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.102
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
- Santamaria, J. L. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, *111* (1), 214–247. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ826003>
- Santos, T. C. C., & Martins, L. A. R. (2015). Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *21*(3), 395-408.
- Saphier, J., Haley-Speca, M.A., & Gower, R. (2008). *The skillful teacher: Building your teaching skills* (6th ed.). United States: Research for Better Teaching Inc.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, *27*(1), 51-68. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Scherer, R., Jansen, M., Nilsen, T., Areepattamannil, S., & Marsh, H. W. (2016). The quest for comparability: Studying the invariance of the Teachers' Sense of Self-Efficacy (TSES) measure across countries. *PLoS ONE*, *11*(3), 1-29. doi:10.1371/journal.pone.0150829
- Schleicher, A. (2018). TALIS 2018: Insights and interpretations. *Teaching and Learning International Survey*, *2*. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Schwartz, D. (2005). Inclusion. In D. Schwartz (Ed.), *Including children with special needs: A handbook for educators and parents* (pp. 3-24). London: Greenwood Press.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens, & M. García-

- Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 229-236). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Sheldon, K. M., & Bettencourt, B. A. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology*, 41, 25-38.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 475-486. <https://doi.org/10.1177/0146167203261883>
- Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: Teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland, *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119-1133. doi: 10.1080/13603116.2012.742143
- Shihah, M., Abdullah, M. S., & Kong, K. (2016, January). Teachers' sense of efficacy with regards to gender, teaching options and experience. *ISER 17th International Conference* (pp.16-21), Auckland, New Zealand,
- Shoulders, T. L., & Krei M. S. (2015). Rural high school teachers' self-efficacy in student engagement, instructional strategies, and classroom management. *American Secondary Education*, 44(1), 50-61.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escola*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1997). Efficacy and experience: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30(4), 214-221.
- Snape, D., & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 1-23). London: Sage.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

- Sousa, D., & Tomlinson, C. (2018). *Differentiation and the brain. How neuroscience supports the learner-friendly classroom* (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution tree press.
- SPSS (2017a). *IBM SPSS statistics for windows*. Armonk, NY: IBM Corp. (Version 27.0) [Computer software]. Retrieved from http://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/25.0/pt-BR/client/Manuals/IBM_SPSS_Statistics_Base.pdf
- SPSS (2017b). *IBM SPSS AMOS statistics* 26. Armonk, NY: IBM Corp. (Version 27.0) [Computer software].
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173–180. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4
- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980). *Statistically based tests for the number of common factors*. Paper presented at the Annual Meeting of the Psychometric Society, Iowa City, IA.
- Sternberg, R. J. (1995). Styles of thinking and learning. *Language Testing*, 12(3), 265-291. doi:10.1177/026553229501200302
- Suprayogi, M. N., 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.2017.06.020
- Tannen, D. (1994). *Gender and discourse*. New York: Oxford University Press.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods*, 1(3), 207-2011. doi:10.1177/1558689807302814
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's Journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77–87. <https://doi.org/10.1177/001698629503900204>
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades (ERIC Digest). Reston, VA: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. EDD00036)
- Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.

- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice?, *Theory Into Practice*, 44(3), 262-269. doi: 10.1207/s15430421tip4403_11
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*, (2nd ed.). ASCD: Alexandria.
- Tomlinson, C. A. (2016). Why differentiation is difficult: Reflections from years in the trenches. *Australian Educational Leader*, 38(3), 6–8. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.406886637590910>
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal of the Education of the Gifted*, 27, 119-145.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ575232>
- Tomlinson, C. A., Moon, T., & Callahan, C. (1998). How well are we addressing academic diversity in the middle school?. *Middle School Journal*, 29(3), 3-11. doi:10.1080/00940771.1998.11494501
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2002, April). *The influence of resources and support on teacher's efficacy beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. doi:10.3102/00346543068002202
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1–10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris, France. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion for education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.
- UNESCO (2014). *The right to education: Law and policy review guidelines*. Paris, UNESCO. Retrieved from https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource_attachments/UNESCO_The_Right_to_Education_Law_and_Policy_Review_Guidelines_2014_en.pdf
- UNESCO (2015). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNICEF (2017). *Inclusive education: Understanding article 24 of the rights of persons with disabilities*. Geneva, Switzerland: UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia. Retrieved from: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463. doi:10.1177/0013164407308475

- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010). The development of five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 16(A), 105-165. doi:10.1108/S0749-7423(2010)000016A007
- Van Uden, j. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>.
- Walther-Thomas, C. (1997). Inclusion and teaming: Including all students in the mainstream. In T. S. Dickinson & T. O. Erb (Eds.), *We gain more than we give: Teaming in middle schools* (pp. 487-522). Columbus: National Middle School Association.
- Wan, S. W. (2015). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2) 148-176. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>
- Wang, L., & Ertmer, P. A. (2003, April). *Impact of Vicarious Learning Experiences and Goal Setting on Preservice Teachers' Self-Efficacy for Technology Integration: A Pilot Study*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, IL. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/94941/>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weitzman, E. A. (2000). Software and qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 803–820). London: Sage.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S., & J. Cousins, J. B. (2019). Implementing differentiated instruction: a mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices, *Teachers and Teaching*, 25(8), 1043-1061. doi: 10.1080/13540602.2019.1699782
- Wild, T. C., Enzle, M. E., Nix, G., & Deci, E. L. (1997). Perceiving others as intrinsically or extrinsically motivated: Effects on expectancy formation and task engagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 837-848. doi:10.1177/0146167297238005

- Wiliam, D., & Black, P. J. (1996). Meanings and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537–548. <https://doi.org/10.1080/0141192960220502>
- Wilson, P. & Tan, G. I. (2004) Singapore teachers personal and general efficacy for teaching primary social studies. *International Research in Geographic and Environmental Education*, 13(3), 209-222, doi: 10.1080 / 10382040408668516
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (2009). *The first days of school: How to be an effective teacher* (4th ed.). Mountain View, CA: Wong, Harry K. Publications.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 6, 137-148. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)
- Xia, Y., & Yang, Y. (2019). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behavior Research Methods*, 51, 409–428. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1055-2>
- Yang, H. (2019). The effects of professional development experience on teacher self-efficacy: Analyses of an international dataset using Bayesian multilevel models. *Professional Development in Education*, 46(5), 797-811. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1643393>
- Yardley, L. (2008). Demonstrating validity in qualitative psychology. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology* (pp. 235–251). London: Sage.
- Yardley, L. (2017). Demonstrating the validity of qualitative research. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 295–296. <http://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262624>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2021). Research paper Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>.
- Zanden, P. J. A. C. (2013). Teachers' attribution style, self-efficacy beliefs and their beliefs about differentiation. *SRC 2013* (November), Amsterdam: The Netherlands.

- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147-155. doi:10.4013/edu.2018.222.04
- Ziebell, J. (2002). *Differentiated Instruction*. Levine: USA.

ANEXOS

Anexo A

Código: _____

QUESTIONÁRIO DE PERCEÇÕES DOS PROFESSORES

O presente questionário foi preparado, com o objetivo de nos ajudar a compreender melhor as percepções de autoeficácia docente e o desenvolvimento e implementação de práticas pedagógicas facilitadoras de aprendizagens suportadas no atual paradigma inclusivo.

A sua opinião é da maior relevância e utilidade para a investigação que estamos a realizar, no âmbito do Doutoramento em Educação do ISPA - Instituto Universitário, pelo que agradecemos a sua sincera colaboração no preenchimento de todos os itens deste questionário.

Mais se informa que o conteúdo aqui presente é totalmente confidencial e impassível de ser identificado por outras pessoas.

Gratos pela sua atenção.

QUESTIONÁRIO

Parte I – Ficha Sociodemográfica

Este grupo procura dar resposta a variáveis que caracterizam a população em estudo.

1 – Género:

Masculino; Feminino

2 – Idade _____ anos

3 – Formação inicial:

Universidade; ESE

4 – Habilitações Académicas:

Bacharelato; Licenciatura; Especialização; Mestrado; Doutoramento

5 – Categoria Profissional:

- Professor(a) do Quadro de Agrupamento;
- Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica;
- Professor(a) Contratado;
- Outra.

6 – Possui Formação Específica em Educação Especial:

Sim

Não

7 – Grupo de recrutamento

Grupo _____

8 – Nível de ensino que leciona no corrente ano letivo

1º CEB 2º CEB 3º CEB Secundário

9 – Tempo de serviço docente

_____ anos

10 – Tempo de serviço na escola

_____ anos

11 – Tipo de escola onde leciona

Pública; Privada

12 – Meio no qual leciona aulas

Rural; Urbano

13 – Distrito no qual leciona.

Lisboa; Santarém; Outro

14 – Se respondeu Outro na questão anterior, indique qual _____

Sentido de eficácia para implementar práticas inclusivas (Dias, 2017)

Parte II – Sentido de eficácia para implementar práticas inclusivas (Dias, 2017)

Considerando a sua experiência e as suas expectativas relativamente ao ensino de crianças e jovens com NEE, assinale o grau de concordância ou discordância relativamente às questões de autoeficácia na implementação de Práticas Inclusivas, utilizando uma escala de seis itens:

1	2	3	4	5	6				
DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE				
				DT	D	DP	CP	C	CT
1) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação.				1	2	3	4	5	6
2) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos.				1	2	3	4	5	6
3) Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE.				1	2	3	4	5	6
4) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei.				1	2	3	4	5	6
5) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas.				1	2	3	4	5	6
6) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos.				1	2	3	4	5	6
7) Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência.				1	2	3	4	5	6

	DT	D	DP	CP	C	CT
8) Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula.	1	2	3	4	5	6
9) Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhenta.	1	2	3	4	5	6
10) Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala.	1	2	3	4	5	6
11) Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos.	1	2	3	4	5	6
12) Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos.	1	2	3	4	5	6
13) Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredirem na escola.	1	2	3	4	5	6
14) Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários no ensino a alunos com	1	2	3	4	5	6
15) Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola.	1	2	3	4	5	6
16) Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola.	1	2	3	4	5	6
17) Consigo colaborar com outros profissionais no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE.	1	2	3	4	5	6
18) Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE	1	2	3	4	5	6

Parte IV - Teachers' differentiated instructional strategies scale (Gaitas & Martins, 2017)

Considerando a sua experiência e a sua apreciação no que diz respeito às estratégias diferenciadas atribua em simultâneo, um nível de **importância** (1= pouco importante e 6= extremamente importante) e um nível de **dificuldade** (1= muito fácil e 6= extremamente difícil) da operacionalização para cada um dos itens, tendo em conta a implementação das estratégias pedagógicas diárias.

1 - Fazer trabalhos dois a dois em que um aluno sabe mais do que o outro (de diferentes níveis de aprendizagem).	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
2 - Mudar as matérias e as atividades à medida que os alunos vão precisando.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
3 - Usar materiais (vídeos; fichas; jogos; exercícios, etc.) que se ajustem à maneira de aprender dos alunos.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
4 - Ensinar, tendo em conta o que interessa a cada um dos alunos.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
5 - Os professores darem-se bem com os alunos.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
6 - Fazer trabalhos dois a dois em que um aluno sabe tanto como o outro (do mesmo nível de aprendizagem).	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
7 - Tomar nota regularmente dos atrasos e dos avanços do trabalho dos alunos, para poder ajudá-los melhor.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
8 - Trabalhar as matérias dos programas de maneira diferente com os alunos que precisam de ser ensinados de forma diferente.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
9 - Usar materiais diferentes (vídeos; fichas; jogos; exercícios, etc.) para os alunos com maiores dificuldades.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
10 - As coisas que os professores ensinam e que os alunos estudam estejam ligadas umas com as outras.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
11 - Ambiente estimulante na sala de aula.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
12 - Fazer trabalho em grupo em que os alunos sabem tanto uns como os outros (do mesmo nível de aprendizagem).	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6

13 - Escolher materiais (vídeos; fichas; jogos; exercícios, etc.) que melhor se adaptem àquilo de que os alunos precisam.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
14 - Os alunos fazerem nas aulas trabalhos diferentes de acordo com o que cada um mais precisa.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
15 - Os alunos poderem falar uns com os outros na sala de aula sobre o trabalho que estão a fazer.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
16 - Organizar trabalho ajustado a cada um dos alunos.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
17 - Avaliar ao longo das aulas com os alunos, o que eles sabem, para os poder ajudar a aprender o que precisam antes dos testes.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
18 - Ensinar as mesmas coisas de maneiras diferentes, tendo em conta as diferenças dos alunos de uma turma.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
19 - Utilizar o computador e a internet nas aulas para aprenderem as matérias.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
20 - Aproveitar o que os alunos sabem e o que já são capazes de fazer para aprender as coisas novas.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
21 - Levar os alunos a ajudarem-se uns aos outros.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
23 - Dizer ao longo do ano, o que pensam do trabalho que os alunos vão fazendo.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
24 - Os alunos podem trabalhar ao seu próprio ritmo.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
25 - Os trabalhos que se mandam fazer na aula, ao longo do ano, estejam ligados uns aos outros por uma certa ordem.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
26 - Dar sempre valor aos avanços que os alunos fazem nas aprendizagens.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
27 - Trabalho de grupo, em que os grupos não são sempre iguais (os alunos não trabalham sempre com as mesmas pessoas).	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
28 - Desenvolver as atividades das aulas, respeitando o tempo que cada aluno precisa para as fazer.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
29 - Aquilo que os professores ensinam possa ser utilizado na vida dos alunos.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6

30 - Deixar os alunos participar com as suas ideias nas decisões que têm a ver com a vida na sala de aula.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
31 - Dizer claramente o que os alunos têm que aprender.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
32 - Mandar fazer trabalhos diferentes para os alunos que aprendem de maneira diferente.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
33 - Falar de maneira a que todos os alunos percebam.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
34 - As matérias que os professores ensinam aos alunos estejam ligadas umas com as outras.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
35 - Conseguir que à medida que cada aluno acabe uma atividade comece logo outra.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
36 - Dar valor aos esforços dos alunos.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
37 - Não ensinar sempre a todos da mesma maneira.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
38 - Ajudar os alunos a aprender por si próprios.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6
39 - Mudar a disposição da sala de acordo com os diferentes tipos de trabalho que se mande fazer ao longo das aulas.	- IMPORTÂNCIA + 1 2 3 4 5 6	- DIFICULDADE + 1 2 3 4 5 6

Parte IV - Questionário de Resposta Aberta

Esta parte do questionário foi elaborada para lhe oferecer mais liberdade para expressar os seus pensamentos sobre as questões relacionadas com a diferenciação pedagógica. Por favor, sintase à vontade para responder a estas questões, tendo em conta as suas experiências e a temática aqui focada.

1. Na sua perspetiva, como define o conceito de diferenciação pedagógica?

2. Quais são as suas perceções ou crenças em relação à prática de diferenciação pedagógica em ambiente de sala de aula?

3. Descreva dois exemplos de práticas de diferenciação, que tenha usado em sala de aula?

4. Dos exemplos mencionados na questão 3, aplicou-os a quantos alunos?

5. Na sua opinião, quais são os maiores obstáculos à aplicação de práticas pedagógicas em sala de aula?

6. Do seu ponto de vista, sente que tem autonomia para desenvolver práticas de diferenciação pedagógica, ao nível, por exemplo, dos materiais e da avaliação dos alunos?

7. Que pontos fortes ou competência acha que tem, em relação ao desenvolvimento de práticas diferenciadas para alunos com dificuldades no ambiente de ensino regular?

8. De que maneira colabora com os outros professores ou outros profissionais (psicólogo, terapeuta de fala, professor de educação especial etc.), no sentido de desenvolver práticas de diferenciação pedagógica para apoiar alunos em ambiente de ensino regular?

9. Na sua opinião, como poderá aumentar a sua confiança nas suas capacidades, para proceder conceber e desenvolver diferenciação, na sala de aula regular.

Obrigado por dedicar o seu tempo e suporte a esta investigação.

O seu contributo será valioso e ajudará o conhecimento científico sobre a compreensão do autoeficácia docente e atitudes dos professores em relação à diferenciação pedagógica, bem como possíveis vias de desenvolvimento profissional para apoiar a inclusão de todos os alunos, nas salas de aula regulares.

Anexo B

Análise de regressão linear múltipla: Escala Sentido de Eficácia para Implementar Práticas Inclusivas (Dias, 2017).

Eficácia nas Estratégias Inclusivas.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig.	Durbin-Watson
1	.206 ^a	.042	.038	.57197	.042	9.358	5	1057	.000	1.928

a. Predictors: (Constant), Nível de ensino, TSE, Género, TSD, Grupo de recrutamento

b. Dependent Variable: Eficácia nas Estratégias Inclusivas

ANOVA^a

Modelo		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	15.307	5	3.061	9.358	.000^b
	Residual	345.798	1057	.327		
	Total	361.105	1062			

a. Dependent Variable: Eficácia nas Estratégias Inclusivas

b. Predictors: (Constant), Nível de ensino, TSE, Género, TSD, Grupo de recrutamento

Coefficients^a

Modelo		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
		1	(Constant)	4.984	0.123		40.684	.000
	Género	0.065	0.045	0.044	1.452	.147	.933	1.072
	G. Recrut.	0.071	0.015	0.145	4.648	.000	.764	1.309
	TSD	-0.035	0.020	-0.060	1.749	.081	.990	1.010
	TSE	0.022	0.012	0.066	1.906	.057	.760	1.316
	N. Ensino	-0.051	0.017	-0.094	-3.030	.003	.933	1.072

a. Dependent Variable: Eficácia nas Estratégias Inclusivas

*Eficácia nos comportamentos.*Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	Durbin-Watson
1	.217 ^a	.047	.043	.63036	.047	10.448	5	1057	.000	1.952

a. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

b. Variável Dependente: Eficácia no comportamento

ANOVA^a

Modelo		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regressão	20.758	5	4.152	10.448	.000 ^b
	Residual	420.001	1057	.397		
	Total	440.759	1062			

a. Dependent Variable: Eficácia no comportamento

b. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	4.853	0.135		35.939	.000		
	Nível de ensino	-0.077	0.019	-0.129	-4.138	.000	0.933	1.072
	TSE	0.013	0.013	0.035	1.033	.302	0.764	1.309
	Género	-0.044	0.050	-0.027	-0.894	.372	0.990	1.010
	TSD	0.025	0.022	0.039	1.122	.262	0.760	1.316
	G. Recrutamento	0.071	0.017	0.131	4.201	.000	0.933	1.072

a. Dependent Variable: Eficácia no comportamento

Eficácia na colaboração.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig.	Durbin - Watson
1	.308 ^a	.095	.090	.65591	.095	22.080	5	1057	.000	1.959

a. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

b. Dependent Variable: Eficácia na colaboração

ANOVA ^a							
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
1	Regression	47.497	5	9.499	22.080	.000 ^b	
	Residual	454.738	1057	.430			
	Total	502.235	1062				

a. Dependent Variable:: Eficácia na colaboração

b. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	4.167	0.140		29.660	.000		
	Nível de ensino	-0.041	0.019	-0.064	-2.126	.034	.933	1.072
	TSE	-0.012	0.013	-0.030	-0.901	.368	.764	1.309
	Género	0.230	0.052	0.131	4.463	.000	.990	1.010
	TSD	0.017	0.023	0.025	0.754	.451	.760	1.316
	Grupo de recrutamento	0.144	0.018	0.248	8.201	.000	.933	1.072

a. Dependent Variable: Eficácia na colaboração

Escala de Realização Profissional Docente (ERPD).

Relacionamento.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	Durbin-Watson
1	.145 ^a	.021	.016	.71252	.021	4.518	5	1057	.000	1.975

a. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

b. Dependent Variable: Relacionamento

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	11.469	5	2.294	4.518	.000 ^b
	Residual	536.627	1057	.508		
	Total	548.097	1062			

a. Dependent Variable: Relacionamento

b. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constante)	4.431	0.153		29.034	.000		
	Nível de ensino	-0.003	0.021	-0.005	-0.145	.884	.933	1.072
	TSE	0.039	0.014	0.094	2.710	.007	.764	1.309
	Género	0.086	0.056	0.047	1.537	.125	.990	1.010
	TSD	0.011	0.025	0.016	0.459	.646	.760	1.316
	Grupo de recrutamento	0.052	0.019	0.086	2.719	.007	.933	1.072

a. Dependent Variable: Relacionamento

Competência.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	Durbin - Watson
1	.153 _a	.024	.019	.62656	.024	5.099	5	1057	.000	1.939

a. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

b. Dependent Variable: Competência

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	10.009	5	2.002	5.099	.000 ^b
	Residual	414.960	1057	.393		
	Total	424.968	1062			

a. Dependent Variable: Competência

b. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	4.626	0.134		34.466	.000		
	Nível de ensino	-0.013	0.019	-0.021	-0.676	.499	.933	1.072
	TSE	0.025	0.013	0.069	1.997	.046	.764	1.309
	Género	0.123	0.049	0.077	2.506	.012	.990	1.010
	TSD	-0.040	0.022	-0.064	-1.835	.067	.760	1.316
	Grupo de recrutamento	0.058	0.017	0.110	3.481	.001	.933	1.072

a. Dependent Variable: competência

Questionário sobre Estratégias de Ensino Diferenciadas (QSEED) (Gaitas & Matins, 2017).

Dificuldade no ambiente.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	Durbin-Watson
1	.162 ^a	.026	.022	1.08519	.026	5.707	5	1057	.000	1.907

a. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

b. Dependent Variable: Dificuldade ambiente

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	33.604	5	6.721	5.707	.000 ^b
	Residual	1244.769	1057	1.178		
	Total	1278.373	1062			

a. Dependent Variable: Dificuldade ambiente

b. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	3.669	0.232		15.783	0,000		
	Nível de ensino	0.077	0.032	0.075	2.386	.017	.933	1.072
	TSE	-0.028	0.022	-0.044	-1.264	.206	.764	1.309
	Género	-0.267	0.085	-0.096	-3.135	.002	.990	1.010
	TSD	0.054	0.038	0.050	1.431	.153	.760	1.316
	Grupo de recrutamento	-0.074	0.029	-0.080	-2.557	.011	.933	1,072

a. Dependent Variable Dificuldade ambiente

Dificuldade na gestão.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	Durbin-Watson
1	.122 _a	.015	.010	1.07305	.015	3.208	5	1057	.007	1.922

a. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

b. Dependent Variable: Dificuldade na Gestão

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	18.472	5	3.694	3.208	.007 ^b
	Residual	1217.065	1057	1.151		
	Total	1235.537	1062			

a. Dependent Variable: Dificuldade na Gestão

b. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	3.892	.230		16.932	.000		
	Nível de ensino	.004	.032	.004	.119	.905	.933	1.072
	TSE	-.020	.022	-.032	-.923	.356	.764	1.309
	Género	-.156	.084	-.057	-1.849	.065	.990	1.010
	TSD	.052	.037	.048	1.381	.168	.760	1.316
	Grupo de recrutamento	-.091	.029	-.100	-3.174	.002	.933	1.072

a. Dependent Variable: Dificuldade na Gestão

Dificuldade na avaliação.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig.	Durbin-Watson
1	.109 ^a	.012	.007	1.07501	.012	2.548	5	1057	.027	1.970

a. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

b. Dependent Variable: Dificuldade na avaliação

ANOVA ^a						
Modelo		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	14.721	5	2.944	2.548	.027 ^b
	Residual	1221.527	1057	1.156		
	Total	1236.249	1062			

a. Dependent Variable: Dificuldade na avaliação

b. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constante)	3.610	.230		15.678	.000		
	Nível de ensino	.025	.032	.025	.791	.429	.933	1.072
	TSE	.002	.022	.003	.077	.938	.764	1.309
	Género	-.124	.084	-.045	-1.463	.144	.990	1.010
	TSD	.031	.038	.029	.831	.406	.760	1.316
	Grupo de recrutamento	-.079	.029	-.086	-2,724	.007	.933	1.072

a. Dependent Variable: Dificuldade na avaliação

Dificuldade nas atividades e materiais.

Resumo do modelo ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig.	Durbin-Watson
1	.122 ^a	.015	.010	1.08921	.015	3.213	5	1057	.007	1.933

a. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

b. Dependent Variable:: Dificuldade nas atividades e materiais

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	19.058	5	3.812	3.213	.007 ^b
	Residual	1254.004	1057	1.186		
	Total	1273.062	1062			

a. Dependent Variable: Dificuldade nas atividades e materiais

b. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constante)	3.744	.233		16.046	.000		
	Nível de ensino	.036	.032	.035	1.115	.265	.933	1.072
	TSE	.001	.022	.001	.042	.966	.764	1.309
	Género	-.167	.086	-.060	-1.951	.051	.990	1.010
	TSD	.030	.038	.028	.799	.424	.760	1.316
	Grupo de recrutamento	-.082	.029	-.089	-2.817	.005	.933	1.072

a. Dependent Variable: Dificuldade nas atividades e materiais

Dificuldade no planeamento e preparação.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	Durbin-Watson
1	.132 ^a	.018	.013	1.02979	.018	3.773	5	1057	.002	1.984

a. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

b. Dependent Variable: Dificuldade no planeamento e preparação

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	20.006	5	4.001	3.773	.002 ^b
	Residual	1120.918	1057	1.060		
	Total	1140.923	1062			

a. Dependent Variable: Dificuldade no planeamento e preparação

b. Predictors: (Constant), Grupo de recrutamento, TSD, Género, Nível de ensino, TSE

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constante)	3.741	.221		16.960	.000		
	Nível de ensino	.038	.030	.039	1.245	.214	.933	1.072
	TSE	-.007	.021	-.012	-.333	.739	.764	1.309
	Género	-.094	.081	-.036	-1.163	.245	.990	1.010
	TSD	.013	.036	.012	.356	.722	.760	1.316
	Grupo de recrutamento	-.097	.028	-.111	-3.512	.000	.933	1.072

a. Dependent Variable: Dificuldade no planeamento e preparação

Anexo C

Regressão liner múltipla

Da Eficácia e das Necessidades sobre as Dificuldades das estratégias diferenciadas.

Dificuldade no Ambiente.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	Durbin-Watson
1	.372 ^a	.139	.134	1.02291	.139	28.362	6	1058	.000	1.930

a. Predictors: (Constant), Competência, Eficácia Estratégias Inclusivas, Autonomia, Eficácia Controlo Comportamento, Eficácia na Colaboração, Relacionamento

b. Dependent Variable: Dificuldade ambiente

NOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	1 Regression	178.058	6	29.676	28.362	.000 ^b
	Residual	1107.041	1058	1.046		
	Total	1285.098	1064			

a. Dependent Variable: Dificuldade Ambiente

b. Predictors: (Constant), Competência, Eficácia Estratégias Inclusivas, Autonomia, Eficácia Controlo Comportamento, Eficácia na Colaboração, Relacionamento

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	7.229	.331		21.856	.000		
	Eficácia Estratégias Inclusivas	-.337	.067	-.179	-5.020	.000	.639	1.565
	Eficácia controlo comportamento	-.125	.061	-.073	-2.032	.042	.629	1.589
	Eficácia na colaboração	-.175	.059	-.110	-2.982	.003	.603	1.659
	Relacionamento	.043	.058	.028	.734	.463	.560	1.787
	Autonomia	-.152	.034	-.149	-4.529	.000	.752	1.329
	Competência	-.050	.073	-.029	-.689	.491	.466	2.147

a. Dependent Variable: Dificuldade ambiente

Dificuldade na gestão.

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	Durbin - Watson
1	.302 ^a	.091	.086	1.03195	.091	17.729	6	1058	.000	1.938

a. Predictors: (Constant), Competência, Eficácia Estratégias Inclusivas, Autonomia, Eficácia controlo comportamento, Eficácia na Colaboração, Relacionamento

b. Dependent Variable: Dificuldade Gestão

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	113.280	6	18.880	17.729	.000 ^b
	Residual	1126.679	1058	1.065		
	Total	1239.958	1064			

a. Dependent Variable: Dificuldade Gestão

b. Predictors: (Constant), Competência, Eficácia Estratégias Inclusivas, Autonomia, Eficácia controlo comportamento, Eficácia na colaboração, Relacionamento

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	6.579	.334		19.716	.000		
	Eficácia Estratégias Inclusivas	-.324	.068	-.175	-4.773	.000	.639	1.565
	Eficácia controlo comportamento	-.022	.062	-.013	-.357	.721	.629	1.589
	Eficácia na colaboração	-.137	.059	-.087	-2.308	.021	.603	1.659
	Relacionamento	.059	.059	.039	1.004	.316	.560	1.787
	Autonomia	-.123	.034	-.123	-3.632	.000	.752	1.329
	Competência	-.071	.073	-.042	-.970	.332	.466	2.147

a. Dependent Variable:: Dificuldade Gestão

Dificuldade na avaliação.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	Durbin - Watson
1	.316 ^a	.100	.095	1.02847	.100	19.600	6	1058	.000	1.961

a. Predictors: (Constant), Competência, Eficácia Estratégias Inclusivas, Autonomia, Eficácia Controlo Comportamento, Eficácia na Colaboração, Relacionamento

b. Dependent Variable: Dificuldade na avaliação

NOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	124.390	6	20.732	19.600	.000 ^b
	Residual	1119.093	1058	1.058		
	Total	1243.482	1064			

a. Dependent Variable: Dificuldade na avaliação

b. Predictors: (Constant), Competência, Eficácia Estratégias Inclusivas, Autonomia, Eficácia Controlo Comportamento, Eficácia na Colaboração, Relacionamento

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	6.365	.333		19,138	0,000		
	Eficácia Estratégias Inclusivas	-.367	.068	-.198	-5.431	.000	.639	1.565
	Eficácia controlo comportamento	-.020	.062	-.012	-.327	.743	.629	1.589
	Eficácia na colaboração	-.138	.059	-.088	-2.343	.019	.603	1.659
	Relacionamento	.101	.059	.067	1.720	.086	.560	1.787
	Autonomia	-.151	.034	-.151	-4.480	.000	.752	1.329
	Competência	-.032	.073	-.018	-.431	.666	.466	2.147

a. Dependent Variable: Dificuldade na Avaliação

Dificuldade nas Atividades e Materiais.

Model Summary ^b										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	Durbin-Watson
1	.348 ^a	.121	.116	1.03073	.121	24.351	6	1058	.000	1.938

a. Predictors: (Constant), Competência, Eficácia Estratégias Inclusivas, Autonomia, Eficácia Controlo Comportamento, Eficácia na Colaboração, Relacionamento

b. Dependent Variable:: Dificuldade nas Atividades e Materiais

NOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	155.226	6	25.871	24.351	.000 ^b
	Residual	1124.030	1058	1.062		
	Total	1279.256	1064			

a. Dependent Variable: Dificuldade nas Atividades e Materiais

b. Predictors: (Constant), Competência, Eficácia Estratégias Inclusivas, Autonomia, Eficácia Controlo Comportamento, Eficácia na Colaboração, Relacionamento

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	6.914	.333		20,744	0,000		
	Eficácia Estratégias Inclusivas	-.424	.068	-.226	-6.258	.000	.639	1.565
	Eficácia controlo comportamento	-.022	.062	-.013	-.355	.723	.629	1.589
	Eficácia na colaboração	-.166	.059	-.104	-2.809	.005	.603	1.659
	Relacionamento	.114	.059	.075	1.941	.052	.560	1.787
	Autonomia	-.122	.034	-.120	-3.606	.000	.752	1.329
	Competência	-.082	.073	-.047	-1.120	.263	.466	2.147

a. Dependent Variable: Dificuldade nas Atividades e Materiais

Dificuldade no Planeamento e Preparação.

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	Durbin - Watson
1	.326 ^a	.106	.101	.98306	.106	20.989	6	1058	.000	1.970

a. Predictors: (Constant), Competência, Eficácia Estratégias Inclusivas, Autonomia, Eficácia controlo comportamento, Eficácia na Colaboração, Relacionamento

b. Dependent Variable: Dificuldade no Planeamento e Preparação

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	121.703	6	20.284	20.989	.000 ^b
	Residual	1022.469	1058	.966		
	Total	1144.172	1064			

a. Dependent Variable: Dificuldade no Planeamento e Preparação

b. Predictors: (Constant), Competência, Eficácia Estratégias Inclusivas, Autonomia, Eficácia controlo comportamento, Eficácia na colaboração, Relacionamento

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	6.647	.318		20.909	.000		
	Eficácia nas Estratégias Inclusivas	-.323	.065	-.182	-5.007	.000	.639	1.565
	Eficácia no Controlo de Comportamentos	-.088	.059	-.054	-1.487	.137	.629	1.589
	Eficácia na Colaboração	-.147	.056	-.098	-2.605	.009	.603	1.659
	Relacionamento	.009	.056	.006	.156	.876	.560	1.787
	Autonomia	-.125	.032	-.129	-3.860	.000	.752	1.329
	Competência	.023	.070	.014	.332	.740	.466	2.147

a. Dependent Variable: Dificuldade no Planeamento e Preparação

Anexo D

Manova

Das variáveis, nível de ensino, grupo de recrutamento, TSD, TSE e idade sobre as Dificuldades na aplicação das estratégias diferenciadas.

Dos resultados sobre o Nível de ensino.

Teste M de Box

Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância^a

M de Box	61.055
Z	1.338
df1	45
df2	285545.646
Sig.	.064

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + Nível de ensino

Testes multivariados^a

Testes multivariados^a

Efeito	Valo	r	Z	gl	Erro gl	Sig.	Eta		
							parcial quadrad o	Noncent. Parâmetr o	Poder observad o ^d
Intercepto	Rastreio de Pillai	.889	1694.894 ^b	5.000	1057.000	.000	.889	8474.470	1.000
	Lambda de Wilks	.111	1694.894 ^b	5.000	1057.000	.000	.889	8474.470	1.000
	Rastreio de Hotelling	8.017	1694.894 ^b	5.000	1057.000	.000	.889	8474.470	1.000
	Maior raiz de Roy	8.017	1694.894 ^b	5.000	1057.000	.000	.889	8474.470	1.000
NEnsino	Traço de Pillai	.027	1.927	15.000	3177.000	.017	.009	28.905	.958
	Lambda de	.973	1.932	15.000	2918.310	.017	.009	26.663	.938

Wilks								
Rastreio de Hotelling	.028	1.937	15.000	3167.000	.016	.009	29.056	.959
Maiores Roy	.022	4.568 ^c	5.000	1059.000	.000	.021	22.839	.974

a. Design: Intercepto + Nível de Ensino

b. Estatística exata

c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.

d. Calculado usando alfa = .05

Testes de efeitos entre sujeitos

Origem		Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.	Noncent. Parâmetro	Poder observado ^f
Nível	Dif_Ambiente	21.170	3	7.057	5.924	.001	17.771	.956
Ensino	Dif_Gestão	7.343	3	2.448	2.107	.098	6.321	.540
	Dif_Avaliação	8.765	3	2.922	2.511	.057	7.532	.623
	Dif_Atividades	13.443	3	4.481	3.756	.011	11.268	.813
	_Materiais							
	Dif_Planeamento	12.910	3	4.303	4.036	.007	12.108	.842
	_Preparação							

Comparações múltiplas

Tukey HSD

Variável dependente			Diferença média (I-J)	Estatística do teste Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Dif_Ambiente	1° CEB	2° CEB	-.2861*	.09509	.014	-.5308	-.0415
		3° CEB	-.3462*	.08414	.000	-.5627	-.1297
		E_Especial	-.2877	.14356	.187	-.6571	.0817
	2° CEB	1° CEB	.2861*	.09509	.014	.0415	.5308
		3° CEB	-.0601	.08424	.892	-.2769	.1567
		E_Especial	-.0016	.14362	1.00	-.3712	.3680

	3° CEB	1° CEB	.3462*	.08414	.000	.1297	.5627
		2° CEB	.0601	.08424	.892	-.1567	.2769
		E_Especial	.0585	.13662	.974	-.2930	.4100
	E_Especial	1° CEB	.2877	.14356	.187	-.0817	.6571
		2° CEB	.0016	.14362	1.00	-.3680	.3712
		3° CEB	-.0585	.13662	.974	-.4100	.2930
Dif_Gestão	1° CEB	2° CEB	-.1727	.09390	.255	-.4143	.0689
		3° CEB	-.1868	.08309	.111	-.4006	.0270
		E_Especial	-.0178	.14177	.999	-.3826	.3470
	2° CEB	1° CEB	.1727	.09390	.255	-.0689	.4143
		3° CEB	-.0140	.08319	.998	-.2281	.2000
		E_Especial	.1549	.14183	.694	-.2101	.5198
	3° CEB	1° CEB	.1868	.08309	.111	-.0270	.4006
		2° CEB	.0140	.08319	.998	-.2000	.2281
		E_Especial	.1689	.13492	.594	-.1782	.5161
	E_Especial	1° CEB	.0178	.14177	.999	-.3470	.3826
		2° CEB	-.1549	.14183	.694	-.5198	.2101
		3° CEB	-.1689	.13492	.594	-.5161	.1782
Dif_Avaliação	1° CEB	2° CEB	-.1249	.09398	.544	-.3667	.1169
		3° CEB	-.2211*	.08316	.040	-.4351	-.0071
		E_Especial	-.0524	.14189	.983	-.4175	.3127
	2° CEB	1° CEB	.1249	.09398	.544	-.1169	.3667
		3° CEB	-.0962	.08326	.655	-.3104	.1181
		E_Especial	.0725	.14195	.956	-.2927	.4378
	3° CEB	1° CEB	.2211*	.08316	0,04	.0071	.4351
		2° CEB	.0962	.08326	.655	-.1181	.3104
		E_Especial	.1687	.13503	.595	-.1787	.5162
	E_Especial	1° CEB	.0524	.14189	.983	-.3127	.4175
		2° CEB	-.0725	.14195	.956	-.4378	.2927
		3° CEB	-.1687	.13503	.595	-.5162	.1787
Dif_Atividades_Materiais	1° CEB	2° CEB	-.2140	.09516	.111	-.4588	.0309
		3° CEB	-.2741*	.08420	.006	-.4908	-.0574
		E_Especial	-.0996	.14367	.900	-.4693	.2701
	2° CEB	1° CEB	.2140	.09516	.111	-.0309	.4588
		3° CEB	-.0601	.08431	.892	-.2771	.1568
		E_Especial	.1144	.14373	.856	-.2555	.4842

		al					
	3° CEB	1° CEB	.2741*	.08420	.006	.0574	.4908
		2° CEB	.0601	.08431	.892	-.1568	.2771
		E_Especi al	.1745	.13672	.578	-.1773	.5263
	E_Especi al	1° CEB	.0996	.14367	.900	-.2701	.4693
		2° CEB	-.1144	.14373	.856	-.4842	.2555
		3° CEB	-.1745	.13672	.578	-.5263	.1773
Dif_Planeamento_Prepar ação	1° CEB	2° CEB	-.2266	.08996	.058	-.4581	.0049
		3° CEB	-.2700*	.07960	.004	-.4748	-.0651
		E_Especi al	-.1541	.13582	.668	-.5036	.1954
	2° CEB	1° CEB	.2266	.08996	.058	-.0049	.4581
		3° CEB	-.0433	.07970	.948	-.2484	.1617
		E_Especi al	.0725	.13588	.951	-.2771	.4221
	3° CEB	1° CEB	.2700*	.07960	.004	.0651	.4748
		2° CEB	.0433	.07970	.948	-.1617	.2484
		E_Especi al	.1158	.12925	.807	-.2168	.4484
	E_Especi al	1° CEB	.1541	.13582	.668	-.1954	.5036
		2° CEB	-.0725	.13588	.951	-.4221	.2771
		3° CEB	-.1158	.12925	.807	-.4484	.2168

Com base em médias observadas.

O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = 1.066.

*. A diferença média é significativa no nível .05.

Do tempo de serviço na escola (TSE).

Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância^a

M de Box	92.573
Z	1.215
df1	75
df2	696204.267
Sig.	.099

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância

observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + TSE

b.

Testes multivariados^a

Efeito		Valor	Z	gl	Erro gl	Sig.	Eta parcial quadrad o	Noncent. Parâmetr o	Poder observad o ^d
Intercepto	Traço de Pillai	.907	2056.373 ^b	5.000	1053.000	.000	.907	10281.866	1.000
	Lambda de Wilks	.093	2056.373 ^b	5.000	1053.000	.000	.907	10281.866	1.000
	Rastreio de Hotelling	9.764	2056.373 ^b	5.000	1053.000	.000	.907	10281.866	1.000
	Maior raiz de Roy	9.764	2056.373 ^b	5.000	1053.000	.000	.907	10281.866	1.000
	TSE	.021	.909	25.000	5285.000	.594	.004	22.725	.795
TSE	Traço de Pillai	.979	.908	25,000	3913.220	.595	.004	16.856	.623
	Lambda de Wilks	.022	.907	25,000	5257.000	.596	.004	22.683	.794
	Rastreio de Hotelling	.011	2.265 ^c	5,000	1057.000	.046	.011	11.323	.738
	Maior raiz de Roy								

a. Design: Intercepto + TSE

b. Estatística exata

c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.

d. Calculado usando alfa = .05

Do grupo de recrutamento, do tempo de serviço docente e idade.

Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância^a

M de Box	74,303
Z	1,636
df1	45
df2	1411550,313
Sig.	0,005

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + Grupo Recrutamento

Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância^a

M de Box	87,957
Z	1,422
df1	60
df2	67867,513
Sig.	0,018

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + TSD

Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância^a

M de Box	94,953
Z	1,516
df1	60
df2	18655,765
Sig.	0,006

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + Idade

Escala Sentido de Eficácia para Implementar Práticas Inclusivas (Dias, 2017).

Da idade.

Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância^a

M de Box	36.918
Z	1.500
df1	24
df2	22307.038
Sig.	.055

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + Idade

Testes multivariados^a

Efeito	Valor	Z	gl de hipótese	Erro gl	Sig.	Eta parcial quadrado	Nonce nt. Parâmetro	Poder observado ^d	
Intercepto	Traço de Pillai	.963	9115.978 ^b	3.000	1058.000	.000	.963	27347.935	1.000
	Lambda de Wilks	.037	9115.978 ^b	3.000	1058.000	.000	.963	27347.935	1.000
	Rastreio de Hotelling	25.849	9115,978 ^b	3,000	1058,000	0,000	0,963	27347,935	1,000
	Maior raiz de Roy	25.849	9115,978 ^b	3,000	1058,000	0,000	0,963	27347,935	1,000
Idade	Traço de Pillai	.015	1.289	12.000	3180.000	.218	.005	15.462	.739
	Lambda de Wilks	.986	1.288	12,000	2799.496	.218	.005	13.622	.669
	Rastreio de Hotelling	.015	1.286	12,000	3170.000	.219	.005	15.437	.738
	Maior raiz de Roy	.009	2.257 ^c	4,000	1060.000	.061	.008	9.029	.663

a. Design: Intercepto + Idade

b. Estatística exata

c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.

d. Calculado usando alfa = ,05

Das variáveis, grupo de recrutamento, TSD, TSE e nível de Ensino.

Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância^a

M de Box	104,576
Z	5,777
df1	18
df2	1875691,312
Sig.	0,000

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + Grupo de Recrutamento

Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância^a

M de Box	52.375
Z	2.143
df1	24
df2	82724.865
Sig.	.001

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + TSD

Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância^a

M de Box	54.701
Z	1.806
df1	30
df2	883276.399
Sig.	.004

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + TSE

Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância^a

M de Box	97.574
Z	5.376
df1	18
df2	355534.871
Sig.	.000

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + Nível de Ensino

Escala de Realização Profissional Docente (ERPD).***Do nível de ensino.*****Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância^a**

M de Box	19.187
Z	1.057
df1	18
df2	355534.871
Sig.	.390

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + Nível de Ensino

Testes multivariados^a

Efeito	Valor	Z	gl	Erro gl	Sig.	Eta parcial quadrado	Noncent. Parâmetro	Poder observado ^d	
Intercepto	Traço de Pillai	.977	15056.160 ^b	3.000	1059.000	.000	.977	45168.479	1.000
	Lambda de Wilks	.023	15056.160 ^b	3.000	1059.000	.000	.977	45168.479	1.000
	Rastreio de Hotelling	42.652	15056,160 ^b	3.000	1059.000	.000	.977	45168.479	1.000
	Maior raiz de Roy	42.652	15056.160 ^b	3.000	1059.000	.000	.977	45168.479	1.000

Nível de Ensino	Traço de Pillai	.016	1,866	9.000	3183.000	.052	.005	16.798	.832
	Lambda de Wilks	.984	1.866	9.000	2577.478	.053	.005	13.619	.727
	Rastreio de Hotelling	.016	1.865	9.000	3173.000	.053	.005	16.786	.832
	Maior raiz de Roy	.009	3.209 ^c	3.000	1061.000	.022	.009	9.626	.742

a. Design: Intercepto + Nível de Ensino

b. Estatística exata

c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.

d. Calculado usando alfa = .05

Testes de efeitos entre sujeitos

Origem		Tipo III Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.	Noncent. Parâmetro	Poder observado ^f
Nível de Ensino	Relacionamento	1.447	3	.482	.934	.423	2.803	.257
	Autonomia	7.101	3	2.367	2.053	.105	6.158	.528
	Competência	3.701	3	1.234	3.106	.026	9.319	.726

Comparações múltiplas

Tukey HSD

Variável dependente			Diferença média (I-J)	Estatística do teste Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Relacionamento	1° CEB	2° CEB	.0467	.06260	.878	-.1144	.2078
		3° CEB	.0907	.05540	.358	-.0518	.2332
		E_Especial	.0309	.09452	.988	-.2123	.2741
	2° CEB	1° CEB	-.0467	.06260	.878	-.2078	.1144
		3° CEB	.0440	.05546	.858	-.0987	.1867
		E_Especial	-.0158	.09456	.998	-.2591	.2275
	3° CEB	1° CEB	-.0907	.05540	.358	-.2332	.0518
		2° CEB	-.0440	.05546	.858	-.1867	.0987
		E_Especial	-.0598	.08995	.910	-.2912	.1717

	E_Especia l	1° CEB	-.0309	.09452	.988	-.2741	.2123
		2° CEB	.0158	.09456	.998	-.2275	.2591
		3° CEB	.0598	.08995	.910	-.1717	.2912
Autonomia	1° CEB	2° CEB	.1752	.09356	.241	-.0656	.4159
		3° CEB	.1046	.08278	.586	-.1084	.3176
		E_Especia l	.3037	.14125	.138	-.0597	.6672
	2° CEB	1° CEB	-.1752	.09356	.241	-.4159	.0656
		3° CEB	-.0706	.08289	.830	-.2838	.1427
		E_Especia l	.1286	.14131	.800	-.2350	.4922
	3° CEB	1° CEB	-.1046	.08278	.586	-.3176	.1084
		2° CEB	.0706	.08289	.830	-.1427	.2838
		E_Especia l	.1991	.13442	.449	-.1468	.5450
	E_Especia l	1° CEB	-.3037	.14125	.138	-.6672	.0597
		2° CEB	-.1286	.14131	.800	-.4922	.2350
		3° CEB	-.1991	.13442	.449	-.5450	.1468
Competência	1° CEB	2° CEB	.1218	.05491	.119	-.0195	.2631
		3° CEB	.1410*	.04859	.020	.0160	.2660
		E_Especia l	.0504	.08290	.930	-.1629	.2637
		2° CEB	1° CEB	-.1218	.05491	.119	-.2631
	2° CEB	3° CEB	.0192	.04864	.979	-.1060	.1444
		E_Especia l	-.0714	.08293	.825	-.2848	.1420
		3° CEB	1° CEB	-.1410*	.04859	.020	-.2660
	2° CEB		-.0192	.04864	.979	-.1444	.1060
	E_Especia l		-.0906	.07889	.659	-.2936	.1123
	E_Especia l	1° CEB	-.0504	.08290	.930	-.2637	.1629
		2° CEB	.0714	.08293	.825	-.1420	.2848
		3° CEB	.0906	.07889	.659	-.1123	.2936

Com base em médias observadas.

O termo de erro é Quadrado Médio (Erro) = .397.

*. A diferença média é significativa no nível .05.

Da idade.

**Teste de caixa de igualdade de matrizes de
covariância^a**

M de Box	32.591
Z	1.324
df1	24
df2	22307.038
Sig.	.133

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + Idade

Testes multivariados^a

Efeito		Valor	Z	gl de hipótese	Erro gl	Sig.	Eta parcial	Noncent. Parâmetro	Poder observado ^d
Intercepto	Traço de Pillai	.948	6416.528 ^b	3.000	1058.000	.000	.948	19249.583	1.000
	Lambda de Wilks	.052	6416.528 ^b	3.000	1058.000	.000	.948	19249.583	1.000
	Rastreo de Hotelling	18.194	6416.528 ^b	3.000	1058.000	.000	.948	19249.583	1.000
	Maior raiz de Roy	18.194	6416.528 ^b	3.000	1058.000	.000	.948	19249.583	1.000
Idade	Traço de Pillai	.033	2.966	12.000	3180.000	.000	.011	35.590	.992
	Lambda de Wilks	.967	2.976	12.000	2799.496	.000	.011	31.467	.982
	Rastreo de	.034	2.982	12.000	3170.000	.000	.011	35.786	.993

Hotelling Maiores raiz de Roy	.025	6.530 ^c	4.000	1060. 000	.000	.024	26.120	.992
--	------	--------------------	-------	--------------	------	------	--------	------

a. Design: Intercepto + Idade

b. Estatística exata

c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.

d. Calculado usando alfa = .05

Testes de efeitos entre sujeitos

Origem	Tipo III		Z	Sig.	Noncent. Parâmetro	Poder observado ^f	
	Soma dos Quadrados	Quadrado df					
Relacionamento	4.926	4	1.232	2.398	.049	9.593	.693
Idade Autonomia	8.569	4	2.142	1.858	.116	7.432	.567
Competência	.780	4	.195	.487	.745	1.948	.167

Tukey HSD

Variável dependente	Diferença média (I-J)	Estatística do teste Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%			
				Limite inferior	Limite superior		
Relacionamento	De 20 a 29	De 30 a 39	.1305	.18951	.959	-.3874	.6483
		De 40 a 49	-.0852	.17710	.989	-.5691	.3987
		De 50 a 59	-.0916	.17736	.986	-.5762	.3931
		De 60 a 69	-.1671	.18760	.900	-.6797	.3455
	De 30 a 39	De 20 a 29	-.1305	.18951	.959	-.6483	.3874
		De 40 a 49	-.2156	.08284	.070	-.4420	.0107
		De 50 a 59	-.2220	.08340	.060	-.4499	.0059
		De 60 a 69	-.2976*	.10340	.033	-.5801	-.0150
	De 40 a 49	De 20 a 29	.0852	.17710	.989	-.3987	.5691
		De 30 a 39	.2156	.08284	.070	-.0107	.4420
		De 50 a 59	-.0064	.04905	1.000	-.1404	.1277

		De 60 a 69	-.0819	.07837	.834	-.2961	.1322
	De 50 a	De 20 a 29	.0916	.17736	.986	-.3931	.5762
	59	De 30 a 39	.2220	.08340	.060	-.0059	.4499
		De 40 a 49	.0064	.04905	1.000	-.1277	.1404
		De 60 a 69	-.0755	.07896	.874	-.2913	.1402
	De 60 a	De 20 a 29	.1671	.18760	.900	-.3455	.6797
	69	De 30 a 39	.2976*	.10340	.033	.0150	.5801
		De 40 a 49	.0819	.07837	.834	-.1322	.2961
		De 50 a 59	.0755	.07896	.874	-.1402	.2913
Autonomia	De 20 a	De 30 a 39	-.4597	.28395	.485	-1.2356	.3162
	29	De 40 a 49	-.5102	.26535	.306	-1.2353	.2148
		De 50 a 59	-.3954	.26575	.571	-1.1215	.3308
		De 60 a 69	-.2907	.28108	.840	-1.0587	.4774
	De 30 a	De 20 a 29	.4597	.28395	.485	-.3162	1.2356
	39	De 40 a 49	-.0506	.12412	.994	-.3897	.2886
		De 50 a 59	.0643	.12496	.986	-.2771	.4058
		De 60 a 69	.1690	.15493	.811	-.2543	.5923
	De 40 a	De 20 a 29	.5102	.26535	.306	-.2148	1.2353
	49	De 30 a 39	.0506	.12412	.994	-.2886	.3897
		De 50 a 59	.1149	.07350	.521	-.0859	.3157
		De 60 a 69	.2196	.11743	.334	-.1013	.5404
	De 50 a	De 20 a 29	.3954	.26575	.571	-.3308	1.1215
	59	De 30 a 39	-.0643	.12496	.986	-.4058	.2771
		De 40 a 49	-.1149	.07350	.521	-.3157	.0859
		De 60 a 69	.1047	.11831	.903	-.2186	.4279
	De 60 a	De 20 a 29	.2907	.28108	.840	-.4774	1.0587
	69	De 30 a 39	-.1690	.15493	.811	-.5923	.2543
		De 40 a 49	-.2196	.11743	.334	-.5404	.1013
		De 50 a 59	-.1047	.11831	.903	-.4279	.2186
Competência	De 20 a	De 30 a 39	.1000	.16732	.975	-.3572	.5572
	29	De 40 a 49	.1126	.15637	.952	-.3147	.5399
		De 50 a 59	.1502	.15660	.873	-.2777	.5781

	De 60 a 69	.1626	.16564	.864	-.2900	.6152
De 30 a 39	De 20 a 29	-.1000	.16732	.975	-.5572	.3572
	De 40 a 49	.0126	.07314	1.000	-.1872	.2125
	De 50 a 59	.0502	.07363	.960	-.1510	.2514
	De 60 a 69	.0626	.09129	.960	-.1868	.3121
De 40 a 49	De 20 a 29	-.1126	.15637	.952	-.5399	.3147
	De 30 a 39	-.0126	.07314	1.000	-.2125	.1872
	De 50 a 59	.0376	.04331	.908	-.0807	.1560
	De 60 a 69	.0500	.06920	.951	-.1391	.2391
De 50 a 59	De 20 a 29	-.1502	.15660	.873	-.5781	.2777
	De 30 a 39	-.0502	.07363	.960	-.2514	.1510
	De 40 a 49	-.0376	.04331	.908	-.1560	.0807
	De 60 a 69	.0124	.06972	1.000	-.1781	.2029
De 60 a 69	De 20 a 29	-.1626	.16564	.864	-.6152	.2900
	De 30 a 39	-.0626	.09129	.960	-.3121	.1868
	De 40 a 49	-.0500	.06920	.951	-.2391	.1391
	De 50 a 59	-.0124	.06972	1.000	-.2029	.1781

Do tempo de serviço docente.

Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância^a

M de Box	22.480
Z	.920
df1	24
df2	82724.865
Sig.	.575

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + TSD

Testes multivariados^a

Efeito	Valor	Z	gl de		Sig.	Eta parcial	Noncent. Parâmetro	Poder observado ^d	
			hipótese	Erro gl					
Intercepto	Traço de Pillai	.959	8305.43	3.000	1058.000	.000	.959	24916.298	1.000
	Lambda de Wilks	.041	8305.43	3.000	1058.000	.000	.959	24916.298	1.000
	Rastreio de Hotelling	23.550	8305.43	3.000	1058.000	.000	.959	24916.298	1.000
	Maior raiz de Roy	23.550	8305.43	3.000	1058.000	.000	.959	24916.298	1.000
	TSD	.020	1.789	12.00	3180.000	.044	.007	21.463	.893
	Lambda de Wilks	.980	1.793	12.00	0	.044	.007	18.963	.841
Rastreio de Hotelling	.020	1.796	12.00	3170.000	.043	.007	21.549	.894	
Maior raiz de Roy	.016	4.365^c	4.000	1060.000	.002	.016	17.459	.935	

a. Design: Intercepto + TSD

b. Estatística exata

c. A estatística é um limite superior em F, que gera um limite inferior no nível de significância.

d. Calculado usando alfa = .05

Testes de efeitos entre sujeitos

Origem	Tipo III		Quadrado Médio	Z	Sig.	Noncent. Parâmetro	Poder observado ^f
	Soma dos Quadrados	df					
Relacionamento	3.362	4	.841	1.632	.164	6.528	.506
TSD Autonomia	5.170	4	1.293	1.118	.346	4.472	.355
Competência	.306	4	.076	.191	.943	.763	.091

Das variáveis, grupo de recrutamento e tempo de serviço na mesma escola.

Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância^a

M de Box	29.500
Z	1.630
df1	18
df2	1875691.312
Sig.	.044

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + Grupo de Recrutamento

Teste de caixa de igualdade de matrizes de covariância^a

M de Box	49.948
Z	1.649
df1	30
df2	883276.399
Sig.	.014

Testa a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes são iguais entre grupos.

a. Design: Intercepto + TSE

Anexo E

Tabela46

Estatística descritiva e inferencial das variáveis sociodemográficas segundo os níveis de autoeficácia

Grupos <i>n</i>	Autoeficácia elevada		Autoeficácia baixa		Estatística inferencial
	Contagem	Percentagem	Contagem	Percentagem	
Género					
Masculino	95	17.0%	107	21.0%	$\chi^2 = 1.833$
Feminino	451	83.0%	411	79.0%	$p = .184$
Idade					
De 20 a 29	7	1.3%	10	1.9%	
De 30 a 39	39	7.1%	51	9.9%	
De 40 a 49	230	42.1%	213	41.1%	$U = 137019$
De 50 a 59	220	40.3%	191	36.9%	$p = .347$
De 60 a 69	50	9.2%	53	10.2%	
Formação inicial					
Universidade	324	45.0%	396	64.5%	$\chi^2 = 35.558$
ESE	222	55.0%	122	35.5%	$p = .000$
Formação em educação especial					
Sim	88	16.1%	57	11.0%	$\chi^2 = 5.905$
Não	458	83.9%	461	89.0%	$p = .016$
Habilitações					
Bacharelato	11	2.1%	11	2.1%	
Licenciatura	349	63.9%	333	64.3%	$U = 140028$
Especialização	81	14.8%	53	10.2%	$p = .745$
Mestrado	102	18.7%	117	22.6%	
Doutoramento	3	0.5%	4	0.8%	
Categoria profissional					
Prof. (a) quadro de agrupamento	367	67.2%	338	65.3%	$U = 137283$

Prof. (a) quadro de zona pedagógica	84	15.4%	65	12.5%	p = .325
Professor (a) contratado	75	13.7%	99	19.1%	
Outra	20	3.7%	16	3.1%	
<hr/>					
Grupo de recrutamento					
Humanidades	107	19.6%	163	31.5%	
Ciências	120	22.0%	180	34.7%	
Expressões 1ºCEB e E. Especial	87	15.9%	64	12.4%	U = 1038223 p = .000
	232	42.5%	111	21.4%	
<hr/>					
Nível de ensino					
1º CEB	177	32.4%	86	16.6%	
2º CEB	144	26.4%	119	23.0%	U = 114219
3º CEB	178	32.6%	286	55.2%	p = .000
Educação Especial	47	8.6%	27	5.2%	
<hr/>					
TSD					
De 0 a 4 anos	18	3.3%	28	5.4%	
De 5 a 7 anos	14	2.6%	20	3.9%	U = 135204
De 8 a 15 anos	51	9.3%	58	11.2%	p = .181
De 16 a 25 anos	230	42.1%	198	38.2%	
De 26 a 44 anos	233	42.7%	214	41.3%	
<hr/>					
TSE					
Até 5 anos	195	35.8%	214	41.4%	
De 6 a 10 anos	61	11.2%	53	10.2%	U = 135275
De 11 a 15 anos	105	19.3%	82	15.9%	p = .245
De 16 a 20 anos	82	15.0%	67	13.0%	
De 21 a 25 anos	48	8.8%	41	7.9%	
Mais de 26 anos	54	9.9%	60	11.6%	
<hr/>					
Tipo de escola					
Pública	502	91.9%	470	90.7%	$\chi^2 = .491$
Privada	44	8.1%	48	9.3%	p = .514

Meio no qual leciona					
Rural	164	30.0%	151	29.2%	$\chi^2 = .100$
Urbano	382	70.0%	367	70.8%	$p = .788$
