



Instituto Universitário
de Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida

Perceção dos Alunos do 3º Ciclo e Ensino Secundário sobre a Experiência do Ensino Online
Versus o Ensino Presencial durante o COVID-19

MARIA MADALENA CARVALHO

Orientador de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR SÉRGIO GAITAS

Professora de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA VERA MONTEIRO

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia da Educação

2023

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Doutor Sérgio Gaitas, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia da Educação.

Agradecimentos

Cada passo que dei foi acompanhado e trouxe um propósito a cada esquina deste caminho. Encontrei-me com muitas pessoas que fizeram parte deste estudo, e cada interação foi um presente. No entanto, há aqueles que se destacaram e que merecem um agradecimento especial.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador o Professor Doutor Sérgio Gaitas, pela orientação, paciência e constante incentivo ao longo deste processo, as suas sugestões e feedbacks foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

À minha família, que sempre me apoiou incondicionalmente, dedico um agradecimento especial à minha tia Sónia Seixas. O amor e apoio que me deram foram o alicerce que me permitiu alcançar este marco na minha jornada académica.

Aos meus amigos e colegas de curso, pela troca de experiências, discussões e pelo suporte ao longo desses anos, agradeço sinceramente. As suas contribuições foram fundamentais para o amadurecimento das ideias apresentadas neste trabalho. Nomeadamente, à minha colega e amiga Celeste Fernandes pela sua presença constante, apoio incondicional e capacidade de encontrar sempre palavras de conforto nos momentos mais desafiadores.

Aos meus amigos mais antigos por me terem ajudado a seguir o meu caminho e este estudo quando tudo parecia impossível de continuar, que acreditaram em mim, mesmo nos momentos de dúvida e desafio. O seu apoio moral foram fundamentais para a minha persistência e dedicação neste estudo.

Também gostaria de agradecer a todos os participantes da pesquisa, cuja colaboração e disposição foram essenciais para a coleta de dados e o enriquecimento deste estudo.

Para além disso, gostaria de estender minha gratidão aos professores e pesquisadores que, com seu conhecimento e experiência, contribuíram para o enriquecimento deste trabalho. As suas palestras, seminários e publicações foram fontes valiosas de inspiração e aprendizagem.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a conclusão desta tese. O apoio de cada um de vós foi fundamental e de grande importância para a concretização deste projeto.

Resumo

A pandemia associada ao COVID 19 condicionou alterações nas práticas educativas em todo o mundo. A transição do ensino presencial para o ensino *online*. concretizou-se de forma súbita e desafiadora para os alunos e toda a comunidade educativa. Com a finalidade de estudar a percepção dos alunos de 3º ciclo e ensino secundário sobre a experiência online versus ensino presencial durante o confinamento foi realizado um estudo retrospectivo com 207 alunos do 3º ciclo e ensino secundário em Lisboa, com aplicação de questionário online na presença do investigador. As variáveis aplicadas foram a adaptação do questionário “Classroom versus Online Study Questionnaire (COSQ)” para a língua portuguesa, a construção e validação de um instrumento bem-estar. Comparou-se a percepção que os alunos têm sobre os dois tipos de experiências de ensino no que diz respeito às componentes da aprendizagem (concentração, autoconfiança e interesse e competências); à frequência das práticas de diferenciação pedagógica e aos níveis de bem-estar percebido pelos alunos (socioeconómico, cognitivo e material) e a correlação entre as várias variáveis.

Os resultados obtidos revelam que, neste grupo de alunos, o ensino presencial é preferido pelos alunos, em comparativo com o *online*, no que diz respeito aos componentes da aprendizagem. Todas as outras variáveis não demonstraram diferenças entre o ensino online e o presencial.

Palavras-chave: COVID-19; Ensino online; Ensino presencial; Diferenciação pedagógica; Aprendizagem.

Abstract

The COVID-19 pandemic has led to changes in educational practices worldwide. The transition from in-person to online teaching happened suddenly and presented a challenge for students and the entire educational community. In order to study the perception of 3rd cycle and secondary school students regarding the online versus in-person learning experience during the lockdown, a retrospective study was conducted with 207 students from the 3rd cycle and secondary school in Lisbon. This study involved the administration of an online questionnaire in the presence of the researcher. The applied variables included the adaptation of the "Classroom versus Online Study Questionnaire (COSQ)" to the Portuguese language, as well as the construction and validation of a Well-Being instrument. The perception of students regarding both types of teaching experiences was compared with respect to learning components (concentration, self-confidence, interest, and skills); the frequency of pedagogical differentiation practices; and the levels of well-being perceived by students (socioeconomic, cognitive, and material), as well as the correlation between various variables. The results indicate that, in this group of students, in-person teaching is preferred, in comparison to online teaching, specifically in terms of learning components. All other variables did not show significant differences between online and in-person teaching.

Keywords: COVID-19; Online teaching; In-person teaching; Pedagogical differentiation; Learning.

Índice

| | |
|---------------------------------------------------------------|----|
| <i>Introdução</i> | 7 |
| <i>Revisão de Literatura</i> | 9 |
| <i>Problemática do Estudo</i> | 18 |
| <i>Método</i> | 20 |
| Delineamento do Estudo | 20 |
| Participantes..... | 21 |
| Instrumentos..... | 21 |
| Questionário..... | 21 |
| Instrumento Componentes da Aprendizagem..... | 22 |
| Instrumento Diferenciação Pedagógica | 23 |
| Instrumento Bem-Estar | 25 |
| Procedimento de Recolha de Dados | 27 |
| Procedimentos de Análise de Dados e Softwares Utilizados..... | 28 |
| <i>Resultados</i> | 29 |
| <i>Discussão</i> | 46 |
| <i>Considerações Finais</i> | 52 |
| <i>Referências</i> | 53 |
| <i>Anexos</i> | 61 |

Introdução

A aprendizagem pode e deve ser realizada em todo o tipo de envolventes, sejam elas em ambiente escolar ou outro. Pode também estar associada ao uso do mais variado tipo de tecnologias. O ensino e conseqüente aprendizagem que se verificou durante a pandemia de COVID-19, pode definir-se como Ensino Remoto de Emergência ou Educação de Emergência. Segundo Barbour *et al.* (2020), “...trata-se de uma mudança temporária no ensino devido a condições de crise”. Implica ter em foco estratégias que promovam o bem-estar e assegurem os direitos das crianças, nomeadamente o direito primordial que é a Educação.

Nos estudos internacionais disponíveis sobre o impacto da COVID-19 no mundo, é a Educação uma das entidades nosológicas mais relatadas como das mais afetadas (UNESCO, Banco Mundial, OCDE, Comissão Europeia, Center for Global Development, 2020). As áreas consideradas sensíveis são, entre outras, as seguintes: “Retrocesso na escolarização das populações e aumento do risco de abandono escolar”; “Acentuação das desigualdades educativas”; “Alterações no desenvolvimento socio emocional e na saúde mental”; “Redução do financiamento da educação”.

De facto, a vivência do confinamento e a distância física da escola foi vivenciada de forma diferente por cada criança o que deve objetivamente levar a preocupações da família, da comunidade educativa e dos representantes da saúde, sobre o equilíbrio emocional e a saúde mental das nossas crianças e adolescentes. A evidência científica documentada por Yorke (2021) indica que a diminuição das oportunidades de socialização causada pelo encerramento das escolas pode afetar as competências sociais essenciais para o apoio entre pares em momentos de emergência. Van der Grift *et al.* (2014) fazem referência a um estudo da Comissão Europeia (2019), onde se conclui que a saúde mental e bem-estar dos jovens é mais afetada em situações de emergência, quando comparado com outros grupos etários.

Em Portugal, a Assembleia da República, em abril de 2021, solicitou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) um “*Estudo sobre os efeitos da pandemia COVID-19 nas comunidades educativas, bem como sobre as consequências económicas e sociais das medidas tomadas para a debelar, em particular no que toca ao agravamento das desigualdades educativas e das desigualdades sociais e económicas associadas*”. Salientou-se nos resultados obtidos a constatação de um aumento expressivo de ansiedade e alteração de humor nas crianças e adolescentes portuguesas, durante o período de confinamento. Os mais novos encontram-se mais desprotegidos manifestando-se em alterações de comportamento e de padrões de sono. Entre os 16 e 24 anos são mais comuns os sintomas depressivos, de solidão,

de ansiedade e de irritabilidade. Referiam ainda o aparecimento ou agravamento de situações conflituosas no ambiente familiar.

Face ao exposto, o presente estudo debruçou-se sobre a percepção dos estudantes, do 7º ao 12º ano, em relação à experiência do ensino *online* durante a pandemia COVID-19 e o ensino presencial e como pode estar relacionado com o bem-estar e a diferenciação pedagógica. O envolvimento e a concentração dos estudantes são fundamentais para uma aprendizagem bem-sucedida (Appleton *et al.* 2008). Desta forma, compreender as alterações desses fatores devido à transição da educação presencial para o ensino *online* é importante. Ao comparar os dois contextos de aprendizagem, podemos retirar conclusões sobre a capacidade dos estudantes se envolverem, se concentrarem, aprenderem e reconhecerem o seu próprio valor e a importância como indivíduo.

Em seguida, será apresentado o enquadramento teórico mais detalhado sobre o tópico em estudo. Seguir-se-á a exposição da problemática de investigação, juntamente com os objetivos de investigação, fundamentados com base na revisão da literatura. Em seguida, apresentar-se-á a metodologia de investigação, incluindo o *design* do estudo, a caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos e os procedimentos de recolha e análise de dados. Posteriormente, serão partilhados os resultados do presente estudo e a sua discussão à luz da literatura relevante. Por fim, serão apresentadas as conclusões principais, destacando as vantagens e implicações deste estudo, juntamente com sugestões para investigações futuras.

Revisão de Literatura

O surto global da pandemia de COVID-19, afetou a maior parte dos países do mundo, tendo sido identificados os primeiros casos em dezembro de 2019, na província de Wuhan na China.

Os países, na tentativa de responder a esta situação, desencadearam medidas preventivas de disseminação da doença nomeadamente, um conjunto de regras básicas, como lavagem das mãos, utilização de máscaras faciais, distanciamento social, evitamento de aglomerações, assim como estratégias de confinamento no domicílio e de teletrabalho. Estas foram as ações essenciais, implementadas como necessárias para controlar a transmissão da doença antes do início da imunização com o desenvolvimento vacinal. (Sintema, 2020).

De facto, quando um evento interrompe de uma forma súbita e repentina o processo educativo, a principal prioridade é a saúde física assim como a segurança, seguida pelo bem-estar das populações. Situações similares encontram-se descritas na literatura como os terremotos na Nova Zelândia onde é assumida a relevância do sentimento de bem-estar dos alunos, agentes do sistema educativo e famílias, assim como, segundo refere Mutch (2005) a importância de "*colocarem os alunos de volta a rotinas positivas enquanto se faz a gestão da ansiedade*". Burde *et al.* (2017) referem a importância de disponibilizar atividades estruturadas, significativas e criativas às crianças que experienciaram situações de emergências, seja em ambiente escolar ou em espaços informais de aprendizagem, ajudando-as no seu bem-estar emocional e comportamental.

Os estudos das consequências dos incêndios florestais na Austrália, sobre a dinâmica e atividade nas escolas, demonstraram, segundo Nye (2016), que a equipa de liderança deve adaptar-se, colaborar e inovar em conjunto com os professores, funcionários, pais, a comunidade, bem como com as equipas de gestão de ativos e outras escolas. É também relevante o facto, de em situações de desastre e emergência, as relações entre escola-comunidade-pais tornarem-se habitualmente mais robustas (Nye (2016); O'Connor & Takahashi (2014)).

A pandemia de Covid-19 teve consequências graves e sem precedentes em múltiplos aspetos na educação. As medidas de confinamento e distanciamento social levaram ao encerramento de escolas, ginásios e instalações de ensino na maioria dos países. Escolas, professores, alunos e as suas famílias foram afetados. De facto, no início do ano 2020 esta pandemia criou de uma forma abrupta um novo capítulo na história da educação a distância em todo o mundo estimando-se que afetou cerca de 1,5 biliões de estudantes no início de abril de 2020 (UNESCO, 2020).

Embora sabendo que é de facto a tecnologia uma das ferramentas que deve ser considerada essencial para que as escolas garantam a continuidade da aprendizagem e do ensino nas situações de emergência, como a associada à COVID-19, existem desigualdades entre países e mesmo dentro do mesmo país com assimetrias regionais importantes, como é o caso de Portugal.

Assim, segundo Michelson (2020), deve o acesso ao ensino garantir que todos os alunos, estejam onde estiverem, não sejam impedidos de ter acesso à escola e desta forma ter o seu direito à educação assegurado. O acesso aos recursos para a aprendizagem está também relacionado com questões sociais que, embora fora do controle das escolas, devem ser considerados como forma de facilitar a aprendizagem remota. Assim, a dificuldade no acesso à tecnologia digital e à rede de Internet, segundo RRIF (2020), é um dos fatores mais importantes como barreira na aprendizagem *online*.

A aprendizagem *online*, a distância e a educação continuada, tornaram-se uma necessidade neste período de cerca de 2 anos com desafios para a comunidade escolar, alunos e família. A transição da aprendizagem presencial tradicional para a aprendizagem *online* foi uma experiência totalmente diferente para os alunos e educadores, à qual tiveram de se adaptar com pouca ou nenhuma outra alternativa disponível. No entanto, constata-se que, embora algumas crianças se consigam adaptar facilmente a um novo tipo de aprendizagem, noutras esta pode acentuar ainda mais as suas desigualdades, em termos dessa aprendizagem não promovendo a equidade entre as crianças, como refere Lima (2020). No entanto, existem pontos positivos na aprendizagem nomeadamente o tempo em família, o rendimento, os recursos sociais, humanos, entre outros. Dese (2007), menciona que há evidência de que o envolvimento e disponibilidade dos pais é uma condição importante para a melhoria no desempenho académico dos alunos, em todas as idades.

No entanto, uma característica desta situação nova associada ao encerramento abrupto de escolas, assim como de locais de trabalho, levou a que as famílias, nomeadamente os pais, passassem a ter múltiplos papéis ao mesmo tempo ou seja pais, trabalhadores e cuidadores. O teletrabalho associado à escola em casa, no mesmo período levou ao aumento da ansiedade e stress no seio de algumas famílias, pela possibilidade de impacto no desempenho profissional de cada progenitor.

As ferramentas de *e-learning* desempenharam um papel crucial durante esta pandemia, e ajudou escolas e universidades a facilitar a aprendizagem dos alunos durante o encerramento de universidades e escolas (Subedi *et al.*, 2020). Diferentes disciplinas e faixas etárias requerem diferentes abordagens para a aprendizagem *online* (Doucet *et al.*, 2020). A aprendizagem

online também permite que alunos com deficiência física tenham mais liberdade para participar no ambiente virtual, visto que esta exige movimentos limitados. Os desafios identificados com o *e-learning* relacionam-se com a acessibilidade, flexibilidade, pedagogia da aprendizagem, aprendizagem ao longo da vida e política educacional (Murgatroid, 2020). Em acréscimo, alguns países manifestam mais problemas com a conexão à Internet e no acesso a dispositivos digitais, sendo que as famílias economicamente desfavorecidas, podem não ter disponibilidade para adquirir dispositivos de aprendizagem *online*.

Em Portugal, Pedro (2020) refere que no futuro devemos trabalhar aptidões básicas de aprendizagem *online* e de competências na área digital dos docentes e discentes, optando por modelos híbridos de funcionamento em termos de ensino e de aprendizagem.

O confinamento trouxe assim uma nova realidade para a vida das crianças. Privadas de aprender no espaço físico da escola, de brincar livre ao ar livre e sem oportunidades de passar tempo com os amigos, as crianças foram confinadas às suas casas e confrontadas com um programa de educação no domicílio. Embora breves caminhadas ao ar livre fossem permitidas durante esse período, todos os *playgrounds* foram fechados e as crianças incentivadas a manter distância social entre si. Isso deu início a um longo período de inatividade e restrição, menos momentos de lazer, o que pode acarretar graves consequências para a saúde física e mental das crianças (Graber *et al.*, 2020).

Os estudos científicos já disponíveis, nomeadamente Brazeau *et al.* (2020), sobre o bem-estar dos alunos na pandemia COVID-19, indica que o aumento da ansiedade está relacionado com a perda de rotinas e horários, assim como com a sensação de isolamento e inexistência de interação direta com os seus pares.

O primeiro período de confinamento associado ao estado de emergência foi bastante eficaz na redução da propagação do vírus em Portugal e levou a um levantamento gradual das medidas de emergência. As primeiras crianças autorizadas a voltar à escola foram as da creche (18 de maio de 2020) e da pré-escola (1 de junho de 2020). Durante este levantamento gradual, a primeira abordagem do Direção Geral de Saúde (DGS) portuguesa foi mais restritiva em termos de salvaguarda dos direitos das crianças. As recomendações e condições específicas de funcionamento da DGS foram as seguintes: i) flexibilização das regras de lotação (e.g., diminuição do número de crianças por quarto, maximização da distância entre as crianças; realização de atividades no espaço exterior; organização de rotas e horários alternativos; procedimentos de desinfeção de adultos, crianças, espaços e materiais). Deste modo, foram retiradas das salas os acessórios não essenciais às atividades pedagógicas, potencializando a limpeza e desinfeção de quem ali permanece; e favoreceu-se a utilização de materiais mais

fáceis de desinfetar, garantindo assim que os materiais partilhados fossem devidamente desinfetados. O Governo destacou que cada Estabelecimento Educativo devia aplicar as medidas propostas de acordo com a sua realidade, sem nunca perder de vista a importância de garantir o bem-estar da criança (Direção Geral da Educação, 2020).

Em junho de 2020, muitos pais ainda trabalhavam em casa e não se sentiam à vontade para enviar os seus filhos à escola, de modo que o número de crianças que frequentavam a escola ainda era relativamente reduzido. No entanto, em setembro de 2020, iniciou-se um novo ano letivo: Portugal deixou de estar em estado de emergência, as possibilidades de trabalho remoto diminuíram e, por isso, crianças de todas as idades voltaram à escola, o que exigiu das escolas uma organização mais complexa.

Em relação aos atributos importantes para a facilitação da aprendizagem *online*, são muitos semelhantes àqueles que deverão ser assegurados, quando a aprendizagem é realizada em sala de aula, tendo-se pensado, no presente estudo, avaliar com esse propósito a concentração, a motivação, a autoestima/autoconfiança, o bem-estar e ainda a diferenciação pedagógica.

A concentração, segundo Posner & Petersen (1990), é definida como um estado de alerta mental com foco numa determinada atividade. Sabemos que em contexto escolar esta capacidade é uma das mais importantes para o sucesso da aprendizagem. A desconcentração pode estar associada a uma falta de motivação, à presença de ansiedade, à falta de autoconfiança, a dificuldades de aprendizagem, entre outros. A etiologia da desconcentração, pode ser a própria desmotivação dos alunos para a escola (Perez, 2008). De modo semelhante, a motivação na área académica é essencial para a potenciação da aprendizagem, levando ao despoletar de recursos internos que possibilitam que o aluno participe de uma forma ativa, empenhada e continuada na aprendizagem, de forma a ser bem-sucedido (Eccles *et al.*, 1993). Segundo Soares (2005), a motivação tem impacto na intensidade (estudantes motivados aplicam-se mais), a persistência (continuam por mais tempo) e a direção (focam os seus esforços e atenção no que é relevante). Schunk (2008) definiu motivação como o processo para atingir um objetivo dum forma sustida. A motivação pode influenciar o que aprendemos, como aprendemos e o que decidimos aprender (Hartnett *et al.*, 2011). Segundo este autor, existem poucos estudos que explorem a motivação em contexto de aprendizagem *online*. De facto, parece ser uma característica individual que se mantém constante em vários contextos e circunstâncias.

Também a perceção dos alunos sobre a capacidade de aprendizagem neste sistema e ainda a qualificação do seu bem-estar no dia a dia no seio deste tipo de aprendizagem, longe

dos seus pares e fora do contexto escolar social, irá ser estimada neste estudo (McLellan & Steward, 2014). Existem múltiplas estratégias que podem ser utilizadas pelo próprio/professor e família, no sentido de aumentar as várias formas de motivação, seja intrínseca e/ou extrínseca, assim como desconstruir a presença de desmotivação quando detetada. No entanto, no mundo de hoje o contacto com o meio digital muitas vezes promove a gratificação imediata, a diversidade constante assim como o contacto sem contacto. Isto contrasta com a aprendizagem escolar que requer esforço, resiliência, trabalho e interação social.

Sabemos que existem diferentes tipos de motivação académica. A presença de motivação para uma atividade porque o aluno está interessado, valoriza a atividade e dela retira satisfação e/ou prazer em aprender, com persistência e resiliência designa-se por motivação intrínseca (Gottfried *et al.*, 2001), sendo que esta suportará tal como os alicerces de uma casa a aprendizagem significativa. A motivação extrínseca depende da realização de qualquer acção com a finalidade de obter ganhos externos à tarefa como por exemplo “ter boas notas” pode significar ser valorizado na escola o/ou família ou obter um prémio pelo seu desempenho (Gottfried, 1990). Segundo Veríssimo (2013), é importante reconhecermos que nem toda a atividade escolar se pauta por momentos exuberantes e satisfatórios, pelo que a utilização da motivação extrínseca pode ser um *input* estratégico a utilizar no dia a dia da aprendizagem académica. Por outro lado, Elliot *et al.*, (2007) referem que devemos ter em atenção que a motivação académica não é estável, sofrendo variações ao longo do tempo e de acordo com os conteúdos curriculares. Assim, cabe ao professor ser o elemento motivacional por excelência, não só na ativação, mas também na manutenção da motivação dos seus alunos. O professor é, ele próprio, um modelo motivacional, pois tem um impacto determinante nos seus alunos. Durante o período da pandemia, todas as relações de proximidade se interromperam deixando de haver uma gestão de sala de aula que passou a ser todas as casas dos alunos, ligados remotamente ao professor através de um monitor.

A atenção tem sido uma área de interesse de múltiplos investigadores em todas as áreas. Segundo David (2000), a concentração é um processo adquirido e é referido como um estado mental onde todos os sentidos e a mente humana encontra-se focada num determinado item. A atenção pode assim ser compreendida como um processo que codifica o *input* da informação torna-o ativo na memória de trabalho e memória de curta duração e que depois é recuperada através da memória de longo prazo. Existe uma relação entre a atenção e a aprendizagem. A referência à atenção no âmbito escolar vem na maior parte do tempo associado a patologias definidas pelo DSM IV, como o défice de atenção e hiperatividade, que a partir dos anos 90 do século passado emergiram na saúde escolar, sendo associada a dificuldades de aprendizagem.

A atenção permite que estímulos múltiplos, através dos órgãos dos sentidos, sejam percebidos, relacionados uns com os outros e modificados para a construção de conhecimento. A atenção, com a sua capacidade de filtrar e de se focalizar nos mais variados estímulos, contribui, segundo Harvard (2011), para que a aprendizagem ocorra. Mais uma vez, a súbita mudança de paradigma da escola, presente na altura com a casa de cada um, com estímulos familiares e sociais, com dificuldade na partilha de computadores dentro de uma mesma família, tornou concerteza os aspetos relacionados com a atenção diferentes.

Relativamente ao bem-estar dos alunos, a definição e posterior avaliação do bem-estar das crianças em contexto escolar, assume-se como uma área de estudo que pode ter diferentes interpretações de acordo com os estudiosos da matéria. Sob o ponto de vista da psicologia e segundo Fegter *et al.*, (2010) o bem-estar é baseado em interpretações subjetivas do próprio e resulta da expressão de diferentes sentimentos e emoções. Como não existe uma definição consensualmente aceite, não será de estranhar o facto da sua avaliação não ser semelhante nos vários estudos realizados. O bem-estar está abrangido na área de psicologia definida como psicologia positiva que, segundo Seligman *et al.*, (2000), tem como objetivo catalisar a mudança de foco da psicologia não na alteração dos seus aspetos patológicos, mas sim na construção de qualidades positivas. Assim, fica claro que é importante a preocupação com o bem-estar de todas as pessoas e não só com o bem-estar daqueles que podem ser, de uma maneira ou outra, vulneráveis. Fegter *et al.*, (2010) referem que o bem-estar é definido de forma subjetiva por cada individuo, ou seja, numa mesma situação, diferentes pessoas podem sentir níveis diferentes de bem-estar.

No que se refere às crianças, estas devem ser consideradas como um grupo com direitos, preocupações e prioridades específicas e não adultos em formação, devendo ser consultadas acerca de assuntos que lhes merecem respeito. Segundo a UNICEF (2020), a conceptualização do bem-estar das crianças deve ser medida pelo índice de bem-estar das crianças que se baseia na convenção dos Direitos Humanos das Crianças, e que é aceite pela maioria dos países industrializados.

A diferenciação pedagógica é de facto um imperativo no dia a dia educativo de toda a comunidade escolar. O desenvolvimento de práticas avaliativas com intuito regulador não é fácil, pois impele a mudanças nas estratégias de trabalho em sala de aula, nas tarefas a realizar, na forma de as realizar e altera o papel de professor, como expositor de conteúdos, e do aluno como recetor dos mesmos. Com a evolução do saber, no que diz respeito à aprendizagem, constatou-se, segundo Pinto (2007), que esta deixou de ser entendida como uma mera acumulação de conhecimentos e passou a ser considerada como um processo dinâmico que

depende das características pessoais e da adaptação de experiências pessoais decorrentes dos contextos sociofamiliares dos alunos.

Santos (2007) refere que a diferenciação pedagógica pode desenvolver-se a três níveis diferentes, nomeadamente a diferenciação institucional, a diferenciação externa e a diferenciação interna. É nesta última que nos focamos quando pensamos a aprendizagem, ou seja, aquela que se realiza no dia a dia dentro da sala de aula, seja ela física ou a distância, através de um ecrã, como aconteceu no período associado à pandemia, nas escolas de todo o mundo.

Gardner (1983) introduz a denominada Teoria das Inteligências Múltiplas, defendendo que as diferenças cognitivas entre os seres humanos, associadas às diferenças culturais e psicológicas, nos tornam únicos e nos distinguem uns dos outros. Defendeu a existência de pelo menos oito inteligências, que se repercutem em oito maneiras diferentes de representação mental do mundo. Como exemplos, temos a inteligência verbal/linguística (pensar através de palavras), a inteligência viso espacial (pensar tridimensional), a inteligência lógico-matemática (pensar através de hipóteses e cálculos), a inteligência musical ou a cinestésica. Ao assumir que os alunos têm preferências diferentes nas suas modalidades de processamento da informação, leva a que os professores possam fazer a gestão dos currículos, tendo em conta as características dos seus alunos.

A Teoria de Gardner veio enfatizar que um ensino igual para todos, homogéneo e uniforme, não vai ao encontro da diversidade e heterogeneidade das características de cada ser humano, em particular de cada aluno. Proporcionar igualdade de oportunidades não implica ler o mesmo livro, ter o mesmo horário, as mesmas atividades ou as mesmas estratégias pedagógicas, pois os alunos não aprendem todas da mesma forma e ao mesmo ritmo. Alonso *et al.*, (1984) referem que os estilos de aprendizagem representam características cognitivas, afetivas e fisiológicas que funcionam como indicadores relativamente constantes da maneira pelas quais os alunos percebem, interagem e reagem aos ambientes de aprendizagem. Sugerem ainda, a existência de quatro estilos de aprendizagem que designam por: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. O insucesso escolar prende-se, segundo Henrique (2011), com o facto da organização escolar se centrar no chamado “aluno médio” e, desta maneira não diagnosticar as dificuldades dos alunos nem incentivar a sua melhoria.

De facto, a pedagogia diferenciada em sala de aula encontra-se expressa na legislação portuguesa (Despacho Normativo nº50/2005) e dispõe de um quadro legal em que se defende a flexibilidade curricular (Decreto-Lei 6/2001). Trata-se, portanto, de adequar a escola aos alunos, dando primazia e valorizando a riqueza da sua diversidade. Havendo um Currículo

Nacional, com as necessárias competências a adquirir em cada área curricular e em cada ciclo escolar, cabe a cada agrupamento/escola adequar os conteúdos à sua realidade, com o desenvolvimento do Plano Curricular da Escola e deste para o Projeto Curricular de Turma realizado pelo professor.

Meirrieu (1988), teoriza que a diferenciação pedagógica interna pode ocorrer sob três formas: a diferenciação simultânea, se num mesmo momento diferentes grupos de alunos realizam atividades diferentes, sendo o foco na atividade que cada um faz; a diferenciação sucessiva, que compreende a variação na forma ao longo de um período de tempo, ou seja, relaciona-se com a natureza das tarefas, com várias formas de apresentação de um determinado conceito; e a diferenciação variada, quando se conjugam as duas anteriores.

No espaço de aprendizagem a diferenciação interna depende da interação entre o aluno, o professor e o conhecimento, que pode ser aplicado nos conteúdos, nos processos ou mesmo nos produtos e que será realizado de acordo com as características individuais do aluno, no que diz respeito às suas dificuldades, necessidades e tipo de aprendizagem. O professor deve procurar diversificar o tipo de abordagem e estratégias na resolução de conteúdos e, assim, permitir a aceitação das várias formas de fazer de cada aluno ou grupo, aproveitando momentos de partilha e discussão para o crescimento pessoal e do grupo. Naturalmente, estas práticas são exigentes para o professor porque requerem conhecimento do seu grupo de alunos e de cada aluno individualmente, e de cada maneira de pensar e de agir dos mesmos face a um determinado problema. É essencial uma planificação de apresentação de conteúdos ao grupo e, dessa forma, não deve ser pensada de imediato ou em momento de reação o que foi muito difícil senão impossível de fazer com alteração súbita aquando da Pandemia e com o fechar físico das escolas. Na altura da pandemia, foi replicada em várias escolas uma só forma de apresentação, em contextos sociais completamente diferentes, tendo-se por isso, desconsiderado a especificidade de cada aluno. De facto, apesar da utilização da tecnologia, parece que se voltou ao passado, neste período, uma vez que a uniformização das práticas letivas não concebe a diversidade como fator enriquecedor de toda uma comunidade escolar. Segundo Cadime (2016), quando falamos em diferenciação pedagógica, temos que ter assente a necessidade do desenvolvimento de estratégias de adequação de um trabalho pedagógico aos alunos, tendo em conta os seus pontos fortes, as suas fraquezas, as suas necessidades, e dificuldade individuais assim como os seus ritmos de trabalho enquadrado nas suas características cognitivas e sociais. Pozas *et al.*, (2019) analisaram múltiplos artigos científicos nesta área com o intuito de estudar a adesão dos professores a este tipo de ensino a distância.

Sabemos que a investigação em Ciências de Educação e Psicologia da Educação mantém a tónica na diversidade dos alunos, em particular nos ritmos e estilos de aprendizagem. Henrique (2011) defende a necessidade de dotar os futuros professores, na sua formação inicial, de ferramentas que lhes permitam refletir e inovar no que diz respeito à criação de ambientes de aprendizagem que respeitem as características individuais de cada aluno, com a finalidade de maximizar o potencial de todos os alunos.

Problemática do Estudo

Tal como em muitos aspetos da vida quotidiana, o COVID-19 teve um impacto severo na educação em todo o mundo, (Onyema *et al.*, 2020), tendo sido uma situação sem precedentes. O ensino a distância é suscetível de ter consequências na experiência educacional dos alunos por muitas razões, incluindo distrações em casa, supervisão menos eficaz e interação limitada ou nula com os colegas. Contudo, proporcionou-se uma oportunidade através da qual as escolas puderam recorrer a métodos de ensino e aprendizagem *online* com maior frequência, ainda que os métodos que foram utilizados pelas escolas não tenham sido planeados, assumindo-se como uma ação de última hora, com muito pouco apoio ou experiência nesta área por parte dos atuais professores.

O termo distanciamento social tem sido utilizado frequentemente no contexto da pandemia de Covid-19. No entanto, a sua construção teórica e operacionalização ainda estão a ser discutidas e desenvolvidas. Convencionalmente, o distanciamento social pode ser entendido como a manutenção da distância física de outras pessoas (Abel & McQueen, 2020; Aminnejad & Alikhani, 2020). Contudo, o distanciamento social é definido como a distância subjetiva e percebida relativamente a outra pessoa ou aos membros de um grupo (Beck, 2020). A investigação atual, conduzida durante os confinamentos, relata que o distanciamento social pode ter um impacto negativo na saúde mental sob a forma de sintomatologia, tais como depressão, ansiedade e solidão (Abel & McQueen, 2020; Armbruster & Klotzbücher, 2020; Xie *et al.*, 2020).

Desta forma, observa-se um interesse crescente, a nível internacional, no conceito de saúde mental positiva e na sua contribuição para todos os aspetos da vida humana, em grande medida na decorrência desta sintomatologia. Este conceito é muitas vezes utilizado, tanto na literatura política como académica, como bem-estar mental. É uma construção complexa, que é geralmente aceite como abrangendo tanto o efeito como o funcionamento psicológico. A saúde mental positiva é reconhecida como tendo consequências importantes para a saúde e efeitos sociais e deu origem a novas terapias que se concentram explicitamente em promover uma saúde mental positiva e em implementar programas de promoção da saúde que visam desenvolver o bem-estar mental a nível comunitário.

Com a crescente diversidade na educação, a determinação para que existam mais salas de aula inclusivas tornou-se numa das principais preocupações em vários sistemas educativos por todo o mundo, estimulando os professores a diferenciar o seu ensino de acordo com necessidades individuais de aprendizagem de cada estudante. Valiandes (2018) constatou que os estudantes, em salas de aula onde os professores implementaram a diferenciação

pedagógica, tiveram um melhor desempenho em comparação com os estudantes que não receberam. Do mesmo modo, estudos de Goddard, Goddard & Minjung (2015), Bal (2016) e Reis *et al.*, (2011) relataram efeitos positivos e significativos do uso de diferenciação pedagógica por parte dos professores, com implicação nos resultados matemáticos e de leitura dos alunos. Além disso, também foram relatados efeitos positivos para resultados não alcançados, tais como interesse pela aprendizagem, a motivação e a autoconfiança dos estudantes (Eysink *et al.*, 2017; McQuarrie & McRae, 2010).

Embora a situação durante a pandemia tenha sido sem precedentes, também ofereceu uma oportunidade para as escolas considerarem o uso mais frequente de métodos de ensino *online*, talvez como um complemento ao ensino presencial. Ressalta-se que a aprendizagem *online* avaliada neste estudo representou uma mudança temporária devido às circunstâncias atuais. Essa abordagem envolveu a implementação de soluções de ensino totalmente remotas para a aprendizagem, substituindo o ensino presencial que, de outra forma, teria sido realizado em sala de aula. É importante destacar que os métodos de aprendizagem *online* utilizados pelas escolas foram implementados de uma forma não planeada, em resposta às circunstâncias de emergência e contaram com muito pouco apoio ou experiência por parte dos professores e das escolas na altura. Portanto, essa situação não pode ser completamente comparada a um processo de aprendizagem *online* cuidadosamente planeado.

Tendo em conta o reduzido número de estudos sobre este tema em particular, no contexto português, pretendeu-se analisar a experiência do ensino *online* versus o ensino presencial numa amostra de alunos de 3º ciclo e de ensino secundário, vivenciada durante a pandemia de COVID-19. Para alcançar este objetivo, foram definidos objetivos específicos:

1. Adaptação do questionário “*Classroom versus Online Study Questionnaire (COSQ)*” (Walters, 2021) para a língua portuguesa.
2. Construção e validação do instrumento Bem-Estar.
3. Comparar a perceção que os alunos têm sobre a) as componentes de aprendizagem, b) as práticas de diferenciação pedagógica e c) os níveis de bem-estar entre as experiências do ensino *online* vs o ensino presencial.
4. Correlacionar a perceção dos alunos sobre as práticas de diferenciação pedagógica com:
 - a. Componentes de Aprendizagem;
 - b. Níveis de bem-estar vivenciados pelos alunos.
5. Correlacionar as componentes de aprendizagem com os níveis de bem-estar percebidos pelos alunos

Método

Delineamento do Estudo

Tendo em consideração os objetivos do presente estudo, este pode caracterizar-se como um estudo comparativo, uma vez que, compara dois tipos de ensino, o ensino *online* e o ensino presencial no que se refere às variáveis: disponibilidade de aprender (concentração; empenho e interesse em aprender; capacidade de aprender); práticas de diferenciação pedagógica dos professores e níveis de bem-estar percebidos pelos alunos, é também um estudo exploratório visto que existe pouca investigação empírica sobre o tema em estudo e que recorre a um tratamento quantitativo de dados (Creswell & Creswell, 2018). Para além disto, é também correlacional visto que iremos relacionar as perceções sobre as práticas de diferenciação pedagógica com o instrumento componentes da aprendizagem e os níveis de bem-estar percebidos pelos alunos. Um estudo correlacional tem como principal objetivo saber como se pode comportar uma variável ao se conhecer o comportamento de outras variáveis vinculadas (Brocke & Rosemann, 2013).

Este estudo tem como objetivo principal perceber a experiência do ensino *online* versus o ensino presencial de alunos do 3º ciclo e do ensino secundário, durante a pandemia de COVID-19.

O design do presente estudo pode ser classificado como um Inquérito por Questionário, uma vez que os dados foram recolhidos num único momento através de um questionário de natureza quantitativa (Cohen et al., 2018; Creswell & Creswell, 2018). Conforme descrito por Quivy e Campenhoudt (2005), o inquérito por questionário envolve a apresentação de uma série de perguntas a um grupo de indivíduos, abordando tópicos relacionados com a sua situação profissional, social, opiniões em relação a factos específicos e quaisquer assuntos de interesse para o investigador. De acordo com esses autores, a sua principal vantagem reside na capacidade de quantificar diversos conjuntos de dados e realizar análises de correlação entre variáveis diferentes.

Participantes

Neste estudo participaram 207 alunos (N=207) do 7º, 8º, 10º e 11º anos, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos de contextos socioeconómicos distintos com uma média de 14,93 anos e um desvio padrão de 1,74. Neste estudo participaram apenas alunos de escolas privadas da zona da Grande Lisboa. A amostragem dos participantes foi realizada por conveniência e não probabilística (não aleatória), sendo que os alunos foram selecionados com base na disponibilidade da escola e com o consentimento dos representantes legais.

No que diz respeito à composição por género dos alunos, observamos uma predominância do género masculino, representando 54,1% (N=112) do total de 207 estudantes. Logo após, temos a presença feminina, totalizando 42,5% (N=88). Por outro lado, uma pequena parcela, correspondente a 3,4% (N=7), optou por não responder a esta questão.

Ao analisarmos a distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de ensino, podemos observar uma diversidade representativa. O grupo de estudantes do 11º ano destaca-se, compreendendo a maior percentagem, com 39,6% (N=82) do total de 207 alunos. Logo em seguida, temos os alunos do 7º ano, que representam 25,6% (N=53) do conjunto, seguidos pelos do 10º ano, com uma percentagem de 25,1% (N=52). Por fim, os estudantes do 8º ano compõem a menor fatia, totalizando 9,7% (N=20).

Os critérios de inclusão foram a idade (ter idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos), independentemente do género, que integrem a mesma escola pelo menos nos últimos dois anos letivos. Os critérios de exclusão foram a idade inferior a 12 e superior a 18, serem alunos com necessidades educativas especiais e que não tivessem um computador para utilização no ensino *online*.

Instrumentos

Questionário

Cohen *et al.* (2018), enfatizam a importância dos questionários na pesquisa educacional, destacando a eficácia dessas ferramentas na recolha de dados de grandes grupos. Estes salientam a necessidade de um desenho cuidadoso, incluindo a formulação clara de perguntas e escolha de escalas apropriadas. A validade e confiabilidade dos questionários são cruciais, assim como a análise estatística precisa dos dados. Além disso, enfatizam a importância da ética na pesquisa com questionários. Em resumo, os autores consideram os questionários como uma ferramenta valiosa na pesquisa educacional, desde que usados com atenção aos detalhes, validade, confiabilidade e ética.

Desta forma, neste estudo, a recolha de dados foi conduzida por meio de um questionário desenvolvido especificamente para esta pesquisa (Anexo 3). O questionário incluiu uma seção de informações sociodemográficas e três instrumentos de avaliação. Na seção de informações sociodemográficas, foram registados dados como sexo, idade, nível de escolaridade, histórico de reprovações e o tipo de escola frequentada (pública ou privada). É importante destacar que em nenhum momento do questionário foram solicitadas informações que pudessem identificar posteriormente os participantes.

Em relação à recolha de dados, esta foi feita de forma presencial através do seu preenchimento na plataforma *online Qualtrics*, tendo um duplo objetivo a recolha de informação sobre o ensino *online* e o ensino presencial em cada pergunta.

Em relação aos instrumentos de recolha de dados, o primeiro tinha como objetivo mensurar a perceção dos alunos sobre as experiências do ensino *online* vs o ensino presencial. O segundo instrumento, por sua vez, tinha como finalidade avaliar o bem-estar dos alunos nos dois contextos. Por fim, o terceiro instrumento tinha como objetivo avaliar a perceção dos alunos em relação às práticas de diferenciação pedagógica.

Instrumento Componentes da Aprendizagem

A versão original do questionário "*Classroom versus Online Study Questionnaire (COSQ)*" (Walters, 2021) (Anexo 4) foi desenvolvida com o propósito de comparar a experiência de aprendizagem dos alunos durante o ensino *online* e presencial em sala de aula, durante o primeiro confinamento no Reino Unido, que ocorreu entre março e julho de 2020. Este instrumento foi criado e validado em Inglaterra e utilizou uma amostra composta por 407 alunos, com idades entre 11 e 18 anos, de uma escola secundária localizada no País de Gales.

Para a tradução e adaptação deste instrumento para o contexto português, o processo envolveu o envio da escala original a duas pessoas bilíngues independentes, que realizaram a tradução e, em seguida, a retroversão do instrumento. Após essa etapa, a tradução do instrumento foi apresentada e discutida ao professor orientador para avaliar a clareza dos itens.

Este instrumento é composto por 32 itens, utilizando uma escala de Likert de seis pontos, “Nada”, “Raramente”, “Poucas Vezes”, “Algumas Vezes”, “Muitas Vezes” e “Sempre” com o intuito de perceber a perceção dos alunos no ensino *online* vs o ensino presencial.

Este questionário encontra-se dividido em quatro dimensões: a “Concentração na Aprendizagem”, “Empenho e Interesse na Aprendizagem”, “Autovalorização da Aprendizagem” e “Capacidade de Aprender” (Tabela 1).

A dimensão “Concentração na Aprendizagem” refere-se a um estado de alerta mental e de atividade focalizada (Posner & Petersen, 1990). Esta secção inclui seis perguntas (e.g. “Tenho dificuldade em concentrar-me na aula”). A dimensão “Empenho e Interesse na Aprendizagem” foi medida através de itens que abrangiam o empenho, a motivação e o interesse dos alunos durante as aulas. Esta secção incluía seis perguntas (e.g. “Sinto-me motivado para participar nas aulas”). A dimensão da “Autovalorização da Aprendizagem” relaciona-se com a autoestima, que se refere à avaliação global do valor de uma pessoa (Harter, 2006). Inclui sete perguntas (e.g. “Acredito em mim próprio e na minha capacidade de aprender”). Por fim, a dimensão “Capacidade de Aprender” foi medida através de itens que abrangiam as perceções dos alunos sobre a sua capacidade de aprender. Esta secção tinha 12 perguntas. (e.g. “Acredito em mim próprio e na minha capacidade de aprender”).

Tabela 1

Instrumento Componentes da Aprendizagem: Distribuição dos itens pelas respectivas dimensões

| Dimensões | Itens | Número Total de Itens |
|-------------------------------------|-------|-----------------------|
| Concentração na Aprendizagem | 1-6 | 6 |
| Empenho e Interesse na Aprendizagem | 7-12 | 6 |
| Autovalorização da Aprendizagem | 13-19 | 7 |
| Capacidade de Aprender | 20-31 | 11 |

Instrumento Diferenciação Pedagógica

O presente questionário foi desenvolvido tendo por base algumas pesquisas no âmbito da diferenciação pedagógica (e.g. Pozas & Schneider, 2019; Pozas *et al.*, 2021; Pozas *et al.*, 2023). Inclui um total de seis itens, distribuídos por quatro dimensões, e utiliza uma escala de Likert de seis pontos: “Nada”, “Raramente”, “Poucas Vezes”, “Algumas Vezes”, “Muitas Vezes” e “Sempre”. As dimensões englobam as “Tarefas hierárquicas”, a “Composição Intencional de Grupos de Trabalho”, os “Sistemas de Tutorias” e a “Autonomia dos alunos” (Tabela 2).

A dimensão “Tarefas hierárquicas” remete para um trabalho adaptado às próprias necessidades e ritmos de cada aluno (e.g. “Os alunos que trabalham mais depressa podem avançar nas tarefas enquanto o professor trabalha com os alunos que trabalham mais

devagar.”// “Os professores dão trabalhos diferentes de acordo com as capacidades dos alunos.”).

A dimensão “Composição Intencional de Grupos de Trabalho” (e.g. “*O meu professor faz grupos de alunos com as mesmas capacidades - do mesmo nível de aprendizagem (os alunos sabem tanto uns como os outros) // O meu professor faz grupos de alunos com capacidade diferentes - de diferentes níveis de aprendizagem) (uns alunos sabem mais do que os outros)”), se tivermos em conta um grupo heterogéneo - Os alunos com altas capacidades apoiam os alunos com fracos resultados dentro dos grupos. Contudo, no grupo homogéneo: O professor concentra-se nos alunos com poucas capacidades, enquanto os alunos com capacidades elevadas trabalham no seu próprio grupo, sem negligenciar as necessidades sociais (Lou *et al.*, 2000), o professor deve planear e refletir sobre a melhor forma de acomodar/sentar os alunos em grupos. Quando trabalha com grupos homogéneos, o professor concentra a sua atenção no grupo com baixo rendimento.*

A dimensão “Sistemas de Tutorias” (e.g.” *O meu professor implementa tutorias entre alunos – alunos que sabem mais ajudam alunos que sabem menos.*”) remete para a igualdade dos alunos com altas capacidades como os alunos com poucas capacidades poderem beneficiar de tutoria. Os professores devem selecionar cuidadosamente os alunos com altas capacidades, bem como bem como proporcionar-lhes formação adequada. Os professores devem definir claramente papéis claros tanto para os tutores como para os tutelados. O professor deve estabelecer um ambiente de aprendizagem produtivo tanto para os alunos com capacidades elevadas como para os de capacidades baixas.

Por fim, a dimensão “Autonomia dos alunos” (e.g.” *Aprendizagem baseado em projetos: os alunos trabalham em grupo sobre um tema e depois apresentam o resultado dos trabalhos à turma.*”), onde os alunos são responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem e podem decidir autonomamente sobre materiais para trabalhar, por exemplo, aprendizagem baseada em projetos, diários de aprendizagem, portfólios, entre outros.

Por forma a sistematizar os itens utilizados para avaliar as perceções dos alunos sobre as práticas de diferenciação pedagógica dos professores apresentamos na tabela seguinte os seis itens que foram contemplados.

Tabela 2*Instrumento Diferenciação Pedagógica*

| Fatores | Itens |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tarefas hierárquicas | Os alunos que trabalham mais depressa podem avançar nas tarefas enquanto o professor trabalha com os alunos que trabalham mais devagar. Os professores dão trabalhos diferentes de acordo com as capacidades dos alunos. |
| Composição Intencional de Grupos de Trabalho | O meu professor faz grupos de alunos com as mesmas capacidades - <u>do mesmo nível de aprendizagem (os alunos sabem tanto uns como os outros)</u> O meu professor faz grupos de alunos com capacidade diferentes - <u>de diferentes níveis de aprendizagem) (uns alunos sabem mais do que os outros)</u> |
| Sistemas de Tutorias | O meu professor implementa tutorias entre alunos – alunos que sabem mais ajudam alunos que sabem menos. |
| Autonomia dos alunos | Aprendizagem baseado em projetos: os alunos trabalham em grupo sobre um tema e depois apresentam o resultado dos trabalhos à turma. |

Tabela 3*Instrumento Diferenciação Pedagógica: Distribuição dos itens pelas respetivas dimensões*

| Dimensões | Itens | Número Total de Itens |
|----------------------------------------------|-------|-----------------------|
| Tarefas hierárquicas | 1 - 2 | 2 |
| Composição Intencional de Grupos de Trabalho | 3 - 4 | 2 |
| Sistemas de Tutorias | 5 | 1 |
| Autonomia dos alunos | 6 | 1 |

Instrumento Bem-Estar

O presente questionário foi desenvolvido tendo por base pesquisas anteriormente realizadas, que abordam o bem-estar dos alunos (e.g. Pisa, 2015).

Este instrumento tem 30 itens e utiliza uma escala de Likert de 6 pontos, “Nada”, “Raramente” “Poucas Vezes”, “Algumas Vezes” “Muitas Vezes” e “Sempre”. Encontra-se dividido em cinco subescalas: Dimensão cognitiva (e.g. “*Eu geralmente divirto-me enquanto estou a aprender.*”), a Dimensão material (e.g. “*Em casa tenho um sítio calmo para estudar.*”), a Dimensão física (e.g. “*Pratico exercício físico fora da escola.*”), a Dimensão psicológica (e.g.

“*Eu quero ser um dos melhores alunos da minha turma.*”) e a Dimensão social (e.g. “*Os meus colegas gostam de mim*”) (Tabela 3).

A dimensão cognitiva do bem-estar dos alunos refere-se às competências e aos requisitos que os alunos dispõem para participarem efetivamente na sociedade atual, como aprendizes ao longo da vida, trabalhadores eficazes e cidadãos empenhados. Compreende a proficiência dos alunos nas matérias académicas, a sua capacidade de colaborar com os outros para resolver problemas e o seu sentido de domínio das matérias escolares. Inclui ações e comportamentos que podem promover a aquisição de conhecimentos, competências ou informações que os podem ajudar quando são confrontados com ideias e problemas novos e complexos (Pollard & Lee, 2003).

A dimensão psicológica do bem-estar dos alunos, inclui as avaliações e os pontos de vista dos alunos sobre a vida, o seu empenho na escola e os objetivos e ambições que têm para o seu futuro.

A dimensão física do bem-estar dos estudantes refere-se ao seu estado de saúde, à prática de exercício físico e à adoção de hábitos alimentares saudáveis (Statham & Chase, 2010).

A dimensão social do bem-estar dos estudantes refere-se à qualidade da sua vida social (Rath *et al.*, 2010), incluindo a sua relação com a família, os colegas e os professores (positiva ou negativa), a forma como percebem a sua vida social na escola (positiva ou negativa), e a forma como percebem a sua vida social na escola (Pollard & Lee, 2003).

Por fim, a dimensão material, os recursos materiais permitem que as famílias possam suprir melhor as necessidades dos seus filhos e que as escolas apoiem a aprendizagem e o desenvolvimento saudável dos alunos. Os agregados familiares que vivem na pobreza têm dificuldade em garantir que os seus filhos tenham acesso aos recursos educativos e culturais de que necessitam para se desenvolverem na escola e realizarem o seu potencial. As crianças que vivem na pobreza - com más condições de habitação e dietas pobres - têm maior probabilidade de ter problemas de saúde (Aber *et al.*, 1997), de ter um fraco desempenho escolar (OCDE, 2013a) e de ganhar menos como adultos de meia-idade (Case *et al.*, 2005).

Tabela 4

Instrumento Bem-Estar: Distribuição dos itens pelas respectivas dimensões

| Dimensões | Itens | Número Total de Itens |
|----------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Dimensão Cognitiva | 1, 6, 11, 12, 17 | 5 |
| Dimensão Material | 2, 7, 13, 18, 22 | 5 |
| Dimensão Física | 3, 8, 14, 19, 23 | 5 |
| Dimensão Psicológica | 4, 9, 15, 20, 24, 26, 28 | 7 |
| Dimensão Social | 5, 10, 16, 21, 25, 27, 29, 30 | 8 |

Procedimento de Recolha de Dados

Em primeiro lugar, foi feita a tradução e adaptação do primeiro instrumento “*Classroom versus Online Study Questionnaire (COSQ)*” (Walters, 2021) para o contexto português. A escala foi enviada a duas pessoas independentes bilingues para o processo de tradução e retroversão.

De seguida, foi efetuado um pedido de autorização ao Diretor de diversas escolas privadas (Anexo 1). Estas foram contactadas a partir de maio de 2023 em que o requerimento, com a designação “Perceção dos Alunos do 3º Ciclo e Ensino Secundário sobre a Experiência do Ensino Online *Versus* o Ensino Presencial durante o COVID-19”, continha uma breve descrição do estudo, informação acerca do propósito, objetivos, instrumentos, participantes e aplicação do questionário, assim como o contacto dos investigadores para qualquer esclarecimento.

Previamente à participação no estudo, os encarregados de educação dos participantes receberam um conjunto de informações, de modo a obter o seu consentimento informado, que continha uma breve explicação do estudo e o pedido de autorização para o seu educando (Anexo 2). Também assegurou a sua voluntariedade, anonimato e o uso exclusivo dos dados para o estudo em questão. Salientava-se a importância da participação do aluno no estudo e o valor das respostas fornecidas (conforme recomendado pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2011; Creswell, 2012; Creswell & Creswell em 2018).

Antes de começar a responder ao questionário, também foi fornecida uma explicação sucinta sobre o propósito do estudo, informando os participantes sobre a sua natureza e fornecendo os detalhes de contato do investigador para esclarecimento de dúvidas relacionadas com a participação ou os questionários (Creswell, 2012; Creswell & Creswell, 2018).

À medida que os participantes respondiam, os dados eram registados numa base de dados os resultados para futura análise do estudo. Após a recolha dos dados, procedemos à análise e ao tratamento dos resultados.

Procedimentos de Análise de Dados e Softwares Utilizados

Neste estudo, depois da elaboração e aplicação dos instrumentos utilizou-se o software IBM SPSS Statistics para Apple macOS, Versão 28.0 (IBM Corp, 2021) para proceder ao tratamento dos dados recolhidos.

Em primeiro lugar, constituiu-se uma base de dados com as diferentes variáveis e dados recolhidos, passando pela construção de um *codebook*. De seguida, utilizou-se uma estatística descritiva de frequências com o intuito de apresentar dados demográficos como a idade, o género e o nível de escolaridade.

Em segundo lugar, foi feita uma avaliação psicométrica dos instrumentos através de análises fatoriais e análises correlacionais, uma vez que se procurou correlacionar diferentes variáveis como a concentração, motivação, capacidade de aprendizagem e autoestima/autoconfiança. Para avaliar a consistência interna dos fatores, foi utilizado o alfa de Cronbach.

Para além disto, também foi realizada uma avaliação da Validade em que conseguimos atribuir os resultados observados nas variáveis dependentes como a interesse e competências na aprendizagem, concentração e autoconfiança à manipulação da variável independente, modalidade de ensino. Por outro lado, também foi realizada uma avaliação da Fiabilidade em que foram avaliadas as diversas variáveis e se estas são conscientes entre elas e, por isso, se estamos perante informação fidedigna.

Resultados

Tendo em conta o primeiro e o segundo objetivo deste estudo relativo à adaptação e à validação para o contexto português dos instrumentos de componentes da aprendizagem e do bem-estar, foram realizadas análises fatoriais exploratórias para cada um dos mesmos.

Instrumento Componentes da Aprendizagem

Em primeiro lugar procedemos à análise fatorial exploratória sobre a matriz das correlações dos itens com extração dos fatores pelo método das componentes principais, de forma a compreender como os itens se agrupavam.

Ao avaliar a importância dos pesos fatoriais dos itens, foram adotados critérios específicos, nomeadamente houve o foco em itens com peso igual ou superior a 0,40 e que exibiam uma discrepância de pelo menos 0,20 entre os fatores (Marôco, 2021a). Sempre que houve remoção de itens que não atendiam a essas condições, a análise foi repetida. Dessa forma, foram excluídos 12 itens da versão inicialmente concebida. A fim de determinar o número apropriado de fatores a serem extraídos do instrumento em questão, foi adotada uma abordagem criteriosa. Utilizou-se uma combinação de métodos que incluiu a interpretação teórica dos construtos, a aplicação da regra do *eigenvalue* superior a 1 (ou critério de Kaiser), a análise do *Scree plot*, bem como a consideração da variância extraída por cada fator (superior a 5%) e a variância total extraída (superior a 50%). Esses critérios foram ponderados de forma conjunta, pois a adoção isolada de qualquer um deles poderia resultar na retenção de um número inadequado de fatores, comprometendo a descrição da estrutura subjacente (Marôco, 2021a).

Ao considerar os critérios de classificação, é notável que o índice de Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se destaca, atingindo um valor de 0,95, o que indica uma excepcional adequação para a condução da análise fatorial (Marôco, 2021a). Além disso, ao aplicar o teste da esfericidade de Bartlett, constatou-se que os diferentes itens apresentam correlações significativas entre si. Essa constatação reforça a validade da realização da análise fatorial exploratória ($\chi^2(0,72) = , p \leq 0,001$).

Desta forma, com base nos resultados dos testes de KMO e Bartlett, que apresentaram uma Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adequação de amostragem de 0,87 e um teste de esfericidade de Bartlett com um Qui-quadrado aproximado de 1577,49 (com 171 graus de liberdade e um valor de significância inferior a 0,001), foi possível validar a apropriada utilização da Análise de Fatores Exploratória (AFE) no nosso estudo (anexo 6).

Antes de procedermos a análise fatorial, percebemos que os itens 16, 19, 28, 1, 3, e 6 (tabela 7) estavam formulados na negativa, desta forma, procedemos à sua inversão.

De seguida, procedemos a estrutura fatorial de 3 fatores apresentado na tabela 4, estando também presentes os pesos fatoriais de cada item bem como a percentagem de variância explicada por cada fator.

Tabela 5

Resultados da Análise Fatorial Exploratória do Instrumento Componentes da Aprendizagem

| Itens | Fatores | | |
|-------|---------|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 |
| Q9_P | .81 | | |
| Q10_P | .72 | | |
| Q24_P | .67 | | |
| Q12_P | .64 | | |
| Q8_P | .62 | | |
| Q7_P | .61 | | |
| Q23_P | .57 | | |
| Q25_P | .54 | | |
| Q15_P | | .78 | |
| Q17_P | | .73 | |
| Q13_P | | .71 | |
| Q22_P | | .69 | |
| Q14_P | | .60 | |
| Q28_P | | .59 | |
| Q16_P | | .58 | |
| Q19_P | | .57 | |
| Q1_P | | | .84 |
| Q6_P | | | .82 |
| Q3_P | | | .79 |

Tabela 6*Resultados da Análise Fatorial Exploratória do Instrumento Componentes da Aprendizagem*

| | Fatores | | |
|----------------------------------------|---------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 |
| % Variância cumulativa | 20,70% | 40,55% | 53,29% |
| α de Cronbach (presencial) | .82 | .81 | .83 |
| α de Cronbach (<i>online</i>) | .81 | .81 | .74 |

Relativamente aos valores de consistência interna para o ensino presencial, os três fatores apresentam valores considerados bons [.81; .83], bem como para o ensino *online* [.74; .81]. A partir da análise da natureza dos itens com pesos fatoriais elevados em cada fator, o primeiro fator reúne itens que reenviam para a satisfação e o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem, por esta razão foi designado por “Interesse e Competências na Aprendizagem” (8 itens). O segundo fator, reúne itens que estão relacionados com a autoestima, confiança e ansiedade dos alunos em relação ao seu desempenho académico e à sua experiência de aprendizagem, desta forma foi designado por “Autoconfiança” (8 itens). Por fim, o terceiro fator, reúne itens que remetem para a capacidade de concentração e a tendência à distração dos alunos durante as aulas, influenciando a sua experiência de aprendizagem em sala de aula, assim, foi designado por “Concentração” (3 itens). Por forma a sistematizar todos os itens dentro de cada fator apresenta-se na tabela 6 a versão final do instrumento.

Tabela 7*Instrumento Final Componentes da Aprendizagem*

| Fatores | Itens |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Interesse e competências na aprendizagem | 7) Eu gosto de aprender. |
| | 8) Esforço-me muito nas minhas aulas. |
| | 9) As aulas são interessantes |
| | 10) As aulas são agradáveis. |
| | 12) Sinto-me motivado para participar nas aulas. |
| | 23) Tenho tempo suficiente para pensar nas aulas. |

| | |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| | 24) A nova matéria é claramente explicada. |
| | 25) Sou capaz de rever as aulas quando não tenho a certeza do que aprendi. |
| Autoconfiança | 13) Sinto-me competente (capaz) nas aulas |
| | 14) Compreendo as aulas de forma rápida e fácil |
| | 15) Acredito em mim próprio e na minha capacidade de aprender |
| | 16) Preocupo-me com a possibilidade de reprovarem nos exames* |
| | 17) Sinto-me confiante de que me estou a sair bem na escola |
| | 19) Sinto-me ansioso(a) porque sinto que tenho de estar a par com a matéria. * |
| | 22) Eu acredito em mim e na minha capacidade de aprender |
| | 28) Sinto-me pressionado durante a aula. * |
| Concentração | 1) Tenho dificuldade em concentrar-me na aula. * |
| | 3) Distraio-me com as coisas à minha volta* |
| | 6) Distraio-me da minha aprendizagem em sala de aula* |

Analisando os dados apresentados, fica evidente que este instrumento exhibe propriedades psicométricas que o tornam apropriado para aplicação em contexto português.

Instrumento Bem-Estar

Em relação à avaliação do bem-estar, foi igualmente conduzida uma análise fatorial exploratória sobre as correlações entre os itens, recorrendo ao método das componentes principais para extrair os fatores, seguido de uma rotação Varimax. Esse procedimento permitiu compreender como os itens se agrupam em fatores comuns. Da mesma forma que mencionado anteriormente, aplicaram-se os critérios de seleção/exclusão de itens, o que resultou na exclusão de 14 elementos do instrumento original.

Considerando os critérios estabelecidos para a classificação dos resultados, é importante destacar que o valor da Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) alcançou um patamar bom, atingindo um índice de .72, o que indica um valor adequado para a execução da análise fatorial (Marôco, 2021a). Além disso, ao aplicar o teste de esfericidade de Bartlett, observou-se que os diversos itens apresentam correlações significativas entre si. Essa observação reforça a validade da realização da análise fatorial exploratória ($\chi^2(120) = 839,097$, $p \leq 0,001$). Para uma análise mais detalhada, os resultados estatísticos completos da análise fatorial exploratória encontram-se disponíveis em anexo (anexo 7).

Antes de procedermos a análise fatorial exploratória, percebemos que os itens 28 (tabela 10) estava também formulado na negativa, desta forma, procedemos à sua inversão.

Após avaliar os critérios mencionados anteriormente, optou-se por manter uma configuração de três fatores. A Tabela 7 apresenta os pesos de cada item em cada um desses três fatores, juntamente com a percentagem de variância explicada por cada um deles e a correspondente medida de consistência interna.

Tabela 8

Resultados da Análise Fatorial Exploratória do Instrumento Bem-estar

| Itens | Fatores | | |
|-----------|---------|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 |
| Q5_SOC_P | .84 | | |
| Q28_PSI_P | .78 | | |
| Q21_SOC_P | .76 | | |
| Q26_PSI_P | .59 | | |
| Q16_SOC_P | .55 | | |
| Q12_COG_P | | .80 | |
| Q17_COG_P | | .76 | |
| Q11_COG_P | | .64 | |
| Q1_COGN_P | | .62 | |
| Q6_COGN_P | | .49 | |
| Q4_PSI_P | | .48 | |
| Q29_SOC_P | | .43 | |
| Q2_MAT_P | | | .70 |
| Q13_MAT_P | | | .70 |
| Q7_MAT_P | | | .60 |
| Q22_MAT_P | | | .58 |

Tabela 9*Resultados da Análise Fatorial Exploratória do Instrumento Bem-estar*

| | Fatores | | |
|-----------------------------------|---------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| % Variância cumulativa | 18.01 | 35.86 | 47.97 |
| α de Cronbach (presencial) | .76 | .73 | .62 |
| α de Cronbach (online) | .67 | .77 | .67 |

Quanto à consistência interna, os dois primeiros fatores demonstram valores que se situam numa faixa considerada boa, entre [.70;.08]. O terceiro fator exibe uma consistência interna considerada razoável, com valores compreendidos entre [.60;.65]. Ao analisarmos os itens com maiores pesos fatoriais em cada um dos fatores, pudemos categorizá-los da seguinte forma: o primeiro fator foi denominado como "Socioemocional" e abrange 5 itens, estes estão relacionados com as relações sociais e do bem-estar emocional dos alunos. Enquanto o segundo fator foi identificado como "Cognitivo", incluindo 7 itens, que remetem para a motivação para aprender, a percepção da relevância da educação para o futuro e o apoio familiar na vida escolar dos alunos. Por fim, o terceiro fator foi designado como "Material", contendo 4 itens, que remetem para as condições de estudo e a disponibilidade de recursos. Para uma visão mais detalhada dos itens associados a cada fator, consulte a Tabela 7.

Tabela 10*Instrumento Final Bem-Estar*

| Fatores | Itens |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Socioemocional | 5) Os meus colegas gostam de mim. |
| | 16) Gosto de trabalhar em grupo |
| | 21) Sinto que sou bem tratado pelos meus colegas. |
| | 26) Sinto-me feliz. |
| | 28) Sinto-me sozinha* |
| Cognitivo | 12) Aquilo que eu aprendo na escola é importante para a minha vida fora da escola |
| | 1) Eu geralmente divirto-me enquanto estou a aprender. |

- 4) Eu quero ser um dos melhores alunos da minha turma
- 6) Eu gosto de ler para aprender coisas novas.
- 11) Esforçar-me para fazer novas aprendizagens é importante para os próximos trabalhos
- 17) As coisas que eu aprendo na escola irão ajudar-me a arranjar um emprego
- 29) A minha família interessa-se pela minha vida escolar

| | |
|----------|--------------------------------------------------------|
| Material | 2) Em casa tenho um sítio calmo para estudar. |
| | 7) Em casa tenho uma secretária para estudar. |
| | 13) Tenho um computador que posso usar para trabalhar. |
| | 22) Tenho uma boa ligação de internet disponível. |

Tendo em conta o terceiro objetivo que consiste na comparação das perceções que os alunos têm sobre as experiências do ensino *online* vs o ensino presencial em sala de aula face às variáveis concentração, interesse e competências na aprendizagem e autoconfiança; bem-estar socioemocional, material, cognitivo e as questões de diferenciação pedagógica foram conduzidas análises descritivas das médias e desvios-padrão para cada dimensão dos instrumentos correspondentes.

Tabela 11

Estatísticas descritivas para as dimensões do instrumento Componentes da Aprendizagem

| | Presencial | | Online | |
|------------------------------------------|------------|---------------|--------|---------------|
| | Média | Desvio Padrão | Média | Desvio Padrão |
| Concentração | 3.28 | .92 | 2.51 | .99 |
| Interesse e competências na aprendizagem | 4.24 | .69 | 3.55 | .85 |
| Autoconfiança | 4.01 | .79 | 3.96 | .79 |

Através da tabela 10, no que se refere ao instrumento *Componentes da Aprendizagem*, é possível observar na dimensão “Concentração”, que a média de respostas para o ensino presencial foi de 3.28, indicando um nível moderado de concentração por parte dos alunos. Por outro lado, no ensino *online*, a média foi de 2.51, sugerindo uma concentração um pouco menor em comparação com o ensino presencial. Quanto à dimensão “Interesse e Competências na Aprendizagem”, a média foi de 4.24, o que aponta para um elevado nível de interesse e competências demonstrados pelos alunos no ambiente presencial. No entanto, na modalidade

online, a média foi de 3.55, denotando um interesse e competências ligeiramente inferiores em comparação com o ensino presencial. Em relação à “Autoconfiança”, os alunos demonstraram uma média de 4.01 no contexto presencial, indicando um grau considerável de autoconfiança. Na modalidade *online*, a média foi de 3.96, ligeiramente abaixo, mas revelando uma autoconfiança praticamente equivalente ao ensino presencial.

Tabela 12

Estatísticas descritivas para as dimensões do instrumento Bem-Estar

| | Presencial | | Online | |
|----------------|------------|---------------|--------|---------------|
| | Média | Desvio padrão | Média | Desvio padrão |
| Socioemocional | 4.86 | .83 | 4.52 | .87 |
| Material | 5.30 | .72 | 5.39 | .73 |
| Cognitivo | 4.39 | .78 | 4.06 | .90 |

Relativamente ao instrumento *Bem-Estar*, (Tabela 11) no que diz respeito à dimensão Socioemocional_P versus Socioemocional_O, notamos que os alunos apresentam uma média de 4.86 e 4.52, respetivamente. Isso sugere que, comparativamente, os alunos demonstram uma pontuação ligeiramente superior na dimensão socioemocional durante a modalidade presencial. Analisando a dimensão Material_P versus Material_O, observamos que os alunos apresentam uma média de 5.30 e 5.39, respetivamente. Isso indica que a dimensão do bem-estar material é percebida de forma semelhante em ambas as modalidades, com pontuações muito próximas. Por fim, ao comparar a dimensão Cognitivo_P versus Cognitivo_O, vemos que os alunos obtêm uma média de 4.39 e 4.06, respetivamente. Isso sugere que, em média, os alunos atribuem uma pontuação ligeiramente superior à dimensão cognitiva durante a modalidade presencial.

Tabela 13

Estatísticas descritivas para as dimensões do instrumento Diferenciação Pedagógica

| | Presencial | | Online | |
|----|------------|---------------|--------|---------------|
| | Média | Desvio padrão | Média | Desvio padrão |
| Q1 | 4,11 | 1,43 | 3,50 | 1,53 |
| Q2 | 2,11 | 1,38 | 2,06 | 1,33 |

| | | | | |
|----|------|------|------|------|
| Q3 | 3,13 | 1,34 | 2,96 | 1,33 |
| Q4 | 4,07 | 1,39 | 3,71 | 1,45 |
| Q5 | 3,55 | 1,47 | 2,84 | 1,48 |
| Q6 | 4,65 | 0,93 | 3,81 | 1,30 |

Na Questão 1 (Q1) referente ao instrumento *Diferenciação Pedagógica* (tabela 12), os alunos avaliaram a eficácia da abordagem do professor ao lidar com diferentes ritmos de aprendizagem. A média de respostas na modalidade presencial (Q1_P) foi de 4.11, indicando uma avaliação positiva dessa prática. Na modalidade *online* (Q1_O), a média foi um pouco inferior, 3.50, sugerindo uma percepção menos favorável. Para a Questão 2 (Q2), que trata da diferenciação de tarefas de acordo com as capacidades dos alunos, as médias foram muito semelhantes entre as modalidades. Tanto a nível presencial (Q2_P) quanto *online* (Q2_O), os alunos atribuem uma média de 2.11 e 2.06, respetivamente. A Questão 3 (Q3) aborda a formação de grupos com alunos de habilidades semelhantes. Na modalidade presencial (Q3_P), a média é de 3.13, indicando que os alunos percebem essa prática de forma positiva. Já na modalidade *online* (Q3_O), a média foi de 2.96, um pouco inferior, mas ainda sugere uma percepção relativamente positiva. A Questão 4 (Q4) investiga a formação de grupos com alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Os resultados mostram que os alunos avaliam essa prática de forma positiva em ambas as modalidades, com médias de 4.07 (Q4_P) e 3.71 (Q4_O). Na Questão 5 (Q5), relacionada com a implementação de tutorias entre alunos, estes, expressam uma percepção mais positiva na modalidade presencial (Q5_P), com uma média de 3.55. Na modalidade *online* (Q5_O), a média é de 2.84, indicando uma percepção um pouco menos favorável. Finalmente, a Questão 6 (Q6) trata da aprendizagem baseada em projetos. Os alunos avaliam essa prática de forma muito positiva em ambas as modalidades, com uma média de 4.65 na modalidade presencial (Q6_P) e 3.81 na modalidade *online* (Q6_O).

Tendo em conta o quarto e quinto objetivo realizámos as correlações tendo em conta a percepção dos alunos sobre as práticas de diferenciação pedagógica face às componentes da aprendizagem e os níveis de bem-estar. Para além disto, também correlacionamos as componentes de aprendizagem com os níveis de bem-estar percebidos pelos alunos.

A análise de correlação é usada para descrever a força e direção da relação linear entre duas variáveis. Existem vários métodos disponíveis no IBM SPSS, dependendo do nível de medição e da natureza dos dados. Os coeficientes de correlação de Pearson (r) só podem assumir valores de -1 a +1. O sinal à frente indica se há uma correlação positiva (à medida que uma variável aumenta, a outra também aumenta) ou uma correlação negativa (à medida que

uma variável aumenta, a outra diminui). O tamanho do valor absoluto (ignorando o sinal) fornece uma indicação da força da relação. Uma correlação perfeita de 1 ou -1 indica que o valor de uma variável pode ser determinado exatamente conhecendo o valor da outra variável. (Pallant, 2016)

Desta forma, procuraram-se correlações entre as dimensões do instrumento da Diferenciação Pedagógica e as dimensões do instrumento Componentes da Aprendizagem, bem como entre as dimensões do instrumento da Diferenciação Pedagógica e as dimensões do instrumento Bem-estar. Para além disto, também foi realizada a correlação entre as dimensões do instrumento Componentes da Aprendizagem e as dimensões do instrumento Bem-Estar.

No âmbito das correlações estabelecidas entre as dimensões do instrumento de Diferenciação Pedagógica e as do Instrumento Componentes da Aprendizagem, os dados obtidos apontam para correlações significativas (tabela 14).

Tabela 14

Correlação Instrumento Diferenciação Pedagógica - Instrumento Componentes da Aprendizagem (Presencial)

| | | Correlações (Presencial) | | |
|------|-----------------------|---------------------------------|-----------------|------------|
| | | Concentração_P | Int_Comp_Apre_P | Autoconf_P |
| Q1_P | Correlação de Pearson | .10 | ,24** | .10 |
| | Sig. (2 extremidades) | .15 | .00 | .17 |
| Q2_P | Correlação de Pearson | -.05 | .05 | .03 |
| | Sig. (2 extremidades) | .49 | .49 | .63 |
| Q3_P | Correlação de Pearson | .03 | .09 | -.12 |
| | Sig. (2 extremidades) | .67 | .19 | .10 |
| Q4_P | Correlação de Pearson | .00 | .11 | -.02 |
| | Sig. (2 extremidades) | .96 | .11 | .83 |
| Q5_P | Correlação de Pearson | -.02 | .19** | -.10 |
| | Sig. (2 extremidades) | .78 | .01 | .14 |
| Q6_P | Correlação de Pearson | .17* | .21** | .07 |
| | Sig. (2 extremidades) | .01 | .00 | .30 |

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Como é possível observar na Tabela 14, a questão Q1_P apresenta uma correlação significativa e positiva, ainda que fraca, (Pallant, 2016) com a dimensão de Interesses e

Competências na Aprendizagem de .24. Nesta questão, a intenção era perceber com que frequência é que os professores permitiam aos alunos mais rápidos avançar de forma independente. À medida que mais professores praticam este método, maior é o interesse e as competências na aprendizagem.

A questão Q5_P também mostra uma correlação significativa e positiva, ainda que fraca, com a dimensão de Interesses e Competências na Aprendizagem (.19). Nesta questão, o propósito era perceber se existe implementação de tutorias entre alunos e com que frequência. À medida que esta prática aumenta, notamos que o interesse e as competências na aprendizagem também aumentam, ainda que de forma fraca.

A questão Q6_P possui correlações significativas e positivas, ainda que fracas, tanto com a dimensão de Concentração (.17) quanto com a de Interesses e Competências na Aprendizagem (.21). Nesta questão, a finalidade era compreender se os professores implementam trabalhos em grupo e com que frequência. À medida que mais professores implementam esta prática aumentam o interesse e as competências na aprendizagem. Notamos o mesmo efeito nos níveis de concentração, ainda que de forma fraca nos três. É importante observar que as correlações significativas variam de acordo com o nível de significância (.01 ou .05), indicando a força das associações.

No âmbito das correlações estabelecidas entre as dimensões do instrumento de Diferenciação Pedagógica e as do Instrumento Componentes da Aprendizagem, os dados obtidos apontam para correlações significativas (tabela 15).

Tabela 15

Correlação Instrumento Diferenciação Pedagógica – Instrumento Componentes da Aprendizagem Online

| | | Correlações (Online) | | |
|------|-----------------------|-----------------------------|-----------------|------------|
| | | Concentração_O | Int_Comp_Apre_O | Autoconf_O |
| Q1_O | Correlação de Pearson | .09 | .34** | .20** |
| | Sig. (2 extremidades) | .20 | .00 | .00 |
| Q2_O | Correlação de Pearson | .11 | .24** | .08 |
| | Sig. (2 extremidades) | .10 | .00 | .27 |
| Q3_O | Correlação de Pearson | .07 | .11 | -.11 |
| | Sig. (2 extremidades) | .35 | .11 | .13 |
| Q4_O | Correlação de Pearson | -.07 | .01 | .06 |
| | Sig. (2 extremidades) | .32 | .84 | .38 |

| | | | | |
|------|-----------------------|-------|-------|-----|
| Q5_O | Correlação de Pearson | .12 | .32** | .00 |
| | Sig. (2 extremidades) | .09 | .00 | .97 |
| Q6_O | Correlação de Pearson | .24** | .41** | .12 |
| | Sig. (2 extremidades) | 0,00 | .00 | .09 |

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Tendo em conta a tabela 15, a questão Q1_O apresenta uma correlação significativa e positiva moderada com a dimensão de Interesses e Competências na Aprendizagem (.34) e uma correlação significativa e positiva fraca na dimensão Autoconfiança (.21). Nesta questão, a intenção era perceber com que frequência é que os professores permitem aos alunos avançar de forma independente nas suas tarefas. À medida que este método é implementado mais vezes, notamos um aumento no interesse e as competências na aprendizagem bem como na autoconfiança. No entanto, estas relações com a pergunta um não têm a mesma força. Esta é mais forte na dimensão de interesses e competências do que na de autoconfiança.

A questão Q2_O possui uma correlação significativa e positiva fraca com a dimensão de Interesses e Competências na Aprendizagem (.24). Nesta questão, o objetivo era perceber com que frequência é que os professores atribuem trabalhos diferentes, de acordo com as capacidades de cada aluno. À medida que o número de vezes que este método é implementado aumenta, notamos um aumento no interesse e nas competências na aprendizagem.

A questão Q5_O exibe uma correlação significativa e positiva moderada com a dimensão de Interesses e Competências na Aprendizagem (.32). Nesta questão, o propósito era perceber se existe implementação de tutorias entre alunos e com que frequência. À medida que o número de vezes que esta pedagogia é implementada aumenta, também notamos que o interesse e as competências na aprendizagem aumentam.

A questão Q6_O apresenta correlações significativas e positivas fraca (Cohen, 1988) na dimensão de Concentração (.24) e na dimensão de Interesses e Competências na Aprendizagem apresenta uma correlação significativa e positiva moderada (.41). Nesta questão, a finalidade era compreender se os professores implementam trabalhos em grupo e com que frequência. À medida que o número de vezes que esta prática é implementada aumenta, maior o interesse e as competências na aprendizagem. Notamos o mesmo efeito nos níveis de concentração, no entanto, nesta dimensão a relação é mais forte.

No âmbito das correlações estabelecidas entre as dimensões do instrumento de Diferenciação Pedagógica e as do Instrumento Bem-estar, os dados obtidos apontam para correlações significativas (tabela 16).

Tabela 16*Correlação Instrumento Diferenciação Pedagógica - Instrumento Bem-Estar Presencial*

| | | Correlações (Presencial) | | |
|------|-----------------------|---------------------------------|-------------|------------|
| | | Socioemocional_P | Cognitivo_P | Material_P |
| Q1_P | Correlação de Pearson | .14* | ,27** | .07 |
| | Sig. (2 extremidades) | .04 | .00 | .32 |
| Q2_P | Correlação de Pearson | -.05 | .09 | -.15* |
| | Sig. (2 extremidades) | .49 | .22 | .04 |
| Q3_P | Correlação de Pearson | -.02 | .05 | -.07 |
| | Sig. (2 extremidades) | .83 | .49 | .30 |
| Q4_P | Correlação de Pearson | -.04 | ,18* | .01 |
| | Sig. (2 extremidades) | .59 | .01 | .83 |
| Q5_P | Correlação de Pearson | .07 | .19** | -.04 |
| | Sig. (2 extremidades) | .35 | .01 | .58 |
| Q6_P | Correlação de Pearson | .21** | ,30** | .21** |
| | Sig. (2 extremidades) | .00 | .00 | .00 |

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

A questão Q1_P apresenta correlações significativas positivas fracas com a dimensão de Bem-estar Cognitivo (.27) Bem-estar Socioemocional (.14). Nesta questão, a intenção era perceber com que frequência é que os professores permitem aos alunos avançar de forma independente nas suas tarefas. À medida que o número de vezes que os professores implementam esta prática aumenta, maior o bem-estar cognitivo e socioemocional.

A questão Q2_P exibe uma correlação significativa negativa fraca com a dimensão de Bem-estar Material (-.15). Nesta questão, o objetivo era perceber com que frequência é que os professores atribuem trabalhos diferentes, de acordo com as capacidades de cada aluno. À medida que o número de vezes que a prática deste método aumenta, notamos que existe uma diminuição do bem-estar material.

A questão Q4_P possui uma correlação significativa positiva fraca com a dimensão de Bem-estar Cognitivo (.18). Nesta questão, avaliou-se se, nas suas respetivas escolas, os professores fazem, e com que frequência, grupos de alunos com capacidades diferentes. À medida que o número de vezes que esta prática é implementada aumenta, também aumenta o bem-estar cognitivo.

A questão Q5_P mostra uma correlação significativa e positiva ainda que fraca com a dimensão de Bem-estar Cognitivo (.19). Nesta questão, o propósito era perceber se existe

implementação de tutorias entre alunos e com que frequência. À medida que a frequência aumenta, o bem-estar cognitivo também aumenta.

A questão Q6_P apresenta correlações significativas e positivas ainda que fracas com as dimensões de Bem-estar Socioemocional (.21) e Bem-estar Material (.21) e apresenta uma correlação significativa e positiva moderada com o Bem-estar Cognitivo (0.3). Nesta questão, a finalidade era compreender se os professores implementam trabalhos em grupo, e com que frequência. À medida que o número de vezes que este método é implementado aumenta, notamos um aumento no bem-estar socioemocional, cognitivo e material, ainda que de maneiras diferentes. A relação é mais forte no bem-estar cognitivo versus no bem-estar socioemocional e material.

No âmbito das correlações estabelecidas entre as dimensões do instrumento de Diferenciação Pedagógica e as do Instrumento Bem-estar, os dados obtidos apontam para correlações significativas (tabela 17).

Tabela 17

Correlação Instrumento Diferenciação Pedagógica - Instrumento Bem-Estar Online

| | | Correlações (Online) | | |
|------|-----------------------|-----------------------------|-------------|------------|
| | | Socioemocional_O | Cognitivo_O | Material_O |
| Q1_O | Correlação de Pearson | .20** | .18** | .03 |
| | Sig. (2 extremidades) | .01 | .01 | .71 |
| Q2_O | Correlação de Pearson | .07 | .10 | -.18** |
| | Sig. (2 extremidades) | .32 | .15 | .01 |
| Q3_O | Correlação de Pearson | -.01 | .12 | -.10 |
| | Sig. (2 extremidades) | .87 | .11 | .17 |
| Q4_O | Correlação de Pearson | .06 | .17* | .01 |
| | Sig. (2 extremidades) | .37 | .01 | .85 |
| Q5_O | Correlação de Pearson | .10 | .34** | .02 |
| | Sig. (2 extremidades) | .14 | .00 | .77 |
| Q6_O | Correlação de Pearson | .31** | .37** | .19** |
| | Sig. (2 extremidades) | .00 | .00 | .01 |

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Tendo em consideração a Tabela 17, a questão Q1_O tem uma correlação significativa e positiva fraca com as dimensões de Bem-estar Socioemocional (.20) e Bem-estar Cognitivo

(.18). Nesta questão, a intenção era perceber com que frequência é que os professores permitem aos alunos avançar de forma independente nas suas tarefas. À medida que esta esta prática implementada mais vezes, maior é o bem-estar cognitivo e socioemocional.

A questão Q2_O apresenta uma correlação significativa e negativa fraca com a dimensão de Bem-estar Material (-.18). Nesta questão, o objetivo era perceber a frequência com que os professores atribuem trabalhos diferentes de acordo com as capacidades de cada aluno. A medida que a frequência aumenta, o bem-estar material diminui.

A questão Q4_O possui uma correlação significativa e positiva com a dimensão de Bem-estar Cognitivo (.17). Nesta questão, avaliou-se se, nas suas respectivas escolas, os professores fazem, e com que frequência, grupos de alunos com capacidades diferentes. À medida que o número de vezes implementado aumenta, o bem-estar cognitivo também aumenta.

A questão Q5_O exibe uma correlação significativa e positiva com a dimensão de Bem-estar Cognitivo (.34). Nesta questão, o propósito era perceber se existe implementação de tutorias entre alunos e com que frequência. À medida que o número de vezes que esta pedagogia é praticada aumenta, também aumenta o bem-estar cognitivo.

A questão Q6_O mostra correlações significativas e positivas moderada com as dimensões de Bem-estar Socioemocional (.31), Bem-estar Cognitivo (.37), e fraca com o Bem-estar Material (.19). Nesta questão, a finalidade era compreender se os professores implementam trabalhos em grupo, e com que frequência. À medida que o número de vezes que este método é aplicado aumenta, também notamos um aumento nas dimensões bem-estar socioemocional, cognitivo e material, no entanto de maneira diferente. Nas dimensões bem-estar socioemocional e bem-estar cognitivo a relação é mais forte do que na do bem-estar material.

No âmbito das correlações estabelecidas entre as dimensões do instrumento de Componentes da Aprendizagem e as do Instrumento Bem-estar, os dados obtidos apontam para correlações significativas (tabela 18).

Tabela 18*Correlação Instrumento Componentes da Aprendizagem - Instrumento Bem-Estar Presencial*

| | | Correlações (Presencial) | | |
|-----------------|-----------------------|---------------------------------|-------------|------------|
| | | Socioemocional_P | Cognitivo_P | Material_P |
| Concentração_P | Correlação de Pearson | .21** | .30** | .15* |
| | Sig. (2 extremidades) | .00 | .00 | .03 |
| Int_Comp_Apre_P | Correlação de Pearson | .17* | .69** | .22** |
| | Sig. (2 extremidades) | .01 | .00 | .00 |
| Autoconf_P | Correlação de Pearson | .39** | .24** | .03 |
| | Sig. (2 extremidades) | .00 | .00 | .65 |

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

A dimensão de Concentração P tem correlações significativas fracas com as dimensões de Bem-estar Socioemocional (.21) e Bem-estar Material (.15) e uma correlação significativa moderada com a dimensão Bem-estar Cognitivo (.30). Isto indica que todas as dimensões variam no mesmo sentido, quando uma aumenta a outra também aumenta. Esta relação é mais forte no Bem-Estar Cognitivo do que no Bem-Estar Socioemocional e Material.

A dimensão de Interesses e Competências na Aprendizagem (Int_Comp_Apre_P) tem uma correlação significativa fraca com a dimensão Bem-estar Socioemocional (.17) e a dimensão Bem-estar Material (.22) e uma correlação significativa forte com a dimensão Bem-estar Cognitivo (.69). Assim como nas correlações anteriores, todas aumentam quando a outra aumenta. Notamos, no entanto, que na correlação da dimensão interesses e competências com a do bem-estar socioemocional e material a relação é mais fraca que no bem-estar cognitivo.

A dimensão de Autoconfiança (Autoconf_P) apresenta uma correlação significativa moderada com a dimensão Bem-estar Socioemocional (.39) e uma correlação significativa fraca com a dimensão Bem-estar Cognitivo (.24). Isto indica que à medida que os níveis de autoconfiança aumentam, o bem-estar socioemocional e cognitivo também aumentam, no entanto de formas diferentes. O bem-estar socioemocional aumenta de forma semelhante quando comparado com o bem-estar cognitivo que também aumenta, mas com uma relação mais fraca.

No âmbito das correlações estabelecidas entre as dimensões do instrumento de Componentes da Aprendizagem e as do Instrumento Bem-estar, os dados obtidos apontam para correlações significativas (tabela 19).

Tabela 19*Correlação Instrumento Componentes da Aprendizagem - Instrumento Bem-Estar Online*

| | | Correlações (Online) | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------------|-------------|------------|
| | | Socioemocional_0 | Cognitivo_0 | Material_0 |
| Concentração_O | Correlação de Pearson | .20** | .38** | .08 |
| | Sig. (2 extremidades) | .00 | .00 | .26 |
| Int_Comp_Apre_0 | Correlação de Pearson | .29** | .58** | .18* |
| | Sig. (2 extremidades) | .00 | .00 | .01 |
| Autoconf_0 | Correlação de Pearson | .36** | .20** | .18* |
| | Sig. (2 extremidades) | .00 | .00 | .01 |

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

A dimensão de Concentração_O tem uma correlação significativa fraca com a dimensão de Bem-estar Socioemocional (.20) e uma correlação significativa moderada com a dimensão Bem-estar Cognitivo (.38). Isto indica que à medida que os níveis de concentração aumentam, o bem-estar socioemocional, cognitivo também aumentam.

A dimensão de Interesses e Competências na Aprendizagem (Int_Comp_Apre_O) apresenta correlações significativas fracas com as dimensões de Bem-estar Socioemocional (.29) e Bem-estar Material (.18) e uma correlação significativa forte com a dimensão Bem-estar Cognitivo (.58). Isto indica que à medida que o nível de interesse e competências da aprendizagem aumenta, o bem-estar socioemocional, cognitivo e material também aumentam, mas de maneira diferente. A relação é mais forte na dimensão do bem-estar cognitivo quando comparando com as relações com as outras dimensões.

A dimensão de Autoconfiança (Autoconf_O) tem correlações significativas fracas com as dimensões de Bem-estar Cognitivo (.20) e Bem-estar Material (.18) e uma correlação significativa moderada com a dimensão Bem-estar Socioemocional (.36). Isto indica que à medida que os níveis de autoconfiança aumentam, o bem-estar socioemocional, cognitivo e material também aumentam e, como na correlação anterior, de maneira diferente. Nas dimensões do bem-estar material e cognitivo a relação é mais fraca versus na correlação do bem-estar socioemocional.

Discussão

Neste capítulo, abordaremos a discussão dos resultados, onde faremos uma síntese das conclusões obtidas a partir da análise dos dados recolhidos, conjugando com a revisão da literatura quando existente.

O principal objetivo deste estudo foi analisar a experiência do ensino *online versus* o ensino presencial, de alunos do 3º ciclo e ensino secundário, durante a pandemia de COVID-19. Dado o escasso número de estudos científicos que abordam este tópico no contexto português, foram delineados os seguintes objetivos específicos: 1) Adaptação do Instrumento “*Classroom versus Online Study Questionnaire (COSQ)*” (Walters, 2021) para a língua portuguesa; 2) Construção e validação do instrumento Bem-Estar; 3) Comparar a perceção que os alunos têm sobre a) as componentes de aprendizagem, b) as práticas de diferenciação pedagógica e c) os níveis de bem-estar entre as experiências do ensino *online* vs o ensino presencial; 4) Correlacionar a perceção dos alunos sobre as práticas de diferenciação pedagógica com a) as componentes da aprendizagem e b) os níveis de bem-estar vivenciados pelos alunos; 5) Correlacionar as componentes da aprendizagem com os níveis de bem-estar percebidos pelos alunos. Foram inquiridos 207 alunos através de um questionário realizado em formato *online*, na presença do investigador.

No que diz respeito ao **primeiro objetivo** - Adaptação do Instrumento “*Classroom versus Online Study Questionnaire (COSQ)*” (Walters, 2021) - relativamente à adaptação do instrumento, que avalia as experiências do ensino *online* em comparação com o ensino presencial, para o contexto português procedemos à avaliação das propriedades psicométricas deste instrumento, incluindo análises fatoriais exploratórias, as quais indicaram uma adequada concordância dos dados. Considerou-se assim que este instrumento poderia ser aplicado à nossa amostra, pois a sua estrutura assemelha-se parcialmente à estrutura original proposta por Walters (2021), a qual compreendia quatro dimensões, Concentração, Empenho e Interesse em Aprender, Capacidade de Aprender e Autovalorização da Aprendizagem. No entanto, após a aplicação do instrumento constatamos que era necessário alterar a denominação de algumas dimensões visto que alguns dos construtos definidos inicialmente não iam ao encontro das análises fatoriais realizadas neste estudo. Considerou-se que a avaliação do empenho e interesse em aprender estariam associadas à capacidade de aprender e, desta forma, simplificamos o nosso instrumento, sem perda de informação. Desta forma, foram identificados três dimensões diferentes, **interesse e competências de aprendizagem** que se refere à disposição e aptidão de um aluno para adquirir novos conhecimentos; **autoconfiança** que se

refere à crença e à confiança em si mesmo e nas suas capacidades escolares e **concentração** que se refere à capacidade de se focar numa tarefa ou atividade. Este instrumento seria útil no que diz respeito à avaliação e abrangência das várias dimensões da aprendizagem em crianças e jovens. Considera-se fundamental que este instrumento continue a ser aperfeiçoado em futuras pesquisas, considerando outras áreas de avaliação e diferentes contextos e grupos populacionais.

Relativamente **ao segundo objetivo** - Construção e validação do instrumento Bem-Estar - o processo incluiu a criação de um instrumento para avaliar os níveis de bem-estar percebidos pelos alunos. Foram assim efetuadas análises das características psicométricas do instrumento, incluindo análises fatoriais exploratórias, que demonstraram uma adequada adaptação dos dados. Este instrumento revelou uma estrutura fatorial de 3 fatores de Bem-Estar, o **bem-estar socioemocional**, demonstrado pelo estabelecimento de uma relação de confiança com os professores, assim como com a valorização das suas opiniões; o **bem-estar cognitivo**, do qual contempla as capacidades e as condições que os alunos consideram necessários para se envolverem de forma eficaz nas aulas ministradas *online* e o **bem-estar material**, referente aos materiais necessários disponibilizados durante este período pelas escolas assim como as condições em casa.

Relativamente **ao terceiro objetivo - alínea a** - Comparar a perceção que os alunos têm sobre as componentes de aprendizagem entre as experiências do ensino *online* vs o ensino presencial. Em relação à concentração, os alunos referiram encontrar-se menos atentos, assim como com menor interesse na aprendizagem e aquisição de menores competências académicas no ensino *online* quando comparado com o ensino presencial. Este resultado está de acordo com a pesquisa conduzida por Reis *et al.* (2021) que revelou que o ensino *online* representou um desafio significativo para algumas crianças, uma vez que afetou tanto o seu processo de aprendizagem como a sua interação social. A ausência de contato direto com o professor e o ambiente escolar tradicional levou a uma diminuição da atenção e do interesse durante as aulas (Reis *et al.*, 2021). No ensino online, o aluno está habitualmente sozinho, não tem contacto visual com o professor que, desta forma, não consegue perceber que aquele aluno está a ter dificuldades podendo de imediato mudar a forma de explicar, ou seja, de o motivar na sua aprendizagem. Neste tipo de ensino, os alunos têm de ser mais independentes, persistentes, concentrados e com automotivação. Está descrito que a falta de motivação é uma das principais causas de insucesso neste tipo de ensino quando comparado com o presencial. Lima e Alves (2011) referem que é essencial que o aluno seja escutado e motivado a participar na estratégia

ensino-aprendizagem *online* por forma a se comprometer com o processo educacional e assim aumentar a sua autoconfiança. De fato ensino *online* foi um desafio para as escolas, professores, alunos e pais (OCDE, 2020, 2021; Schleicher, 2020). A maioria das escolas teve pouco tempo para se preparar para o ensino *online*, o que sobrecarregou os professores, considerados "a linha de frente esquecida" (Beames *et al.*, 2021), bem como os pais. A implementação do ensino *online* requer formação para os professores e também exige uma atitude positiva por parte deles em relação às mudanças no processo de aprendizagem (Ziebell *et al.*, 2020).

Em relação à autoconfiança nomeadamente na pergunta “*acredito em mim próprio e na minha capacidade em aprender.*” obtiveram-se resultados praticamente sobreponíveis nos dois tipos de ensino o que poderia não ser expectável pois de acordo com alguma literatura disponível, foi documentado que há evidência de que no ensino *online* pode haver dificuldades acrescidas para enfrentar as novas exigências do ensino sendo necessária maior organização e gestão do tempo, bem como maior exigência de concentração por parte dos alunos (Amir *et al.*, 2020). De fato os alunos tiveram de se adaptar num curto período a novas formas de aprendizagem e processos de avaliação em ambientes diferentes, mas continuaram a acreditar nas suas potencialidades de aprendizagem.

Relativamente ao **terceiro objetivo - alínea b** - Comparar a percepção que os alunos têm sobre as práticas de diferenciação pedagógica entre as experiências do ensino *online* vs o ensino presencial. Todas as respostas à frequência em que várias práticas são aplicadas, nomeadamente no que diz respeito a ritmos de aprendizagem, à seleção de grupos de alunos com diferentes capacidades, assim como a entreaajuda entre alunos com maior sucesso académico em relação aos outros, demonstrou diferenças com resultados preferenciais no ensino presencial. Este resultado poderá estar relacionado de acordo com o referido por Antunes (2016) que um dos maiores desafios e mesmo barreiras para o ensino *online* está relacionado com a dificuldade na interação entre alunos e professores, assim como o desconhecimento tecnológico que vai despertar receio e stress não só nos alunos, mas também nos professores. Segundo esta autora, exige-se maior dedicação e planeamento por parte do professor no sentido de otimizar a aprendizagem nesta nova modalidade e de fato não houve tempo para essa preparação. Por outro lado, os alunos tiveram de se adaptar num curto período a novas formas de aprendizagem e processos de avaliação em ambientes diferentes. Existiu de facto uma falta de preparação dos diferentes participantes da educação (por exemplo, baixo nível de habilidades digitais) e escassez de infraestruturas e recursos (por exemplo,

equipamentos, software, conexão rápida à internet) nas escolas, nas casas dos professores e dos alunos o que pode explicar essa preferência pelo ensino presencial.

Relativamente **ao terceiro objetivo - alínea c** – Comparar a percepção que os alunos têm sobre os níveis de bem-estar entre as experiências do ensino *online* vs o ensino presencial

Contatou-se que as respostas dos alunos indicaram valores mais positivos nas dimensões do bem-estar socioemocional e cognitivo no ensino presencial. Contudo, na dimensão do bem-estar material, que se encontra relacionado com a presença de um espaço para estudar e de uma boa ligação à Internet, foi considerado pelo grupo de alunos inquirido como melhor no ensino *online*. Poderá ter a ver com a capacidade económica dos alunos da nossa amostra com maior facilidade em obter os recursos materiais necessários, pois, segundo RRIF (2020), o acesso aos recursos para a aprendizagem está também relacionado com questões sociais que, embora fora do controle das escolas, devem ser considerados como forma de facilitar a aprendizagem remota. Assim, a dificuldade no acesso à tecnologia digital e à rede de Internet, é um dos fatores mais importantes como barreira na aprendizagem *online* que não foi o descrito pelo nosso grupo de alunos.

Relativamente **ao quarto objetivo – alínea a** - Correlacionar a percepção dos alunos sobre as práticas de diferenciação pedagógica e os componentes de aprendizagem (interesse e competências na aprendizagem, concentração e autoconfiança). Todas as variáveis que correlacionam a prática da diferenciação pedagógica com as componentes de aprendizagem revelaram que há poucas diferenças entre o ensino presencial e o ensino *online* nesta amostra de alunos. No entanto passo a referir aquelas em que se encontraram correlações significativas tanto no ensino presencial como no ensino *online*. No ensino presencial, a primeira prática de diferenciação pedagógica refere-se ao ritmo de trabalho de cada grupo de alunos. Quanto mais os alunos percebem que os professores realizam esta prática de diferenciação pedagógica mais valorizam as suas competências e interesse na aprendizagem. A quinta prática de diferenciação pedagógica refere-se à implementação de tutorias. A percepção dos alunos no que diz respeito a esta prática de diferenciação pedagógica permite uma maior valorização das suas competências e interesse pela aprendizagem. A sexta prática de diferenciação pedagógica aponta para a aprendizagem baseada em projetos de grupo. Ao reconhecerem a aplicação desta prática de diferenciação pedagógica por parte dos professores, os alunos consideram que existe uma maior valorização das suas competências e interesse na aprendizagem e também um maior nível de concentração. No modelo *online* a primeira prática apresenta conclusões semelhantes, adicionando o facto de os alunos referenciarem um aumento da sua autoconfiança. A segunda prática de diferenciação pedagógica reflete a atribuição de trabalhos diferentes de acordo com

as capacidades de cada aluno. A percepção dos alunos no que diz respeito a esta prática permite uma maior valorização das suas competências e interesses pela aprendizagem. Por fim, as práticas cinco e seis, no modelo *online*, exibem inferências similares às do modelo presencial. Estes resultados no que diz respeito ao ensino *online* não estão de acordo com o expectável pois segundo Yuen *et al.* (2023) durante a pandemia assistiu-se a uma rápida transição da educação presencial para online e os professores não tiveram tempo não só para preparação do conteúdo educativo, mas também para adquirir conhecimento na área da informática. Aplicar formas de ensino diferentes de acordo com as características de cada aluno, ou seja, a aplicação de medidas de diferenciação pedagógica no ensino *online* não foi de todo linear. Esta abordagem aumenta o trabalho dos professores em termos de sobrecarga de trabalho para planeamento e para implementação de atividades. Cardullo *et al.* (2021) referem que a obrigatoriedade do ensino à distância criou um impacto emocional negativo e stress nos professores. No entanto, quando mesmo *online* foi possível diferenciar as necessidades de cada aluno ou grupo de alunos assistiu-se, tal como na nossa amostra os resultados de Pozas *et al.* (2023), revelou um aumento de competências e interesse na aprendizagem assim como na motivação e autoconfiança.

O quarto objetivo – alínea b - Correlacionar a percepção dos alunos sobre as práticas de diferenciação pedagógica com os níveis de bem-estar vivenciados pelos alunos.

Ao correlacionar o ensino presencial e *online*, é possível observar que todas as correlações entre a diferenciação pedagógica e o bem-estar dos alunos são semelhantes em ambos os contextos. No entanto, algumas correlações podem ser mais fortes no ensino *online*, o que pode acontecer devido a diferenças na forma como o nosso grupo de alunos responderam a estratégias de ensino diferenciado em ambientes digitais. Essas descobertas podem ser relevantes para o planeamento de aulas e políticas educacionais, sugerindo que estratégias de diferenciação pedagógica podem ter um impacto positivo no bem-estar dos alunos, tanto no ensino presencial quanto no online.

Desta forma, tanto no ensino presencial como no ensino *online*, todas as conclusões, são semelhantes. A primeira prática de diferenciação pedagógica refere-se ao ritmo de trabalho de cada grupo de alunos. Quanto mais os alunos percebem que os professores realizam esta prática de diferenciação pedagógica mais valorizam o seu bem-estar cognitivo. A segunda prática de diferenciação pedagógica reflete a atribuição de trabalhos diferentes de acordo com as capacidades de cada aluno. Os alunos percebem que as tarefas não mudam mesmo que não existam condições de bem-estar material. A quarta prática de diferenciação pedagógica

refere-se à formação de grupos de alunos de acordo com as suas capacidades académicas. O bem-estar cognitivo é mais valorizado quanto mais os professores realizam esta prática. A quinta prática de diferenciação pedagógica refere-se à implementação de tutorias. A perceção dos alunos em relação à frequência desta prática de diferenciação pedagógica contribui para uma maior valorização do seu bem-estar cognitivo. A sexta prática de diferenciação pedagógica aponta para a aprendizagem baseada em projetos de grupo. Os alunos ao perceberem que os professores implementam esta abordagem de diferenciação pedagógica, têm uma maior valorização do seu bem-estar socioemocional, cognitivos e materiais.

O quinto objetivo - Correlacionar as componentes da aprendizagem com os níveis de bem-estar percebidos pelos alunos. No modelo presencial tiramos as seguintes conclusões: elevados níveis de concentração promovem o bem-estar socioemocional, cognitivo e material; elevados níveis de interesse e competências da aprendizagem promovem, também, bem-estar socioemocional, cognitivo e material; e elevados níveis de autoconfiança promovem, neste caso, apenas o bem-estar socioemocional e cognitivo. De facto, e segundo Fleith (2000) a interação com professores e estudantes que ocorre no ensino presencial é essencial para a desenvolvimento de uma sensação de bem-estar e de autoconfiança. Melhora-se assim a capacidade de trabalhar com os seus pares e com os professores. Chin e Osborne (2000) referem que a troca de ideias e a discussão de pontos de vista é mais fácil no ensino presencial e esses são pontos fundamentais para a aprendizagem e o bem-estar.

No ensino *online*, os elevados níveis de concentração apenas favorecem o bem-estar socioemocional e cognitivo. Os elevados níveis de interesse e competências na aprendizagem promovem, também, bem-estar socioemocional, cognitivo e material. Por fim, elevados níveis de autoconfiança favorecem o bem-estar socioemocional, cognitivo e material. A evidência científica disponível não é coincidente com os nossos resultados. Os estudos de Chopra *et al.* (2021) que avaliaram do impacto do Covid num grupo de adolescentes de Inglaterra constataram que o stress associado a uma situação de emergência desconhecida, a falta do ambiente escolar com os seus pares levava a diminuição do bem-estar percebido. Também Brazeau *et al.* (2020), sobre o bem-estar dos alunos na pandemia COVID-19, indica que o aumento da ansiedade está relacionado com a perda de rotinas e horários, assim como com a sensação de isolamento e inexistência de interação direta com os seus pares.

Considerações Finais

Este estudo avaliou a percepção de 207 alunos do 7º ao 11º ano, no âmbito das suas experiências de ensino durante a pandemia de COVID-19, abrangendo a comparação entre o ensino presencial e *online* na concentração, autoconfiança e interesse e competências na aprendizagem, bem como a sua relação com o bem-estar e a diferenciação pedagógica. Sabendo que a participação ativa e a capacidade de concentração dos estudantes desempenham papéis cruciais no sucesso educacional (Appleton *et al.*, 2008) considerou-se importante compreender como esses fatores são afetados pela transição entre o ensino presencial e o *online*. A comparação entre esses dois contextos educacionais permitiu-nos tirar conclusões sobre a capacidade dos alunos se envolverem, manterem a concentração, aprenderem e reconhecerem o seu próprio valor e importância como indivíduos.

Consideramos que os resultados deste estudo poderão contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o tema, especialmente face da escassez de pesquisas nesse campo em especial na idade abrangida. Consideramos que é crucial destacar a importância das estratégias de diferenciação pedagógica, no ensino presencial e virtual de forma geral, e, em particular, aquelas que se mostraram mais eficazes na perspetiva dos alunos.

No entanto, é relevante destacar algumas das limitações desta pesquisa. Em primeiro lugar, a amostra do estudo foi relativamente pequena e, por isso, não é representativa da população estudantil. Por outro lado, este estudo concentrou-se em alunos da área de Lisboa em escolas privadas e os resultados podem variar em diferentes contextos geográficos, étnicos e culturais.

Outra limitação do estudo, encontra-se relacionada com a metodologia de recolha de dados, que envolveu o uso de um questionário *online*. Apesar das garantias de anonimato, esse método pode estar sujeito a vieses decorrentes de respostas socialmente desejáveis. Acresce o facto de os dados terem sido recolhidos retrospectivamente, tornando-se mais difícil recordar de forma fidedel os eventos. Além disso, existe pouca literatura nesta área específica de pesquisa, o que limitou a generalização e a base para a interpretação dos resultados.

Em estudos futuros sobre a comparação de ensino presencial versus online seria importante expandir a pesquisa para incluir amostras com alunos de outras faixas etárias, investigando se a eficácia atribuída a diferentes práticas pedagógicas varia ao longo do trajeto académico, incluindo o ensino superior; abranger diferentes grupos étnicos, culturais e contextos educacionais variados e integrados em concelhos rurais e urbanos do nosso país bem como estudantes com diferentes necessidades de aprendizagem.

Referências

Abel, T., & McQueen, D. (2020). The Covid-19 pandemic calls for spatial distancing and social closeness: Not for social distancing!. *International Journal of Public Health*, 65(3), 231–231. <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01366-7>

Aminnejad, R., & Alikhani, R. (2020). Physical distancing or social distancing: that is the question. *Canadian Journal of Anesthesia/Journal canadien d'anesthésie*, 67(10), 1457–1458. <https://doi.org/10.1007/s12630-020-01697-2>

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>

Armbruster, S., & Klotzbücher, V. (2020). *Lost in lockdown? COVID-19, social distancing, and mental health in Germany* (No. 2020-04). *Diskussionsbeiträge*.

Bal, A. P. (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on Students' academic achievements. *Euras. J. Educ. Res.* 16, 185–204. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.63.11>

Barbour, M. K., LaBonte, R., Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., ... & Kelly, K. (2020). Understanding pandemic pedagogy: Differences between emergency remote, remote, and online teaching. *State of the Nation: K-12 e-Learning in Canada*.

Beck, V. (2020). “You can say you to me”—Subjektivität von sozialräumlicher Distanz in Zeiten der Corona-Pandemie [Social and physical distance subjective perspectives in times of the Corona pandemic]. In R. Beiring (Ed.), *Die Psyche in Zeiten der Corona-Krise: Herausforderungen und Lösungsansätze für Psychotherapeuten und soziale Helfer* (pp. 151–162). Klett-Cotta.

Brazeau, G. A., Frenzel, J. E., & Prescott, W. A. (2020). Facilitating wellbeing in a turbulent time. *American journal of pharmaceutical education*, 84(6).

Brocke, J., & Rosemann, M. (2013). *Metodologia de pesquisa*. AMGH Editora.

Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619-658.

Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 53, 169–179.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.003>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates, Inc.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Creswell, J.W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*, 3rd ed.; SAGE: Los Angeles, CA, USA, 2013; ISBN 978-1-4129-9530-6.

da Educação, D. G. (2020). *Menores estrangeiros não acompanhados (MENA) Guia de acolhimento: Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*.

dos Reis, F. P., Amaro, R., Silva, F. M., Pinto, S. V., Barroca, I., Sá, T., Carvalho, R. F., Cartaxo, T., & Boavida, J. (2021). The Impact of Confinement on Children and Adolescents. *Acta Médica Portuguesa*, 34(4), 245–246.

David, B.E.; Kumar, S. Psychological Health Problems during the Lockdown: A Survey of Indian Population in COVID-19 Pandemic. *Data Brief* 2000, 33, 106566.

Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., & Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic (An Independent Report on Approaches to Distance Learning during COVID-19 School Closure)*. Work of Education International and UNESCO.
https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>

Elliot, A. J., & Pekrun, R. (2007). Emotion in the hierarchical model of approach-avoidance achievement motivation. In *Emotion in education* (pp. 57-73). Academic Press.

Eysink, T., Hulsbeek, M., and Gijlers, H. (2017). Supporting primary school teachers in differentiating in the regular classroom. *Teach. Teach. Educ.* 66, 107–116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.002>

Fegter, S., Machold, C., & Richter, M. (2010). Children and the Good Life: Theoretical Challenges. In S. Andresen, I. Diehm, U. Sander, & H. Ziegler (Eds.), *Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children*. Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.

Goddard, R., Goddard, Y., and Minjung, K. (2015). School instructional climate and student achievement: an examination of group norms for differentiated instruction. *Am. J. Educ.* 122, 111–131. <https://doi.org/10.1086/683293>

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 93(1), 3.

Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational psychology*, 82(3), 525.

Graber, K. M., Byrne, E. M., Goodacre, E. J., Kirby, N., Kulkarni, K., O'Farrelly, C., et al. (2020). A rapid review of the impact of quarantine and restricted environments on children's play and the role of play in children's health. <https://doi.org/10.31234/osf.io/p6qxt>

Kumar, S., Ritzhaupt, A. D., & Pedro, N. S. (2022). Development and validation of the Online Instructor Support Survey (OISS). *Online Learning Journal*, 26(1), 221-244. DOI: 10.24059/olj.v26i1.2622

Li, S. H., Beames, J. R., Newby, J. M., Maston, K., Christensen, H., & Werner-Seidler, A. (2021). The impact of COVID-19 on the lives and mental health of Australian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1, 1–13. <https://doi.org/10.1007/S00787-021-01790-X>

Lima, M. C., de Azevedo, S. D., & do Nascimento, A. L. R. (2020). Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. *Itinerarius Reflectionis*, 16(1), 01-20.

Marôco, J. (2021a). Análise estatística com o spss statistics (8th ed.). Report Number.

McLellan, R., & Steward, S. (2015). Measuring children and young people's wellbeing in the school context. *Cambridge Journal of education*, 45(3), 307-332. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.889659>

McNeil, C., Parkes, H., Statham, R., Hochlaf, D., and Jung, C. (2020). *Children of the pandemic: policies needed to support children during the COVID-19 crisis*

McQuarrie, L. M., and McRae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: the Alberta initiative for school improvement (AIS). *J. Appl. Res. Learn.* 3, 1–18.

Murgatroid, S. (2020, March). COVID-19 and Online learning, Alberta, Canada. doi:10.13140/RG.2.2.31132.85120

Mutch, C. (2005). Citizenship education: does it have a place in the curricular Michelson, D., Malik, K., Parikh, R., Weiss, H. A., Doyle, A. M., Bhat, B., ... & Patel, V. (2020). Effectiveness of a brief lay counsellor-delivered, problem-solving intervention for adolescent mental health problems in urban, low-income schools in India: a randomised controlled trial. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 571-582.

um. *Curriculum Matters*, 1, 49-70.

Nye, E., Gardner, F., Hansford, L., Edwards, V., Hayes, R., & Ford, T. (2016). Classroom behaviour management strategies in response to problematic behaviours of primary school children with special educational needs: views of special educational needs coordinators. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 43-60.

O'Connor, P., & Takahashi, N. (2014). From caring about to caring for: Case studies of New Zealand and Japanese schools post disaster. *Pastoral care in education*, 32(1), 42-53.

OECD. (2020, August 11). Combatting COVID-19's effect on children. OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19). <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-seffect-on-children-2e1f3b2f/>

OECD (2021). Focus on an Inclusive Recovery. Available at: <https://www.oecd.org/coronavirus/en/themes/inclusive-recovery>

OECD (2016). PISA 2015 Ergebnisse (Band 1): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung [PISA 2015 Results (Volume 1): Excellence and Equity in Education]. Bertelsmann. Case *et al.*, 2005).

Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11 (13), 108–121.

Pallant, J. F., Dixon, L., Sidebotham, M., & Fenwick, J. (2016). Adaptation and psychometric testing of the Practice Environment Scale for use with midwives. *Women and Birth*, 29(1), 24-29.

Pérez-González, J. C. (2008). A proposal for evaluating socio-emotional education programs. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 522-546.

Pollard, E. L., and Lee, P. D. (2003). Child well-being: a systematic review of the literature. *Soc. Indic. Res.* 61, 59–78.

Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13(1), 25–42.
<https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>

Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2021). Homeschooling in times of Corona: Exploring German and Mexican primary school students' and parents' chances and challenges during homeschooling. *European Journal of Special Needs*.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1874152>.

Pozas, M., and Schneider, C. (2019). Shedding light on the convoluted terrain of differentiated instruction (DI): proposal of a DI taxonomy for the heterogeneous classroom. *Open Educ. Stud.* 1, 73–90. doi: 10.1515/edu-2019-0005

Pozas, M., Letzel, V., and Schneider, C. (2019). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *J. Res. Spec. Educ. Needs* 20, 217–230. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>

Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., and Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on Reading achievement in five elementary schools. *Am. Educ. Res. J.* 48, 462–501.
<https://doi.org/10.3102/0002831210382891>

Schuknecht, L., and Schleicher, A. (2020). Digitale Herausforderungen für Schulen und Bildung. *ifo Schnelldienst* 73, 68–70.

Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational psychology review*, 20, 463-467. Hartnett *et al.*, 2011

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.

Sintema, E. J. (2020, April 7). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7). <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>

Soares, I., Lemos, M. S., & Almeida, C. (2005). Attachment and motivational strategies in adolescence: exploring links. *Adolescence*, 40(157).

Subedi, S., Nayaju, S., Subedi, S., Shah, S. K., & Shah, J. M. (2020). Impact of e-learning during COVID-19 pandemic among nursing students and teachers of Nepal. *International Journal of Science and Healthcare Research*, 5(3), 9.

UNESCO (2020). *Inclusion and Education: All Means All*. Paris: Unesco.

UNESCO. (2020). 1.37 billion students now home as COVID-19 school closures expand, ministers scale up multimedia approaches to ensure learning continuity. *Unesco*.

UNESCO. (2020). Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. In *UNESCO COVID-19 Education Response Education Sector issue notes*.

Valiandes, S., and Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teach. Dev.* 22, 123–138. doi: 10.1080/13664530.2017.1338196

Van de Grift, W. J. C. M. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *Sch. Eff. Sch. Improv.* 25, 295–311. doi:10.1080/09243453.2013.794845

Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda.

Walters, T., Simkiss, N. J., Snowden, R. J., & Gray, N. S. (2022). Secondary school students' perception of the online teaching experience during COVID-19: The impact on mental wellbeing and specific learning difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 843-860.

Xie, X., Xue, Q., Zhou, Y., Zhu, K., Liu, Q., Zhang, J., & Song, R. (2020). Mental health status among children in home confinement during the Coronavirus disease 2019 outbreak in Hubei province, China. *JAMA Paediatrics*, 174(9), 898–900.

Ziebell, N., Acquaro, D., Seah, W. T., & Pearn, C. (2020). Being a teacher during COVID-19. *Pursuit*. Retrieved from <https://pursuit.unimelb.edu.au/articles/being-a-teacher-during-covid-19>

Anexos

Anexo 1. Declaração de Consentimento Informado e Esclarecimento à Direção da Escola

Exmo. Diretor ____,

O meu nome é Madalena Carvalho e estou a frequentar o último ano do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional no ISPA-Instituto Universitário. Para a conclusão do curso, irei realizar a minha dissertação com a qual pretendo estudar a Perceção dos Alunos sobre a Experiência do Ensino Online *Versus* o Ensino Presencial durante o COVID-19.

Este estudo tem como objetivo geral perceber a experiência do ensino *online* versus o ensino presencial dos alunos do 3º ciclo e ensino secundário durante a pandemia de COVID-19. Para alcançar este objetivo principal, foram definidos objetivos específicos, como comparar as percepções que os alunos têm sobre as experiências do ensino *online* vs o ensino em sala de aula face às variáveis: disponibilidade de aprender (concentração, empenho e interesse em aprender, capacidade de aprender); práticas de diferenciação pedagógica dos professores e Níveis de bem-estar percebidos pelos alunos. Este estudo realiza-se sob a orientação do Prof. Doutor Sérgio Gaitas.

Posto isto, venho solicitar a vossa excelência que autorize a recolha de dados no ____.

A recolha de dados realizar-se-ia através de um questionário a preencher pelos alunos do 7º ao 12ºano. Esta informação será recolhida através de um questionário anónimo e em momento algum será recolhida, ou registada, qualquer informação que identifique o aluno. É garantido o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação recolhida.

É de referir que a participação neste estudo não implica qualquer risco ou custo para os alunos e que os investigadores respeitam integralmente a vontade daqueles que não desejarem participar. Qualquer participante pode anular o seu consentimento em qualquer momento e sem qualquer prejuízo. Todos os dados recolhidos serão arquivados no Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA) do ISPA - Instituto Universitário, num armário fechado e de acesso exclusivo ao aluno que se encontra a desenvolver a dissertação e ao professor orientador. Após a conclusão do presente estudo, todos os dados em papel serão destruídos.

Para qualquer informação adicional, por favor não hesite em contactar. Poderá fazê-lo através do endereço de e-mail indicado no cabeçalho.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração e realçamos a importância da sua autorização para este estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Madalena Carvalho

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, Diretor do Externato da Luz, li e compreendi a informação que consta neste documento e autorizo que se realize a recolha de dados neste Agrupamento, para a realização do estudo sobre a visão dos alunos sobre as práticas dos professores de suporte ao bem-estar.

Data ____/____/____

(Assinatura do(a) Diretor(a))

Consentimento Informado

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Madalena Carvalho e estou a frequentar o último ano do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional no ISPA-Instituto Universitário. Para a conclusão do curso, irei realizar a minha dissertação com a qual pretendo estudar a Perceção dos Alunos sobre a Experiência do Ensino Online *Versus* o Ensino Presencial durante o COVID-19. Este estudo realiza-se sob a orientação do Prof. Doutor Sérgio Gaitas. Para a realização do estudo solicitou-se a autorização do Exmo. Diretor do Externato da Luz.

Para que o estudo se realize é necessário recolher informação a nível do aluno, informação esta que será recolhida através de um questionário **anónimo** e **confidencial**, sendo os resultados obtidos utilizados apenas para este estudo e tratados de forma global. Em momento algum será recolhida, ou registada, qualquer informação que identifique o aluno.

Solicitamos a sua autorização para que o seu educando participe no estudo e preencha um questionário, que será aplicado a todos os alunos da turma, sobre a sua visão relativamente às experiências do ensino online vs o ensino em sala de aula tendo em consideração as práticas dos professores e o bem-estar dos alunos. Para além disto, no questionário será solicitada alguma informação demográfica como o sexo, idade e ano escolar e número de reprovações.

Os questionários serão aplicados aos alunos numa data a determinar junto da escola, de modo a não perturbar o normal funcionamento das aulas. É de referir que a participação neste estudo não implica qualquer risco ou custo para os participantes e que os investigadores respeitam integralmente a vontade daqueles que não desejam participar. Qualquer participante pode anular o seu consentimento em qualquer momento e sem qualquer prejuízo. Todos os dados recolhidos serão arquivados no Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA) do ISPA, num armário fechado e de acesso exclusivo ao aluno que se encontra a desenvolver a dissertação e ao professor orientador. Após a conclusão do presente estudo, todos os dados em papel serão destruídos.

Para qualquer informação adicional, por favor não hesite em contactar. Pode fazê-lo através do endereço de e-mail que consta no cabeçalho.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração e realçamos a importância da sua participação no estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Madalena Carvalho

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, declaro que tomei conhecimento do estudo sobre a visão relativamente as experiências do ensino online vs o ensino em sala de aula tendo em consideração as práticas dos professores e o bem-estar dos alunos e compreendi a informação que consta neste documento.

Como tal, **NÃO** cedo autorização para que o meu educando, _____, preencha o questionário e faça parte do estudo.

Data ____/____/____

(Assinatura do Representante Legal)

Anexo 3. Questionário

Consentimento informado

O presente estudo tem como principal objetivo conhecer a tua opinião sobre a forma como aprendes e sobre a forma como te sentes na escola durante a experiência do ensino *online* e o ensino presencial durante a pandemia de COVID-19. A tua participação neste estudo é fundamental para nós.

Não te esqueças que todos os alunos são diferentes e por isso, também as opiniões podem ser diferentes. Responde com a maior sinceridade possível, pois o questionário é anónimo e confidencial e não existem respostas certas ou erradas. As tuas respostas serão utilizadas exclusivamente para fins desta investigação.

Se tiveres alguma dúvida sobre este estudo podes contactar as investigadoras através do e-mail 26575@alunos.ispa.pt.

Por favor, lê cada questão cuidadosamente e responde de uma forma honesta.

Obrigada pela tua ajuda!

Tendo em conta que tens vários professores, responde aos seguintes itens de acordo com o que costuma acontecer na maioria das vezes. Este questionário terá perguntas sobre a forma como te concentras, o teu empenho e interesse em aprender e a capacidade de aprender; aos esforços do(a) professor(a) em responder à diversidade dos alunos na sala de aula; e aos níveis de bem-estar de cada aluno. Para cada item terás de responder como te sentias na altura em que estavas em ensino *online* e neste momento em ensino presencial. Vê o exemplo que se segue:

Tenho dificuldade em concentrar-me na aula.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas Vezes | Algumas Vezes | Muitas Vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

De acordo com este exemplo: "Durante o ensino online, tenho muitas vezes dificuldade em concentrar-me na aula". // "Durante o ensino presencial, tenho poucas vezes dificuldade em concentrar-me na aula"

Na página seguinte, antes de começares o questionário, pedimos-te alguns dados.

Idade:

Ano de escolaridade:

7°

8°

9°

10°

11°

12°

Sexo:

Masculino

Feminino

Prefiro não responder

Quantas vezes já reprovaste?

0

1

2

3

Mais de 3

Tipo de escola:

Pública

Privada

Caso frequentes o ensino secundário, por favor indica em que curso:

Componentes da Aprendizagem

Sou capaz de me concentrar na aula.

| Resposta | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Preocupo-me com a possibilidade de reprovar nos exames.

| Resposta | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

As aulas deixam-me cansado.

| Resposta | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Estar com a minha turma é importante para a minha aprendizagem.

| Resposta | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Consigo ouvir o professor.

| Resposta | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

As aulas são agradáveis.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Mantenho o trabalho das aulas em dia.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Tenho dificuldade em seguir as instruções.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sinto-me competente (capaz) nas aulas.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Acredito em mim próprio e na minha capacidade de aprender.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Consigo pedir ajuda quando preciso.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sinto-me motivado para participar nas aulas.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Posso ver as apresentações (tais como PowerPoint) ou quadro claramente.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Anseio pelas aulas.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

As aulas são interessantes.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Os colegas da minha turma ajudam-me a compreender a matéria.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

A matéria é claramente explicada.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sou capaz de rever as aulas quando não tenho a certeza do que aprendi.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Tenho tempo suficiente para pensar nas aulas.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sinto-me pressionado durante a aula.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sinto-me confiante de que me estou a sair bem na escola.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Creio que estou a ficar para trás na minha aprendizagem.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Distraio-me com as coisas à minha volta.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nada | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Distraio-me da minha aprendizagem em sala de aula.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Esforço-me muito nas minhas aulas.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Consigo trabalhar com o material apresentado em sala de aula. (ex: computador).

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Tenho dificuldade em concentrar-me na aula.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Compreendo as aulas de forma rápida e fácil.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Eu gosto de aprender.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Eu acredito em mim e na minha capacidade de aprender.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sinto-me ansioso(a) porque sinto que tenho de estar a par com a matéria.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Diferenciação Pedagógica

O meu professor faz grupos de alunos com as mesmas capacidades - do mesmo nível de aprendizagem (os alunos sabem tanto uns como os outros)

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

O meu professor implementa tutorias entre alunos – alunos que sabem mais ajudam alunos que sabem menos.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Os professores dão trabalhos diferentes de acordo com as capacidades dos alunos.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Aprendizagem baseado em projetos: os alunos trabalham em grupo sobre um tema e depois apresentam o resultado dos trabalhos à turma.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Os alunos que trabalham mais depressa podem avançar nas tarefas enquanto o professor trabalha com os alunos que trabalham mais devagar.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

O meu professor faz grupos de alunos com capacidade diferentes - de diferentes níveis de aprendizagem) (uns alunos sabem mais do que os outros)

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Bem-estar

Gosto de trabalhar em grupo.

| Resposta | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Fico nervoso quando não consigo resolver os trabalhos nas aulas.

| Resposta | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Tenho livros que me ajudam no meu trabalho escolar.

| Resposta | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sinto que faço parte da escola.

| Resposta | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

As coisas que eu aprendo na escola irão ajudar-me a arranjar um emprego.

| Resposta | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Mesmo estando preparado, sinto-me ansioso nos momentos de avaliação.

| Resposta | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Em casa tenho uma secretária para estudar.

| Resposta | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Pratico exercício físico fora da escola.

| Resposta | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

A minha família interessa-se pela minha vida escolar.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Em casa tenho um sítio calmo para estudar.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Esforçar-me para fazer novas aprendizagens é importante para os próximos trabalhos.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Eu quero ser um dos melhores alunos da minha turma.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sinto-me feliz.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Tomo o pequeno-almoço antes de ir para a escola.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

A minha família ajuda-me quando tenho dificuldades na escola.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Fico preocupado se tiver más notas.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sinto-me sozinho(a).

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Deito-me sem jantar.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Eu gosto de ler para aprender coisas novas.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Os professores tratam-me bem.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Aquilo que eu aprendo na escola é importante para a minha vida fora da escola.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sinto-me saudável.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sinto-me com energia.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Tenho um computador que posso usar para trabalhar.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Quando estudo fico inquieto.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Encontro-me/Falo com os meus amigos fora da escola.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Os meus colegas gostam de mim.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Eu geralmente divirto-me enquanto estou a aprender.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Tenho uma boa ligação de internet disponível.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sinto que sou bem tratado pelos meus colegas.

| | Ensino Online | | | | | | Ensino Presencial | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre | Nunca | Raramente | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
| Resposta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Anexo 4. “Classroom versus Online Study Questionnaire (COSQ)”

Table 1. Classroom versus Online Study Questionnaire (COSQ)

| | Not at all | A Little | A lot | A great deal |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----------|-------|--------------|
| <i>Concentration when learning</i> | | | | |
| 1. I find it difficult to concentrate on the lesson (r) | | | | |
| 2. Lessons make me tired (r) | | | | |
| 3. I get distracted by things around me (r) | | | | |
| 4. I am able to focus on the lesson | | | | |
| 5. I can cope well with the material presented in class | | | | |
| 6. I get distracted from my learning in the classroom (r) | | | | |
| <i>Engagement and interest in learning</i> | | | | |
| 7. I enjoy learning | | | | |
| 8. I try hard in my lessons | | | | |
| 9. Lessons are interesting | | | | |
| 10. Lessons are enjoyable | | | | |
| 11. I do look forward to lessons | | | | |
| 12. I feel motivated to engage in lessons | | | | |
| <i>Self-worth from learning</i> | | | | |
| 13. I feel competent (capable) in lessons | | | | |
| 14. I understand lessons quickly and easily | | | | |
| 15. I believe in myself and my ability to learn | | | | |
| 16. I worry I am going to fail in tests (r) | | | | |
| 17. I feel confident that I am doing well in school | | | | |
| 18. I believe I am falling behind in my learning (r) | | | | |
| 19. I feel anxious when trying to keep up with my learning (r) | | | | |
| <i>Ability to learn</i> | | | | |
| 20. I find it difficult to follow instructions (r) | | | | |
| 21. Members of my class help me to understand | | | | |
| 22. I believe in myself and my ability to learn | | | | |
| 23. I have enough time to think | | | | |
| 24. New ideas are clearly explained | | | | |
| 25. I am able to go over lessons when I am unsure | | | | |
| 26. I can ask for help when I need to | | | | |
| 27. I keep up to date with my work | | | | |
| 28. I feel rushed during the lesson (r) | | | | |
| 29. Being together with my class is important to my learning | | | | |
| 30. I can hear the teacher clearly | | | | |
| 31. I can see the presentations (such as PowerPoint) or whiteboard clearly | | | | |
| <i>Other</i> | | | | |
| 32. Is there anything else that effects your online learning that you would like to make us aware of? | | | | |
| *(r) = reversed scored items | | | | |
| <i>Additional question</i> | | | | |
| For both online and classroom, If you get distracted, please tick any that apply | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● I do not get distracted ● Friends | | | | |

Anexo 5. Descrição da Amostra

Estatísticas Descritivas

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|---------------------|-----|--------|--------|-------|---------------|
| Idade: | 207 | 12 | 17 | 14,93 | 1,735 |
| N válido (de lista) | 207 | | | | |

Estatísticas

| | | Ano de escolaridade: | Sexo: | Quantas vezes já reprovaste? | Tipo de escola: |
|---|--------|----------------------|-------|------------------------------|-----------------|
| N | Válido | 207 | 207 | 207 | 207 |
| | Omisso | 0 | 0 | 0 | 0 |

Ano de escolaridade:

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulativa |
|--------|-------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | 7º | 53 | 25,6 | 25,6 | 25,6 |
| | 8º | 20 | 9,7 | 9,7 | 35,3 |
| | 10º | 52 | 25,1 | 25,1 | 60,4 |
| | 11º | 82 | 39,6 | 39,6 | 100,0 |
| | Total | 207 | 100,0 | 100,0 | |

Sexo:

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulativa |
|--------|-----------------------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Masculino | 112 | 54,1 | 54,1 | 54,1 |
| | Feminino | 88 | 42,5 | 42,5 | 96,6 |
| | Prefiro não responder | 7 | 3,4 | 3,4 | 100,0 |
| | Total | 207 | 100,0 | 100,0 | |

Quantas vezes já reprovaste?

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulativa |
|--------|-----------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | 0 | 205 | 99,0 | 99,0 | 99,0 |
| | 1 | 1 | ,5 | ,5 | 99,5 |
| | Mais de 3 | 1 | ,5 | ,5 | 100,0 |
| | Total | 207 | 100,0 | 100,0 | |

Tipo de escola:

| | | Frequência | Percentagem | Percentagem válida | Percentagem acumulativa |
|--------|---------|------------|-------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Pública | 1 | ,5 | ,5 | ,5 |
| | Privada | 206 | 99,5 | 99,5 | 100,0 |
| | Total | 207 | 100,0 | 100,0 | |

Anexo 6. Output Instrumento Aprendizagem

6.1 Critério KMO e Bartlett

Teste de KMO e Bartlett

| | | |
|-------------------------------------------------------|---------------------|----------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem. | | ,874 |
| Teste de esfericidade de Bartlett | Aprox. Qui-quadrado | 1577,478 |
| | gl | 171 |
| | Sig. | <,001 |

6.2 Análise fatorial

Matriz de componente rotativa^a

| | Componente | | |
|-------|------------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Q9_P | ,806 | | |
| Q10_P | ,724 | | |
| Q24_P | ,668 | | |
| Q12_P | ,643 | | |
| Q8_P | ,624 | | |
| Q7_P | ,607 | | |
| Q23_P | ,575 | | |
| Q25_P | ,540 | | |
| Q15_P | | ,778 | |
| Q17_P | | ,732 | |
| Q13_P | | ,711 | |
| Q22_P | | ,695 | |
| Q14_P | | ,599 | |
| Q28_P | | ,593 | |
| Q16_P | | ,583 | |
| Q19_P | | ,572 | |
| Q1_P | | | ,842 |
| Q6_P | | | ,816 |
| Q3_P | | | ,786 |

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 5 iterações.

6.3 Variância total explicada

Variância total explicada

| Componente | Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado | | |
|------------|-------------------------------------------------|----------------|--------------|
| | Total | % de variância | % cumulativa |
| 1 | 3,932 | 20,695 | 20,695 |
| 2 | 3,773 | 19,858 | 40,553 |
| 3 | 2,421 | 12,740 | 53,293 |

Método de Extração: análise de Componente Principal.

6.4 Matriz de transformação de componente

Matriz de transformação de componente

| Componente | 1 | 2 | 3 |
|------------|-------|------|-------|
| 1 | ,661 | ,614 | ,432 |
| 2 | -,657 | ,752 | -,063 |
| 3 | ,364 | ,242 | -,900 |

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

6.5 Confiabilidade da escala

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|------------------|------------|
| ,822 | 8 |

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|------------------|------------|
| ,808 | 8 |

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|------------------|------------|
| ,831 | 3 |

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|------------------|------------|
| ,814 | 8 |

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|------------------|------------|
| ,739 | 8 |

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|------------------|------------|
| ,813 | 3 |

Anexo 7. Output Instrumento Bem-estar

7.1 Critério KMO e Bartlett de acordo com o domínio do questionário

Teste de KMO e Bartlett

| | | |
|-------------------------------------------------------|---------------------|---------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem. | | ,716 |
| Teste de esfericidade de Bartlett | Aprox. Qui-quadrado | 839,097 |
| | gl | 120 |
| | Sig. | <,001 |

7.2 Análise fatorial do questionário

Matriz de componente rotativa^a

| | Componente | | |
|-----------|------------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Q5_SOC_P | ,839 | | |
| Q28_PSI_P | ,782 | | |
| Q21_SOC_P | ,764 | | |
| Q26_PSI_P | ,587 | | |
| Q16_SOC_P | ,551 | | |
| Q12_COG_P | | ,803 | |
| Q17_COG_P | | ,763 | |
| Q11_COG_P | | ,641 | |
| Q1_COGN_P | | ,618 | |
| Q6_COGN_P | | ,488 | |
| Q4_PSI_P | | ,481 | |
| Q29_SOC_P | | ,430 | |
| Q2_MAT_P | | | ,704 |
| Q13_MAT_P | | | ,700 |
| Q7_MAT_P | | | ,600 |
| Q22_MAT_P | | | ,582 |

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 5 iterações.

7.3 Variância total explicada

Variância total explicada

| Componente | Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado | | |
|------------|-------------------------------------------------|----------------|--------------|
| | Total | % de variância | % cumulativa |
| 1 | 2,881 | 18,007 | 18,007 |
| 2 | 2,856 | 17,853 | 35,860 |
| 3 | 1,938 | 12,114 | 47,973 |

Método de Extração: análise de Componente Principal.

7.4 Matriz de transformação de componente

Matriz de transformação de componente

| Componente | 1 | 2 | 3 |
|------------|-------|-------|-------|
| 1 | ,676 | ,634 | ,375 |
| 2 | -,668 | ,742 | -,051 |
| 3 | -,311 | -,216 | ,925 |

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

7.5 Confiabilidade da escala de frequência

Estatísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|------------------|------------|
| ,616 | 4 |

Estatísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|-----------|----------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|
| Q2_MAT_P | 16,22 | 3,885 | ,533 | ,428 |
| Q7_MAT_P | 15,50 | 5,781 | ,396 | ,552 |
| Q13_MAT_P | 15,53 | 5,920 | ,392 | ,557 |
| Q22_MAT_P | 16,38 | 5,466 | ,308 | ,614 |

Estadísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|------------------|------------|
| ,726 | 7 |

Estadísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|-----------|----------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|
| Q1_COGN_P | 27,12 | 23,259 | ,435 | ,695 |
| Q4_PSI_P | 26,20 | 22,490 | ,368 | ,715 |
| Q6_COGN_P | 26,98 | 22,164 | ,362 | ,719 |
| Q11_COG_P | 25,78 | 23,652 | ,493 | ,685 |
| Q12_COG_P | 26,62 | 20,746 | ,597 | ,652 |
| Q17_COG_P | 26,31 | 21,146 | ,581 | ,657 |
| Q29_SOC_P | 25,34 | 26,587 | ,275 | ,726 |

Estadísticas de confiabilidade

| Alfa de Cronbach | N de itens |
|------------------|------------|
| ,764 | 5 |

Estadísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|-----------|----------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|
| Q5_SOC_P | 19,30 | 11,590 | ,687 | ,677 |
| Q16_SOC_P | 19,35 | 12,248 | ,393 | ,775 |
| Q21_SOC_P | 19,16 | 12,108 | ,589 | ,707 |
| Q26_PSI_P | 19,65 | 12,468 | ,486 | ,738 |
| Q28_PSI_P | 19,67 | 10,152 | ,580 | ,709 |

Estatísticas de confiabilidade

| | |
|------------------|------------|
| Alfa de Cronbach | N de itens |
| ,672 | 4 |

Estatísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|-----------|----------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|
| Q2_MAT_O | 16,61 | 3,760 | ,576 | ,523 |
| Q7_MAT_O | 15,98 | 4,740 | ,534 | ,546 |
| Q13_MAT_O | 15,80 | 6,333 | ,522 | ,602 |
| Q22_MAT_O | 16,32 | 6,478 | ,285 | ,699 |

Estatísticas de confiabilidade

| | |
|------------------|------------|
| Alfa de Cronbach | N de itens |
| ,767 | 7 |

Estatísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|-----------|----------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|
| Q1_COGN_O | 25,28 | 31,584 | ,444 | ,746 |
| Q4_PSI_O | 24,16 | 28,835 | ,467 | ,744 |
| Q6_COGN_O | 24,91 | 29,866 | ,404 | ,758 |
| Q11_COG_O | 23,79 | 29,506 | ,607 | ,715 |
| Q12_COG_O | 24,56 | 28,187 | ,607 | ,712 |
| Q17_COG_O | 24,39 | 28,539 | ,577 | ,718 |
| Q29_SOC_O | 23,27 | 33,507 | ,329 | ,766 |

Estatísticas de confiabilidade

| | |
|------------------|------------|
| Alfa de Cronbach | N de itens |
| ,671 | 5 |

Estatísticas de item-total

| | Média de escala se o item for excluído | Variância de escala se o item for excluído | Correlação de item total corrigida | Alfa de Cronbach se o item for excluído |
|-----------|----------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|
| Q5_SOC_O | 17,69 | 13,366 | ,566 | ,571 |
| Q16_SOC_O | 18,00 | 13,665 | ,301 | ,680 |
| Q21_SOC_O | 17,60 | 13,761 | ,460 | ,608 |
| Q26_PSI_O | 18,34 | 13,027 | ,464 | ,602 |
| Q28_PSI_O | 18,69 | 12,174 | ,399 | ,639 |

Anexo 8. Instrumento Aprendizagem Online Vs Presencial

8.1 TESTE-T

Estatísticas de amostras emparelhadas

| | | Média | N | Desvio Padrão | Erro de média padrão |
|-------|-----------------|--------|-----|---------------|----------------------|
| Par 1 | Concentração_P | 3,2834 | 207 | ,91563 | ,06364 |
| | Concentração_O | 2,5121 | 207 | ,99173 | ,06893 |
| Par 2 | Int_Comp_Apre_P | 4,2421 | 207 | ,68798 | ,04782 |
| | Int_Comp_Apre_O | 3,5489 | 207 | ,84722 | ,05889 |
| Par 3 | Autoconf_P | 4,0072 | 207 | ,78746 | ,05473 |
| | Autoconf_O | 3,9601 | 207 | ,79148 | ,05501 |

Correlações de amostras emparelhadas

| | | N | Correlação | Significância | |
|-------|-----------------------------------|-----|------------|---------------|-------------|
| | | | | Unilateral p | Bilateral p |
| Par 1 | Concentração_P & Concentração_O | 207 | ,356 | <,001 | <,001 |
| Par 2 | Int_Comp_Apre_P & Int_Comp_Apre_O | 207 | ,302 | <,001 | <,001 |
| Par 3 | Autoconf_P & Autoconf_O | 207 | ,717 | <,001 | <,001 |

Teste de amostras emparelhadas

| | | Diferenças emparelhadas | | | | | t | df | Significância | |
|-------|-----------------------------------|-------------------------|---------------|----------------------|-----------------------------------------|----------|--------|-----|---------------|-------------|
| | | Média | Desvio Padrão | Erro de média padrão | 95% Intervalo de Confiança da Diferença | | | | Unilateral p | Bilateral p |
| | | | | | Inferior | Superior | | | | |
| Par 1 | Concentração_P - Concentração_O | ,77134 | 1,08401 | ,07534 | ,62279 | ,91988 | 10,238 | 206 | <,001 | <,001 |
| Par 2 | Int_Comp_Apre_P - Int_Comp_Apre_O | ,69324 | ,91622 | ,06368 | ,56769 | ,81879 | 10,886 | 206 | <,001 | <,001 |
| Par 3 | Autoconf_P - Autoconf_O | ,04710 | ,59380 | ,04127 | -,03427 | ,12847 | 1,141 | 206 | ,128 | ,255 |

Tamanhos de efeitos de amostras em pares

| | | | Padronizador ^a | Estimativa de ponto | Intervalo de Confiança 95% | |
|-------|--------------------------------------|--------------------|---------------------------|---------------------|----------------------------|----------|
| | | | | | Inferior | Superior |
| Par 1 | Concentração_P - Concentração_O | d de Cohen | 1,08401 | ,712 | ,558 | ,863 |
| | | Correção de Hedges | 1,08798 | ,709 | ,556 | ,860 |
| Par 2 | Int_Comp_Apre_P - Int_Comp_Apre_O | d de Cohen | ,91622 | ,757 | ,601 | ,910 |
| | | Correção de Hedges | ,91957 | ,754 | ,599 | ,907 |
| Par 3 | Autoconf_P - Autoconf_O | d de Cohen | ,59380 | ,079 | -,057 | ,216 |
| | | Correção de Hedges | ,59597 | ,079 | -,057 | ,215 |

a. O denominador usado na estimativa dos tamanhos dos efeitos.

O d de Cohen usa o desvio padrão de amostra da diferença média.

A correção de Hedges usa o desvio padrão de amostra da diferença média, além de um fator de correção.

Anexo 9. Instrumento Bem Estar Online Vs Presencial

Estatísticas Descritivas

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|---------------------|-----|--------|--------|--------|---------------|
| Socioemocional_P | 201 | 1,20 | 6,00 | 4,8567 | ,83148 |
| Cognitivo_P | 201 | 1,71 | 5,86 | 4,3895 | ,77932 |
| Material_P | 201 | 1,00 | 6,00 | 5,3022 | ,72007 |
| Socionemocional_O | 201 | 1,20 | 6,00 | 4,5164 | ,87303 |
| Cognitivo_O | 201 | 1,29 | 5,71 | 4,0561 | ,89568 |
| Material_O | 201 | 1,75 | 6,00 | 5,3918 | ,73044 |
| N válido (de lista) | 201 | | | | |

Estatísticas de amostras emparelhadas

| | | Média | N | Desvio Padrão | Erro de média padrão |
|-------|-------------------|--------|-----|---------------|----------------------|
| Par 1 | Socioemocional_P | 4,8567 | 201 | ,83148 | ,05865 |
| | Socionemocional_O | 4,5164 | 201 | ,87303 | ,06158 |
| Par 2 | Cognitivo_P | 4,3895 | 201 | ,77932 | ,05497 |
| | Cognitivo_O | 4,0561 | 201 | ,89568 | ,06318 |
| Par 3 | Material_P | 5,3022 | 201 | ,72007 | ,05079 |
| | Material_O | 5,3918 | 201 | ,73044 | ,05152 |

Correlações de amostras emparelhadas

| | | N | Correlação | Significância | |
|-------|--------------------------------------|-----|------------|---------------|-------------|
| | | | | Unilateral p | Bilateral p |
| Par 1 | Socioemocional_P & Socionemocional_O | 201 | ,736 | <,001 | <,001 |
| Par 2 | Cognitivo_P & Cognitivo_O | 201 | ,723 | <,001 | <,001 |
| Par 3 | Material_P & Material_O | 201 | ,679 | <,001 | <,001 |

Teste de amostras emparelhadas

| | | Diferenças emparelhadas | | | | | | | Significância | |
|-------|--------------------------------------|-------------------------|---------------|----------------------|-----------------------------------------|----------|--------|-----|---------------|-------------|
| | | Média | Desvio Padrão | Erro de média padrão | 95% Intervalo de Confiança da Diferença | | t | df | Unilateral p | Bilateral p |
| | | | | | Inferior | Superior | | | | |
| Par 1 | Socioemocional_P - Socionemocional_O | ,34030 | ,62001 | ,04373 | ,25406 | ,42653 | 7,781 | 200 | <,001 | <,001 |
| Par 2 | Cognitivo_P - Cognitivo_O | ,33333 | ,63251 | ,04461 | ,24536 | ,42131 | 7,472 | 200 | <,001 | <,001 |
| Par 3 | Material_P - Material_O | -,08955 | ,58154 | ,04102 | -,17044 | -,00867 | -2,183 | 200 | ,015 | ,030 |

Tamanhos de efeitos de amostras em pares

| | | Padronizador ^a | Estimativa de ponto | Intervalo de Confiança 95% | |
|-------|--------------------------------------|---------------------------|---------------------|----------------------------|----------|
| | | | | Inferior | Superior |
| Par 1 | Socioemocional_P - Socionemocional_O | d de Cohen | ,62001 | ,549 | ,697 |
| | | Correção de Hedges | ,62235 | ,547 | ,694 |
| Par 2 | Cognitivo_P - Cognitivo_O | d de Cohen | ,63251 | ,527 | ,674 |
| | | Correção de Hedges | ,63489 | ,525 | ,671 |
| Par 3 | Material_P - Material_O | d de Cohen | ,58154 | -,154 | -,015 |
| | | Correção de Hedges | ,58373 | -,153 | -,015 |

a. O denominador usado na estimativa dos tamanhos dos efeitos.

O d de Cohen usa o desvio padrão de amostra da diferença média.

A correção de Hedges usa o desvio padrão de amostra da diferença média, além de um fator de correção.

Anexo 10. Correlação Instrumento Aprendizagem - Instrumento Diferenciação Pedagógica (presencial)

| | | Correlações | | | | | | Concentração_P | Int_Comp_Apre_P | Autoconf_P |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------|------------|
| | | 1. Os alunos que trabalham mais depressa podem avançar nas tarefas enquanto o professor trabalha com... - Ensino Presencial - Resposta | 2. Os professores dão trabalhos diferentes de acordo com as capacidades dos alunos. - Ensino Presencial - Resposta | 3. O meu professor faz grupos de alunos com as mesmas capacidades - do mesmo nível de aprendizagem (... - Ensino Presencial - Resposta | 4. O meu professor faz grupos de alunos com capacidade diferentes - de diferentes níveis de aprendiz... - Ensino Presencial - Resposta | 5. O meu professor implementa tutorias entre alunos – alunos que sabem mais ajudam alunos que sabem... - Ensino Presencial - Resposta | 6. Aprendizagem baseado em projetos: os alunos trabalham em grupo sobre um tema e depois apresentam... - Ensino Presencial - Resposta | | | |
| 1. Os alunos que trabalham mais depressa podem avançar nas tarefas enquanto o professor trabalha com... - Ensino Presencial - Resposta | Correlação de Pearson | 1 | ,197** | ,183** | ,200** | ,357** | ,192** | ,100 | ,243** | ,096 |
| | Sig. (2 extremidades) | | ,005 | ,009 | ,004 | <,001 | ,006 | ,155 | <,001 | ,172 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 |
| 2. Os professores dão trabalhos diferentes de acordo com as capacidades dos alunos. - Ensino Presencial - Resposta | Correlação de Pearson | ,197** | 1 | ,238** | ,029 | ,233** | -,031 | -,049 | ,049 | ,034 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,005 | | <,001 | ,676 | <,001 | ,660 | ,485 | ,491 | ,629 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 |
| 3. O meu professor faz grupos de alunos com as mesmas capacidades - do mesmo nível de aprendizagem (... - Ensino Presencial - Resposta | Correlação de Pearson | ,183** | ,238** | 1 | -,171* | ,158* | ,065 | ,030 | ,092 | -,115 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,009 | <,001 | | ,014 | ,024 | ,356 | ,668 | ,190 | ,101 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 |
| 4. O meu professor faz grupos de alunos com capacidade diferentes - de diferentes níveis de aprendiz... - Ensino Presencial - Resposta | Correlação de Pearson | ,200** | ,029 | -,171* | 1 | ,263** | ,191** | ,004 | ,112 | -,015 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,004 | ,676 | ,014 | | <,001 | ,006 | ,958 | ,110 | ,829 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 |
| 5. O meu professor implementa tutorias entre alunos – alunos que sabem mais ajudam alunos que sabem... - Ensino Presencial - Resposta | Correlação de Pearson | ,357** | ,233** | ,158* | ,263** | 1 | ,153* | -,020 | ,194** | -,102 |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | <,001 | ,024 | <,001 | | ,029 | ,776 | ,005 | ,145 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 |
| 6. Aprendizagem baseado em projetos: os alunos trabalham em grupo sobre um tema e depois apresentam... - Ensino Presencial - Resposta | Correlação de Pearson | ,192** | -,031 | ,065 | ,191** | ,153* | 1 | ,172* | ,206** | ,072 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,006 | ,660 | ,356 | ,006 | ,029 | | ,014 | ,003 | ,305 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 |
| Concentração_P | Correlação de Pearson | ,100 | -,049 | ,030 | ,004 | -,020 | ,172* | 1 | ,421** | ,378** |
| | Sig. (2 extremidades) | ,155 | ,485 | ,668 | ,958 | ,776 | ,014 | | <,001 | <,001 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 207 | 207 | 207 |
| Int_Comp_Apre_P | Correlação de Pearson | ,243** | ,049 | ,092 | ,112 | ,194** | ,206** | ,421** | 1 | ,347** |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | ,491 | ,190 | ,110 | ,005 | ,003 | <,001 | | <,001 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 207 | 207 | 207 |
| Autoconf_P | Correlação de Pearson | ,096 | ,034 | -,115 | -,015 | -,102 | ,072 | ,378** | ,347** | 1 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,172 | ,629 | ,101 | ,829 | ,145 | ,305 | <,001 | <,001 | |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 207 | 207 | 207 |

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Anexo 11. Correlação Instrumento Aprendizagem - Instrumento Diferenciação Pedagógica (online)

Correlações

| | | Correlações | | | | | | Concentração_ | Int_Comp_Apre_ | Autoconf_ |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------------|-----------|
| | | 1. Os alunos que trabalham mais depressa podem avançar nas tarefas enquanto o professor trabalha com... - Ensino Online - Resposta | 2. Os professores dão trabalhos diferentes de acordo com as capacidades dos alunos. - Ensino Online - Resposta | 3. O meu professor faz grupos de alunos com as mesmas capacidades - do mesmo nível de aprendizagem (... - Ensino Online - Resposta | 4. O meu professor faz grupos de alunos com capacidade diferentes - de diferentes níveis de aprendiz... - Ensino Online - Resposta | 5. O meu professor implementa tutorias entre alunos – alunos que sabem mais ajudam alunos que sabem... - Ensino Online - Resposta | 6. Aprendizagem baseado em projetos: os alunos trabalham em grupo sobre um tema e depois apresentam... - Ensino Online - Resposta | O | e_ | O |
| 1. Os alunos que trabalham mais depressa podem avançar nas tarefas enquanto o professor trabalha com... - Ensino Online - Resposta | Correlação de Pearson | 1 | ,343** | ,166* | ,246** | ,373** | ,288** | ,090 | ,342** | ,202** |
| | Sig. (2 extremidades) | | <,001 | ,018 | <,001 | <,001 | <,001 | ,202 | <,001 | ,004 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 |
| 2. Os professores dão trabalhos diferentes de acordo com as capacidades dos alunos. - Ensino Online - Resposta | Correlação de Pearson | ,343** | 1 | ,253** | ,046 | ,357** | ,116 | ,114 | ,235** | ,077 |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | | <,001 | ,517 | <,001 | ,099 | ,104 | <,001 | ,274 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 |
| 3. O meu professor faz grupos de alunos com as mesmas capacidades - do mesmo nível de aprendizagem (... - Ensino Online - Resposta | Correlação de Pearson | ,166* | ,253** | 1 | -,086 | ,157* | ,229** | ,066 | ,112 | -,105 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,018 | <,001 | | ,222 | ,025 | ,001 | ,352 | ,109 | ,134 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 |
| 4. O meu professor faz grupos de alunos com capacidade diferentes - de diferentes níveis de aprendiz... - Ensino Online - Resposta | Correlação de Pearson | ,246** | ,046 | -,086 | 1 | ,173* | ,228** | -,070 | ,014 | ,062 |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | ,517 | ,222 | | ,013 | ,001 | ,323 | ,843 | ,380 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 |
| 5. O meu professor implementa tutorias entre alunos – alunos que sabem mais ajudam alunos que sabem... - Ensino Online - Resposta | Correlação de Pearson | ,373** | ,357** | ,157* | ,173* | 1 | ,314** | ,121 | ,324** | -,002 |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | <,001 | ,025 | ,013 | | <,001 | ,086 | <,001 | ,973 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 |
| 6. Aprendizagem baseado em projetos: os alunos trabalham em grupo sobre um tema e depois apresentam... - Ensino Online - Resposta | Correlação de Pearson | ,288** | ,116 | ,229** | ,228** | ,314** | 1 | ,240** | ,407** | ,120 |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | ,099 | ,001 | ,001 | <,001 | | <,001 | <,001 | ,087 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 |
| Concentração_ | Correlação de Pearson | ,090 | ,114 | ,066 | -,070 | ,121 | ,240** | 1 | ,504** | ,354** |
| | Sig. (2 extremidades) | ,202 | ,104 | ,352 | ,323 | ,086 | <,001 | | <,001 | <,001 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 207 | 207 | 207 |
| Int_Comp_Apre_ | Correlação de Pearson | ,342** | ,235** | ,112 | ,014 | ,324** | ,407** | ,504** | 1 | ,312** |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | <,001 | ,109 | ,843 | <,001 | <,001 | <,001 | | <,001 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 207 | 207 | 207 |
| Autoconf_ | Correlação de Pearson | ,202** | ,077 | -,105 | ,062 | -,002 | ,120 | ,354** | ,312** | 1 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,004 | ,274 | ,134 | ,380 | ,973 | ,087 | <,001 | <,001 | |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 207 | 207 | 207 |

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Anexo 12. Correlação Instrumento Bem Estar – Instrumento Diferenciação Pedagógica (Presencial)

| Correlações | | | | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------|------------|
| | | 1. Os alunos que trabalham mais depressa podem avançar nas tarefas enquanto o professor trabalha com... - Ensino Presencial - Resposta | 2. Os professores dão trabalhos diferentes de acordo com as capacidades dos alunos. - Ensino Presencial - Resposta | 3. O meu professor faz grupos de alunos com as mesmas capacidades - do mesmo nível de aprendizagem (... - Ensino Presencial - Resposta | 4. O meu professor faz grupos de alunos com capacidade diferentes - de diferentes níveis de aprendiz... - Ensino Presencial - Resposta | 5. O meu professor implementa tutorias entre alunos – alunos que sabem mais ajudam alunos que sabem... - Ensino Presencial - Resposta | 6. Aprendizagem baseado em projetos: os alunos trabalham em grupo sobre um tema e depois apresentam... - Ensino Presencial - Resposta | Socioemocional_P | Cognitivo_P | Material_P |
| 1. Os alunos que trabalham mais depressa podem avançar nas tarefas enquanto o professor trabalha com... - Ensino Presencial - Resposta | Correlação de Pearson | 1 | ,197** | ,183** | ,200** | ,357** | ,192** | ,143* | ,269** | ,070 |
| | Sig. (2 extremidades) | | ,005 | ,009 | ,004 | <,001 | ,006 | ,042 | <,001 | ,320 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 201 | 201 | 201 |
| 2. Os professores dão trabalhos diferentes de acordo com as capacidades dos alunos. - Ensino Presencial - Resposta | Correlação de Pearson | ,197** | 1 | ,238** | ,029 | ,233** | -,031 | -,049 | ,086 | -,145* |
| | Sig. (2 extremidades) | ,005 | | <,001 | ,676 | <,001 | ,660 | ,488 | ,224 | ,040 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 201 | 201 | 201 |
| 3. O meu professor faz grupos de alunos com as mesmas capacidades - do mesmo nível de aprendizagem (... - Ensino Presencial - Resposta | Correlação de Pearson | ,183** | ,238** | 1 | -,171* | ,158* | ,065 | -,015 | ,049 | -,074 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,009 | <,001 | | ,014 | ,024 | ,356 | ,829 | ,489 | ,296 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 201 | 201 | 201 |
| 4. O meu professor faz grupos de alunos com capacidade diferentes - de diferentes níveis de aprendiz... - Ensino Presencial - Resposta | Correlação de Pearson | ,200** | ,029 | -,171* | 1 | ,263** | ,191** | -,038 | ,180* | ,015 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,004 | ,676 | ,014 | | <,001 | ,006 | ,590 | ,011 | ,835 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 201 | 201 | 201 |
| 5. O meu professor implementa tutorias entre alunos – alunos que sabem mais ajudam alunos que sabem... - Ensino Presencial - Resposta | Correlação de Pearson | ,357** | ,233** | ,158* | ,263** | 1 | ,153* | ,066 | ,188** | -,040 |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | <,001 | ,024 | <,001 | | ,029 | ,355 | ,007 | ,577 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 201 | 201 | 201 |
| 6. Aprendizagem baseado em projetos: os alunos trabalham em grupo sobre um tema e depois apresentam... - Ensino Presencial - Resposta | Correlação de Pearson | ,192** | -,031 | ,065 | ,191** | ,153* | 1 | ,213** | ,298** | ,208** |
| | Sig. (2 extremidades) | ,006 | ,660 | ,356 | ,006 | ,029 | | ,002 | <,001 | ,003 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 201 | 201 | 201 |
| Socioemocional_P | Correlação de Pearson | ,143* | -,049 | -,015 | -,038 | ,066 | ,213** | 1 | ,160* | ,262** |
| | Sig. (2 extremidades) | ,042 | ,488 | ,829 | ,590 | ,355 | ,002 | | ,023 | <,001 |
| | N | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 |
| Cognitivo_P | Correlação de Pearson | ,269** | ,086 | ,049 | ,180* | ,188** | ,298** | ,160* | 1 | ,206** |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | ,224 | ,489 | ,011 | ,007 | <,001 | ,023 | | ,003 |
| | N | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 |
| Material_P | Correlação de Pearson | ,070 | -,145* | -,074 | ,015 | -,040 | ,208** | ,262** | ,206** | 1 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,320 | ,040 | ,296 | ,835 | ,577 | ,003 | <,001 | ,003 | |
| | N | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 |

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Anexo 13. Correlação Instrumento Bem Estar – Instrumento Diferenciação Pedagógica (Online)

► Correlações

| | | Correlações | | | | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------|------------|--|
| | | 1. Os alunos que trabalham mais depressa podem avançar nas tarefas enquanto o professor trabalha com... - Ensino Online - Resposta | 2. Os professores dão trabalhos diferentes de acordo com as capacidades dos alunos. - Ensino Online - Resposta | 3. O meu professor faz grupos de alunos com as mesmas capacidades - do mesmo nível de aprendizagem (... - Ensino Online - Resposta | 4. O meu professor faz grupos de alunos com capacidade diferentes - de diferentes níveis de aprendiz... - Ensino Online - Resposta | 5. O meu professor implementa tutorias entre alunos – alunos que sabem mais ajudam alunos que sabem... - Ensino Online - Resposta | 6. Aprendizagem baseado em projetos: os alunos trabalham em grupo sobre um tema e depois apresentam... - Ensino Online - Resposta | Socionemocio nal_O | Cognitivo_O | Material_O | |
| 1. Os alunos que trabalham mais depressa podem avançar nas tarefas enquanto o professor trabalha com... - Ensino Online - Resposta | Correlação de Pearson | 1 | ,343** | ,166* | ,246** | ,373** | ,288** | ,198** | ,184** | ,026 | |
| | Sig. (2 extremidades) | | <,001 | ,018 | <,001 | <,001 | <,001 | ,005 | ,009 | ,710 | |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 201 | 201 | 201 | |
| 2. Os professores dão trabalhos diferentes de acordo com as capacidades dos alunos. - Ensino Online - Resposta | Correlação de Pearson | ,343** | 1 | ,253** | ,046 | ,357** | ,116 | ,070 | ,102 | -,183** | |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | | <,001 | ,517 | <,001 | ,099 | ,320 | ,148 | ,009 | |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 201 | 201 | 201 | |
| 3. O meu professor faz grupos de alunos com as mesmas capacidades - do mesmo nível de aprendizagem (... - Ensino Online - Resposta | Correlação de Pearson | ,166* | ,253** | 1 | -,086 | ,157* | ,229** | -,012 | ,115 | -,097 | |
| | Sig. (2 extremidades) | ,018 | <,001 | | ,222 | ,025 | ,001 | ,866 | ,105 | ,172 | |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 201 | 201 | 201 | |
| 4. O meu professor faz grupos de alunos com capacidade diferentes - de diferentes níveis de aprendiz... - Ensino Online - Resposta | Correlação de Pearson | ,246** | ,046 | -,086 | 1 | ,173* | ,228** | ,063 | ,172* | ,013 | |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | ,517 | ,222 | | ,013 | ,001 | ,371 | ,014 | ,852 | |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 201 | 201 | 201 | |
| 5. O meu professor implementa tutorias entre alunos – alunos que sabem mais ajudam alunos que sabem... - Ensino Online - Resposta | Correlação de Pearson | ,373** | ,357** | ,157* | ,173* | 1 | ,314** | ,103 | ,338** | ,021 | |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | <,001 | ,025 | ,013 | | <,001 | ,144 | <,001 | ,765 | |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 201 | 201 | 201 | |
| 6. Aprendizagem baseado em projetos: os alunos trabalham em grupo sobre um tema e depois apresentam... - Ensino Online - Resposta | Correlação de Pearson | ,288** | ,116 | ,229** | ,228** | ,314** | 1 | ,308** | ,365** | ,192** | |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | ,099 | ,001 | ,001 | <,001 | | <,001 | <,001 | ,006 | |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 | 201 | 201 | 201 | |
| Socionemocio nal_O | Correlação de Pearson | ,198** | ,070 | -,012 | ,063 | ,103 | ,308** | 1 | ,283** | ,419** | |
| | Sig. (2 extremidades) | ,005 | ,320 | ,866 | ,371 | ,144 | <,001 | | <,001 | <,001 | |
| | N | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | |
| Cognitivo_O | Correlação de Pearson | ,184** | ,102 | ,115 | ,172* | ,338** | ,365** | ,283** | 1 | ,191** | |
| | Sig. (2 extremidades) | ,009 | ,148 | ,105 | ,014 | <,001 | <,001 | <,001 | | ,007 | |
| | N | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | |
| Material_O | Correlação de Pearson | ,026 | -,183** | -,097 | ,013 | ,021 | ,192** | ,419** | ,191** | 1 | |
| | Sig. (2 extremidades) | ,710 | ,009 | ,172 | ,852 | ,765 | ,006 | <,001 | ,007 | | |
| | N | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | |

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Anexo 14. Correlação Instrumento Aprendizagem – Instrumento Bem-Estar (Presencial)

| | | Correlações | | | | | |
|------------------|-----------------------|--------------------|-----------------|------------|------------------|-------------|------------|
| | | Concentração_P | Int_Comp_Apre_P | Autoconf_P | Socioemocional_P | Cognitivo_P | Material_P |
| Concentração_P | Correlação de Pearson | 1 | ,421** | ,378** | ,208** | ,302** | ,151* |
| | Sig. (2 extremidades) | | <,001 | <,001 | ,003 | <,001 | ,032 |
| | N | 207 | 207 | 207 | 201 | 201 | 201 |
| Int_Comp_Apre_P | Correlação de Pearson | ,421** | 1 | ,347** | ,173* | ,688** | ,223** |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | | <,001 | ,014 | <,001 | ,001 |
| | N | 207 | 207 | 207 | 201 | 201 | 201 |
| Autoconf_P | Correlação de Pearson | ,378** | ,347** | 1 | ,392** | ,243** | ,032 |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | <,001 | | <,001 | <,001 | ,651 |
| | N | 207 | 207 | 207 | 201 | 201 | 201 |
| Socioemocional_P | Correlação de Pearson | ,208** | ,173* | ,392** | 1 | ,160* | ,262** |
| | Sig. (2 extremidades) | ,003 | ,014 | <,001 | | ,023 | <,001 |
| | N | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 |
| Cognitivo_P | Correlação de Pearson | ,302** | ,688** | ,243** | ,160* | 1 | ,206** |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | <,001 | <,001 | ,023 | | ,003 |
| | N | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 |
| Material_P | Correlação de Pearson | ,151* | ,223** | ,032 | ,262** | ,206** | 1 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,032 | ,001 | ,651 | <,001 | ,003 | |
| | N | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 |

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Anexo 15. Correlação Instrumento Aprendizagem – Instrumento Bem-Estar (Online)

Correlações

| | | Concentração_ O | Int_Comp_Apre_ e_O | Autoconf_O | Socionemocio nal_O | Cognitivo_O | Material_O |
|-------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|------------|-----------------------|-------------|------------|
| Concentração_O | Correlação de Pearson | 1 | ,504** | ,354** | ,203** | ,380** | ,079 |
| | Sig. (2 extremidades) | | <,001 | <,001 | ,004 | <,001 | ,263 |
| | N | 207 | 207 | 207 | 201 | 201 | 201 |
| Int_Comp_Apre_O | Correlação de Pearson | ,504** | 1 | ,312** | ,287** | ,577** | ,177* |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | | <,001 | <,001 | <,001 | ,012 |
| | N | 207 | 207 | 207 | 201 | 201 | 201 |
| Autoconf_O | Correlação de Pearson | ,354** | ,312** | 1 | ,363** | ,202** | ,176* |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | <,001 | | <,001 | ,004 | ,013 |
| | N | 207 | 207 | 207 | 201 | 201 | 201 |
| Socionemocional_O | Correlação de Pearson | ,203** | ,287** | ,363** | 1 | ,283** | ,419** |
| | Sig. (2 extremidades) | ,004 | <,001 | <,001 | | <,001 | <,001 |
| | N | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 |
| Cognitivo_O | Correlação de Pearson | ,380** | ,577** | ,202** | ,283** | 1 | ,191** |
| | Sig. (2 extremidades) | <,001 | <,001 | ,004 | <,001 | | ,007 |
| | N | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 |
| Material_O | Correlação de Pearson | ,079 | ,177* | ,176* | ,419** | ,191** | 1 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,263 | ,012 | ,013 | <,001 | ,007 | |
| | N | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 | 201 |

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).