

## **DIFICULDADE SENTIDA POR PROFESSORES DO 2º E 3º CICLOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS**

Sérgio Gaitas, ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE, sergiogaitas@gmail.com

Joana Pipa, ISPA – Instituto Universitário / UIPCDE, jpipa@ispa.pt

**RESUMO:** O acolhimento e a resposta educativa de qualidade à diversidade dos alunos no contexto de sala de aula constituem-se como um grande desafio à comunidade educativa que, ao ser vencido, fará com que a qualidade na educação seja possível para todos os alunos, sem excepção (Morgado, 2004). Contudo, a organização do trabalho por parte dos professores parece ser desadequada aos objectivos educativos. Os professores habituaram-se a dar lições a todos os alunos ao mesmo ritmo e em simultâneo (Niza, 1998). O nosso objectivo foi o de avaliar a percepção de dificuldade sentida por professores na implementação de práticas de trabalho diferenciadas e verificar as diferenças existentes em função do tempo de experiência docente e da frequência em formações relacionadas com a actividade docente. Participaram neste estudo 182 professores a leccionar no 2º e 3º ciclos do ensino básico. Foi utilizado para recolha de dados um questionário adaptado e validado a partir do questionário de Morgado (2003). Três estruturas de práticas independentes foram reveladas a partir de uma análise factorial. Por ordem crescente de dificuldade atribuída foram: a) feedback do professor; b) organização das actividades e c) diferenciação do trabalho. Verificaram-se diferenças na variável tempo de experiência docente e frequência em actividades de formação na dimensão organização das actividades. Não houve efeito de interacção entre as duas variáveis.

### **Introdução**

O acolhimento e a resposta educativa de qualidade à diversidade e heterogeneidade dos alunos no contexto de sala de aula constitui-se como um grande desafio à comunidade educativa que, ao ser vencido, fará com que a qualidade na educação seja possível para todos os alunos (Morgado, 2004).

O discurso da inclusão e das práticas pedagógicas diferenciadas tem paulatinamente ganho um lugar de destaque e discussão por todo o mundo, continuando a ser em muitos países um debate por vezes bastante confuso, tornando-se difícil perceber o rumo que as políticas e as práticas educativas parecem levar (Ainscow & César, 2006; Lindsay, 2007). Com o intuito de não nos perdermos nesta confusão de termos e conceitos importa clarificar que termos como inclusão, diferenciação pedagógica, educação de qualidade, práticas pedagógicas diferenciadas, servem neste escrito para se referir os procedimentos pedagógicos através dos quais os professores gerem eficazmente a diversidade em sala de aula.

Uma análise da pesquisa internacional evidencia a existência de cinco perspectivas diferentes de abordar a educação inclusiva, refletindo a forma como os sistemas educativos têm respondido à diferença (Gaitas & Morgado, 2010). Não querendo descrever exaustivamente as diferentes perspectivas, cabe realçar que estas transparecem as posições de quem defende por um lado, a inclusão como sendo uma forma de resposta para grupos de alunos mais vulneráveis e aqueles que, por outro, entendem inclusão como uma abordagem mais transformadora da escola (Ainscow & César, 2006; Ainscow, Farrel, & Tweddle, 2000).

Várias teorias, com diferentes procedimentos pedagógicos, têm sido propostas na literatura (e.g. Gregory & Chapman, 2002; Loertscher, 2006; Rodrigues, 2006) como sendo promotoras de um ensino de qualidade.

Contudo, considerando o objectivo de responder adequadamente à diversidade dos alunos em sala de aula, a organização do trabalho por parte dos professores parece ser desadequada não tendo em conta a heterogeneidade natural presente no contexto sala de aula. Esta ideia é retratada por Niza (1998) quando refere que o que se faz ainda hoje em muitas das nossas escolas é o resultado de uma herança não adequada à realidade dos nossos dias. Ou, nas suas palavras:

Os padrões culturais de pedagogia que os professores herdaram não servem para hoje. Daí os dramas que os professores sentem cada vez mais. A organização do trabalho é desadequada aos objectivos e às políticas de educação. Os professores habituaram-se a considerar que tinham de dar lições para todos os alunos ao mesmo ritmo e que tinham que os pôr a trabalhar, a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, isto é, usando e abusando do modo simultâneo. Praticamente os professores só usam estes modos de trabalhar, as lições e o modo simultâneo de aplicação e treino, e com isto não é possível construir uma profissão. O que está em causa é avançar ou não para a profissionalidade docente, modernizando as formas de organização do trabalho de aprendizagem dos alunos (Niza, 1998, p.5).

Neste contexto, Morgado (2003), baseando-se numa forte corrente de investigação, propõe um modelo de diferenciação pedagógica assente em seis grandes dimensões: (a) **Planeamento** – Um percurso bem organizado, estruturado, a ser realizado em etapas bem definidas; (b) **Actividades e Tarefas de Aprendizagem** – As experiências que se irão construir com os alunos, e que lhes irá permitir assimilar as aprendizagens; (c) **Materiais e Recursos de Aprendizagem** – Baseados nos interesses dos alunos, nas áreas que dominam e nas que têm dificuldades; (d) **Organização do Trabalho dos Alunos** – A aprendizagem é um processo social, a heterogeneidade dos grupos de alunos solicita modelos diferenciados de organização do trabalho desses mesmos grupos; (e) **Clima Social de Sala de Aula** – Um clima social positivo traduz-se no facto de os alunos se sentirem seguros e confiantes e na existência de um ambiente altamente desafiante mas com um baixo nível de ameaça às suas capacidades; (f) **Avaliação** – A avaliação é o conjunto de procedimentos e de fases que ajudam os alunos a aprender melhor.

No estudo em que definiu estas seis grandes dimensões, Morgado (2003), entre outros objectivos, procurou identificar o nível de dificuldade sentido por professores do 1º ciclo na implementação de práticas relacionadas com o modelo de diferenciação pedagógica em cima referido. Contemplando as respostas dos 234 professores inquiridos, Morgado (2003) verificou que os valores médios de dificuldade atribuída às diferentes práticas abordadas se ordenam da seguinte forma (maior dificuldade – menor dificuldade): i) materiais; ii) planeamento; iii) actividades; iv) avaliação; v) organização do trabalho dos alunos; vi) clima social.

Também, Gaitas e Silva (2010), a partir da adaptação do instrumento desenvolvido por Morgado (2003), desenvolveram um trabalho com 91 professores e 91 alunos onde pretenderam comparar por um lado, a importância atribuída às diferentes práticas pedagógicas por alunos e professores e, por outro, a dificuldade que os professores sentiam na

implementação regular dessas mesmas práticas. Apesar de reconhecermos determinadas limitações metodológicas, nomeadamente no tratamento dos dados referentes à dificuldade atribuída (e.g. não ter sido realizada uma análise factorial), por ordem de dificuldade atribuída (maior dificuldade – menor dificuldade) os autores relataram as seguintes dimensões: i) Materiais; ii) Planeamento; iii) Actividades; iv) Organização do trabalho dos alunos; v) Avaliação; vi) Clima social.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho foi o de avaliar a percepção de dificuldade sentida por professores na implementação de práticas de trabalho diferenciadas e verificar as diferenças existentes em função: a) do tempo de experiência docente (Gonçalves, 2000; Huberman, 2000; Zucchermaglio, 2003) e b) da participação em actividades de formação contínua.

No que diz respeito à experiência docente, a nossa questão de investigação teve como base os modelos de desenvolvimento de carreira docente de Gonçalves (2000) e Huberman (2000), onde os autores afirmam que o desenvolvimento da carreira docente acarreta um aumento da competência pedagógica, da confiança nas capacidades e valorização profissional, o que poderá contribuir para uma dificuldade menor na gestão pedagógica (Gonçalves, 2000; Huberman, 2000). Por outro lado, na fase final de carreira existe uma maior tensão no desempenho da profissão, que se reflecte num desinvestimento da carreira e uma gestão de sala de aula pouco diversificada (Gonçalves, 2000; Huberman, 2000; Morgado, 2003).

Relativamente à participação actividades de formação contínua, o nosso interesse incidiu na averiguação de diferenças entre os professores que afirmaram participar em actividades de formação e aqueles que disseram não o ter feito, partindo do pressuposto que a participação em actividades de formação de professores seria um facilitador na implementação de práticas pedagógicas e, por isso, faria diminuir os níveis de dificuldade sentida na gestão de sala-de-aula.

## Método

### *Participantes*

Participaram neste estudo 182 professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do sistema educativo português localizadas na zona de Lisboa. O processo de amostragem foi orientado por uma metodologia não aleatória, resultando na selecção dos participantes pela sua conveniência, cariz voluntário ou acidentalmente (Maroco, 2010). A média das idades dos participantes situa-se nos 39 anos, onde 80% dos professores são do sexo feminino. Relativamente às variáveis demográficas em estudo, verifica-se que a média de tempo de experiência docente situa-se nos 12 anos, tendo sido definidos 4 grupos em função dos quartis. No que se refere à participação em actividades de formação contínua verifica-se que 64% dos professores participantes frequentaram actividades de formação contínua.

### *Instrumento*

Para a recolha de dados utilizou-se um questionário onde consta a avaliação da dificuldade sentida por professores na utilização de práticas pedagógicas diferenciadas (Gaitas e Silva, 2010). Este questionário, adaptado de Morgado (2003), pretende avaliar a dificuldade sentida pelos professores na utilização dessas mesmas práticas.

Cada um dos 39 itens do questionário remete para uma prática pedagógica referenciada pelo modelo proposto por Morgado (2003) e preconizado por Gaitas e Silva (2010). A escala apresenta uma dimensão de resposta de 6 pontos, todos eles com descritores associados, variando em “1- nada difícil”, “2 – pouco difícil”, “3 – moderadamente difícil”, “4- difícil”, “5 – muito difícil” e “6 – Extremamente difícil”.

Foram submetidos a uma análise factorial exploratória os 39 itens do questionário, utilizando-se a extracção através das componentes principais e com rotação ortogonal (*varimax*). Os factores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *scree-plot* e a percentagem de variância retida, uma vez que, de acordo com Maroco (2010), a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais ou menos factores do que aqueles relevantes. Para analisar a validade desta análise utilizou-se o critério KMO com os critérios de classificação definidos em Maroco (2010). Observou-se um  $KMO=.822$ .

Dos 39 itens iniciais foram retidos 26 itens agrupados em 3 factores: a) diferenciação do trabalho; b) organização das actividades; e c) feedback do professor. No primeiro factor foram retidos 10 itens que reenviavam para a organização de trabalho diferente para os alunos que aprendem de maneira diferente, explicando 40% da variância total.

O segundo factor, com pesos factoriais elevados em 10 itens, explica 11% da variância total e agrupou os itens que remetem para práticas utilizadas na organização das actividades. O último factor explica 8% da variância total e agrupa os 6 itens que remetem para a utilização de feedback por parte do professor ao trabalho dos alunos.

O quadro 1 apresenta a organização dos factores com os itens associados a cada factor e os níveis de consistência interna encontrados para cada um, através do cálculo do *alpha de Cronbach*, revelando uma validade interna do instrumento bastante satisfatória.

## Quadro 1

*Distribuição dos itens por cada factor após análise factorial exploratória (saturação  $\geq .40$ ) e valores de alpha de Cronbach*

---

**Diferenciação do trabalho ( $\alpha = .90$ )**


---

- 9 – Usar materiais diferentes (vídeos; fichas; jogos; exercícios, etc.) para os alunos com maiores dificuldades
- 16 – Organizar trabalho ajustado a cada um dos alunos
- 8 – Trabalhar as matérias dos programas de maneira diferente com os alunos que precisam de ser ensinados de forma diferente
- 4 – Ensinar, tendo em conta o que interessa a cada um dos alunos
- 3 – Usar materiais (vídeos; fichas; jogos; exercícios, etc.) que se ajustem à maneira de aprender dos alunos
- 13 – Escolher materiais (vídeos; fichas; jogos; exercícios, etc.) que melhor se adaptem àquilo de que os alunos precisam
- 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
- 32 – Mandar fazer trabalhos diferentes para os alunos que aprendem de maneira diferente
- 18 – Ensinar as mesmas coisas de maneiras diferentes, tendo em conta as diferenças dos alunos de uma turma
- 19 - Utilizar o computador e a internet nas aulas para aprenderem as matérias

---

**Organização das actividades ( $\alpha = .89$ )**


---

- 24 – Os alunos podem trabalhar ao seu próprio ritmo
- 28 – Desenvolver as actividades das aulas, respeitando o tempo que cada aluno precisa para as fazer
- 37 – Não ensinar sempre a todos da mesma maneira
- 10 – As coisas que os professores ensinam e que os alunos estudam estejam ligadas umas com as outras
- 14 – Os alunos fazerem nas aulas trabalhos diferentes de acordo com o que cada um mais precisa
- 35 – Conseguir que à medida que cada aluno acabe uma actividade comece logo outra
- 20 – Aproveitar o que os alunos sabem e o que já são capazes de fazer para aprender as coisas novas
- 27 - Trabalho de grupo, em que os grupos não são sempre iguais (os alunos não trabalham sempre com as mesmas pessoas)
- 39 – Mudar a disposição da sala de acordo com os diferentes tipos de trabalho que se mande fazer ao longo das aulas
- 2 – Mudar as matérias e as actividades à medida que os alunos vão precisando

---

**Feedback do professor ( $\alpha = .87$ )**


---

- 26 – Dar sempre valor aos avanços que os alunos fazem nas aprendizagens
  - 36 - Dar valor aos esforços dos alunos
  - 23 – Dizer ao longo do ano, o que pensam do trabalho que os alunos vão fazendo
  - 5 - Os professores darem-se bem com os alunos
  - 31- Dizer claramente o que os alunos têm que aprender
  - 7 – Tomar nota regularmente dos atrasos e dos avanços do trabalho dos alunos, para poder ajudá-los melhor
-

*Procedimento*

Devido à particularidade do instrumento de recolha de dados (questionário), não foi considerada a necessidade de existir um contacto próximo com os estabelecimentos onde se efectuou a recolha. Foram contactadas todas as sedes de agrupamento e escolas do 2º e 3º ciclos do concelho de Lisboa no sentido de ser concedida autorização para se poder desenvolver o presente trabalho. Neste contacto era realizado um pedido formal onde se explicava genericamente a importância, os objectivos e a participação pretendida.

Os questionários foram entregues nas escolas que aceitaram participar, para que fossem posteriormente distribuídos pelos professores, e recolhidos mais tarde, oportunamente.

**Resultados**

O nosso primeiro objectivo foi o de identificar a dificuldade atribuída pelos professores às diferentes práticas pedagógicas contidas no instrumento. Apresentamos no quadro 2 a estatística descritiva para os 3 factores, revelados através da análise factorial realizada, por ordem crescente de dificuldade atribuída.

Quadro 2

*Médias e desvios-padrão das 3 dimensões ordenadas por nível de dificuldade atribuída*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Feedback do professor	2.70	.84
Organização das Actividades	3.75	.87
Diferenciação do trabalho	4.03	.88

A partir da análise do Quadro 2 podemos verificar que a dimensão que os professores atribuem menor dificuldade na sua implementação regular é o Feedback do professor. Importa referir que a dificuldade média atribuída a esta dimensão ( $M=2.70$ ) é inferior ao ponto médio da escala (3 – moderadamente difícil). Em seguida, as práticas que os professores atribuíram maior dificuldade na sua implementação regular agrupam-se no factor Organização das actividades ( $M = 3.75$ ). A dificuldade media atribuída a este factor, embora mais próxima do ponto 4, situa-se entre os pontos 3 (moderadamente difícil) e 4 (difícil). Por fim, os professores parecem atribuir maior dificuldade às práticas que reenviam para a Diferenciação do trabalho ( $M = 4.03$ ). A dificuldade média atribuída situa-se acima do ponto 4 (difícil).

Para avaliar a efectividade das diferenças foram realizadas comparações t para uma amostra. Para um grau de significância de .05 todas as diferenças entre os factores revelaram-se significativas (Feedback do professor vs. Organização das actividades,  $t(181) = 18.709$ ;  $p = .000$ ; Feedback vs. Diferenciação do trabalho,  $t(181) = -21.382$ ;  $p = .000$ ; Organização das actividades vs. Diferenciação do trabalho,  $t(181) = -4.934$ ;  $p = .000$ ).

Seguidamente foi avaliada a variação de dificuldade atribuída às diferentes práticas pedagógicas de acordo com o tempo de experiência docente e com a participação em actividades de formação contínua. Para operacionalização da variável tempo de experiência docente, quatro grupos de professores foram definidos a partir da estatística descritiva da variável tempo de experiência docente, nomeadamente os quartis (Quadro 3).

Após a definição dos grupos, procedemos a uma análise de variâncias multivariada (MANOVA). Os resultados obtidos demonstram que tanto o tempo de experiência docente,  $Pillai's Trace = .14$ ,  $F(3, 172) = 2, 87$ ,  $p < .01$ , como a participação em actividades de formação contínua,  $Roy's Largest Root = .09$ ,  $F(3, 174) = 4,96$ ,  $p < .01$ , têm um efeito significativo na dificuldade sentida pelos professores na implementação de práticas

pedagógicas diferenciadas, Por outro lado, não foi verificado qualquer efeito de interacção entre o tempo experiência docente e a frequência de formações.

### Quadro 3

*Distribuição dos professores por grupos de acordo com o tempo de experiência docente*

Grupos	N	%
Grupo 1 - [1-6] Anos de Experiência Docente	49	27%
Grupo 2 - [7-10] Anos de Experiência Docente	44	24%
Grupo 3 - [11-15] Anos de Experiência Docente	46	25%
Grupo 4 > 15 Anos de Experiência Docente	43	24%
Total	182	100%

No que diz respeito ao tempo de experiência docente, as análises univariadas às dimensões de dificuldade percebida demonstram que na organização das actividades existem diferença entre os quatro grupos definidos,  $F(3, 178) = 5.13, p < .01$ .

A análise *post hoc* de comparações múltiplas permitiu verificar que a dificuldade percebida pelos professores do grupo com mais experiência docente (grupo 4) é significativamente diferente da dificuldade percebida pelos professores com experiência docente situada entre os 7 e 15 anos (grupos 2 e 3). As estatísticas descritivas do quadro 4 permitem-nos verificar que os professores do grupo 4 percebem a organização das actividades como difícil ( $M = 4.13$ ), enquanto os professores dos grupos 2 e 3, na generalidade, percebem as mesmas práticas como moderadamente difíceis ( $M = 3.66$  e  $M = 3.45$  respectivamente) de implementar.

Quadro 4

Médias e desvios-padrão das 3 dimensões em função do tempo de experiência docente

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Feedback do professor	2.76	.84	2.58	.87	2.56	.81	2.83	.82
Organização das Actividades	3.76	.85	3.66	.711	3.45	1.02	4.13	.72
Diferenciação do trabalho	3.88	1.06	4.16	.77	3.96	.93	4.14	.68

Relativamente à participação em actividades de formação contínua, verificaram-se, igualmente, diferenças no domínio organização de actividades em função da participação dos professores em actividades de formação contínua,  $F(1, 174) = 5.19, p < .01$ . Neste contexto, os professores que afirmaram não participar em actividades de formação apresentam níveis superiores de dificuldade na organização das actividades, comparativamente aos seus colegas que participam em actividades de formação (Quadro 5).

Quadro 5

Médias e desvios-padrão das 3 dimensões em função da participação em actividades de formação contínua

	Participou em actividades de formação contínua			
	Sim		Não	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Feedback do professor	2.70	.85	2.65	.82
Organização das Actividades	3.63	.87	3.94	.82
Diferenciação do trabalho	4.04	.84	4.01	.96

Através da estatística descritiva reportada no quadro 5, podemos verificar que em termos médios, ambos grupos percebem a organização das actividades em contexto de sala-de-aula moderadamente difícil, ( $M = 3.63$  para participação em formações e  $M = 3,94$  para a ausência de participação em formações), sendo que os valores, no último caso, aproximam-se do ponto 4 (difícil).

### **Discussão**

Este estudo teve como principal interesse abordar a dificuldade sentida por professores do 2º e 3º ciclos na implementação de práticas pedagógicas promotoras de qualidade e diferenciação do trabalho em clima de sala-de-aula.

Comparativamente ao modelo de diferenciação pedagógica de Morgado (2003) e repercutido por Gaitas e Silva (2010), onde constam seis grandes dimensões, da nossa análise factorial resultaram apenas três grandes dimensões: a) diferenciação do trabalho; b) organização de actividades; e c) feedback do professor.

A primeira dimensão agrupa, na sua generalidade, a dimensão materiais definida por Morgado (2003) e Gaitas e Silva (2010). A organização do trabalho, segunda grande dimensão, agrupa maioritariamente os itens das dimensões planeamento e actividades/tarefas de aprendizagem referidas por Morgado (2003) e Gaitas e Silva (2010). A dimensão feedback do professor agrupa, maioritariamente as dimensões clima social e avaliação definidas nos instrumentos de Morgado (2003) e Gaitas e Silva (2010).

Em termos globais, os professores sentem mais dificuldade na implementação de práticas relacionadas com a diferenciação do trabalho. Isto significa que os professores

referiram sentir maior dificuldade na mobilização e gestão de recursos adequados a cada um dos alunos. Estes resultados corroboram os de Morgado (2003) e Gaitas e Silva (2010), onde as questões ligadas à diferenciação do trabalho, no caso dos autores agrupadas no factor materiais, foram igualmente sentidas como as práticas mais difíceis de implementar.

Por outro lado, a dimensão feedback do professor foi a dimensão com menor dificuldade média atribuída. É de salientar que também estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Morgado (2003) e Gaitas e Silva (2010), onde os professores participantes destes dois estudos atribuíram menor dificuldade no desenvolvimento de práticas associadas ao clima social e à avaliação.

Ainda assim, foi na dimensão organização das actividades que se verificaram diferenças nas variáveis demográficas em estudo, isto é, em função da experiência docente e da participação em actividades de formação.

Relativamente à variável anos de experiência docente, verificou-se que os professores com mais experiência reportam maior dificuldade na organização das actividades, tendo-se verificado diferenças estatisticamente significativas entre este grupo de professores e os professores com experiência docente intermédia (grupos 2 e 3).

Estes resultados podem ser explicados à luz do percurso da carreira docente (Gonçalves, 2000; Huberman, 2000) e corroboram os resultados obtidos por Morgado (2003), onde o último autor verificou igualmente que os professores com mais experiência docente revelavam maiores níveis de dificuldade na implementação das práticas pedagógicas averiguadas no seu instrumento.

Sobre o desenvolvimento de carreira docente sublinhamos que existe um aumento gradual na confiança, flexibilidade e competência pedagógica, culminando num desinvestimento na prática docente, em fim de carreira (Gonçalves, 2000; Huberman, 2000; Morgado, 2003). Desta forma, os resultados obtidos parecem reflectir que, aquando da

aproximação do fim de carreira, a dificuldade sentida na implementação de práticas pedagógicas consideradas de qualidade poderá ter uma tendência para aumentar.

A este fenómeno poderá estar, igualmente, associada a idade dos professores e o distanciamento cronológicos entre estes e os seus alunos. Será interessante reflectir sobre este aspecto, considerando os resultados obtidos na organização das actividades. De facto, o distanciamento de idades entre alunos e professores e o desinvestimento na carreira por parte dos últimos, poderá repercutir-se na dificuldade em mobilizar práticas de organização de actividades adequadas à realidade (temporal) dos seus alunos.

No que diz respeito à variável participação em actividades de formação contínua, foi observado que os professores que afirmaram não ter participado em tais actividades apresentaram níveis médios superiores de dificuldade, em comparação com os professores que afirmaram ter participado em formações.

Estes resultados levam-nos a reflectir sobre a importância da participação em actividades de formação para professores. Os valores obtidos revelam que a participação em actividades de formação parece fazer diminuir a percepção de dificuldade na implementação de práticas pedagógicas. Estes resultados parecem indicar que a formação de professores será uma actividade potencial para a atenuação do sentimento de dificuldade na organização das actividades em sala-de-aula.

Ainda assim, considerando os valores médios obtidos nas dimensões, que se encontram, à excepção do feedback, entre níveis de moderada dificuldade e dificuldade, levantamos a questão de que talvez seja pelo sentimento de dificuldade na mobilização destas práticas que os professores procuram formação.

Em suma, este estudo pretendeu verificar em que práticas pedagógicas referidas na literatura como promotoras de qualidade do processo ensino-aprendizagem, os professores inquiridos reportavam maior dificuldade de introduzir nas suas práticas quotidianas. Foi

verificado que, à parte do feedback, os professores atribuíram dificuldade na implementação de práticas que envolviam a diferenciação do trabalho e a organização das actividades. Nas palavras de Niza (1998), “Os professores habituaram-se a considerar que tinham de dar lições para todos os alunos ao mesmo ritmo e que tinham que os pôr a trabalhar, a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, isto é, usando e abusando do modo simultâneo” (p. 5).

Não podemos deixar de referir que este estudo é apenas baseado na percepção de dificuldade dos professores inquiridos sobre a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, reportada através de questionários, não se tendo recolhido informação sobre a mobilização efectiva destas práticas.

Para futuras investigações e enriquecimento sobre esta temática, sugerimos a inclusão de variáveis que poderão ser moderadoras da percepção de dificuldade, tais como: o contexto socioeconómico; o tipo de formação contínua frequentada pelos professores; e o número de alunos por turma.

### Referências

- Ainscow, M., & César, M. (2006) Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M., Farrel, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 28(2), 359-375.
- Gaitas, S., & Silva, J. C. (2010). “Bons professores” e boas “práticas pedagógicas”: A visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. In *Actas do VII simpósio nacional de investigação em psicologia* (pp. 2663-2678). Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, A. (2000). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Gregory, H. G., & Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies: One size doesn't fit all*. California: Corwin Press.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp.31-61). Porto: Porto Editora.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Loertscher, D. (2006). Evaluating teaching: a guide to current thinking and best practice, effective teacher evaluation: a guide for principals. *Teacher Librarian*, 33(4), 48-49.
- Maroco, J. (2010). Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS). Pêro Pinheiro: ReportNumber.

- 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.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação, 11*, 77-98.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Zucchermaglio, C. (2003). Las practicas de la enseñanza e el aprendizaje de los que enseñan. In C. Pontecorvo (Ed), *Manual de psicología de la educación* (pp. 295-308). Madrid: Proa.