



**A PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS PRÁTICAS DE  
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA APLICADAS EM SALA DE AULA**

CATARINA FERREIRA MIRANDA MOTA

Orientador de Dissertação:  
PROFESSOR DOUTOR SÉRGIO GAITAS

Professores de Seminário de Dissertação:  
PROFESSORA DOUTORA VERA MONTEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial de obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA  
Especialidade em Psicologia Educacional

2023

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

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a toda a minha família por todo o apoio que me deram ao longo deste percurso, por me terem visto crescer e por nunca terem desistido de mim quando eu o fiz muitas vezes. Obrigada a minha mãe por todas as noites em que aturou o meu desespero e as minhas crises de ansiedade e que me apaziguou quando mais ninguém o conseguia fazer. Obrigada aos meus avós por todo o amor e carinho e pelas inúmeras vezes que pronunciavam o meu curso erradamente, mas eu sei que me adoram.

Obrigada ao meu pai por ter sido o grande financiador de toda esta jornada e pelas longas conversas no sofá sobre o futuro. Obrigada a minha irmã não só por me apoiar sempre, mas também pelas vezes em que me abrigou em sua casa para que eu estivesse mais perto do estágio e pudesse dormir mais 1h de manhã. E o obrigado mais especial de todos vai para a minha avó Helena que apesar de já não estar cá eu sei que de onde quer que esteja me apoiou e iluminou todo o meu percurso até aqui. Obrigada vó!

Um obrigado gigante ao meu companheiro por todos os dias e noites que me ouviu reclamar, por cada trabalho em que me ajudou e por todas as vezes que me disse “não sejas parva”, quando eu queria desistir, acredito que nos 10 anos que estamos juntos os últimos 5 foram realmente difíceis, e por isto muito obrigada por nunca teres desistido de nós.

Quero agradecer a três pessoas muito especiais na minha vida, o primeiro agradecimento vai para a Susana, por todas as vezes que me ouviu reclamar da faculdade, por ouvir os meus medos e desabafos e acima de tudo por acreditar sempre nas minhas capacidades e consequentemente me fazer acreditar em mim, és sem dúvida uma força da natureza que eu admiro muito e que muita força me deu ao longo desta jornada.

O segundo agradecimento vai para a Sheliza, obrigada por mesmo distante estares perto, por acreditares em mim e por me proporcionares momentos de diversão e paz enormes, por me abrigares em tua casa tantas vezes e me proporcionares momentos de amizade incríveis.

O terceiro agradecimento vai para uma pessoa muito especial que esteve lá sempre para mim mesmo quando eu não queria que estivesse, que me acolheu e amou desde o

primeiro momento em que me conheceu, e que foi uma das poucas pessoas que verdadeiramente acreditou no meu potencial. Atualmente esta pessoa tem um grande significado na minha vida e eu sei que estará sempre comigo, um grande obrigado da tua “mega tu”!

Obrigada a Matilde por ter sido o meu braço esquerdo, o direito e o resto do corpo todo durante estes 5 anos. Foste sem dúvida uma das melhores coisas que a faculdade me trouxe e apesar do teu mau feitio não te trocava por nada deste mundo até porque o meu feitio é igual, somos um belo par de jarras! Obrigada, por todas as vezes que fui abaixo e que me puxaste para cima, por todas as horas de estudo no Starbucks, por todas as conversas, e muito mais, de uma forma inexplicável aprendeste a lidar comigo num tempo record, respeitando sempre os meus momentos e as minhas crises e em nenhum momento desististe apesar das muitas vezes em que tudo o que nos apetecia era matar uma a outra.

Obrigada ao meu grupo de praxe por me terem apoiado sempre e por me terem proporcionado momento de prazer e diversão tão grandes. Uma grande obrigada a Bruna Mateus e a Patrícia Capelas por serem as melhores companheiras que a praxe me deu. E um obrigado muito especial a minha madrinha Márcia que mesmo longe me apoiou e acreditou sempre que eu era capaz e a minha afilhada Catarina que foi a melhor prenda que eu podia ter pedido. Quero que saibam que me ensinaram tanto ao longo destes percursos e que tem um lugar mais que especial na minha vida.

Gostaria de agradecer ao Professor Sérgio Gaitas, o meu orientador, por me ter guiado ao longo destes meses e me ter incentivado sempre que eu precisava. Muito obrigada, por todos os ensinamentos que me passou ao longo destes 5 anos, pelo incentivo e pelo acompanhamento, foi um privilégio poder conhecê-lo e trabalhar consigo.

Por último, mas não menos importante gostaria de agradecer a Professora Vera Monteiro, pelo acompanhamento ao longo das aulas de seminário, pela empatia e carinho que demonstrou cada vez que eu estava mais em baixo e pela força que me transmitiu para não desistir e seguir em frente, foi um privilégio ser ensinada por si durante estes 5 anos.

*“The service to others is the rent you pay,  
for the room you have here on hearth.”*

(Muhammad Ali)

## RESUMO

O propósito deste estudo consistiu em compreender a perspectiva dos alunos acerca da regularidade com que seus professores empregam estratégias de diferenciação pedagógica e avaliar a eficácia que atribuem a essas práticas em relação ao processo de aprendizagem. Neste estudo participaram 276 alunos, do 7º ao 12º ano de escolaridade. A ferramenta utilizada na recolha de dados sofreu uma validação por meio de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias e resultou num questionário *online* constituído por sete dimensões distintas (Planeamento; Atividades e Tarefas de Aprendizagem; Materiais e Recursos; Organização do Trabalho dos Alunos; Clima Social e de Sala de Aula; Avaliação e Monitorização e Autonomia e Voz dos Alunos) que no seu todo comportam 45 itens. Os resultados deste estudo demonstraram que os alunos veem como mais frequentes as adaptações que os professores fazem em relação a voz dos alunos na avaliação. Contudo, as que veem como menos frequentes dizem respeito as práticas relacionadas com a estruturação das atividades e recursos de aprendizagem. Já as práticas consideradas mais eficazes são as que remetem para as práticas relacionadas com a voz dos alunos na avaliação. Ao contrário das práticas consideradas menos eficazes, que dizem respeito aos recursos que desenvolvem a autonomia. Foi possível verificar que todos os fatores da eficácia e frequência se correlacionam. Os resultados do estudo atual destacam a relevância das abordagens de diferenciação pedagógicas num contexto mais amplo e em particular, focam naquelas que demonstraram maior eficácia sob a perspectiva dos estudantes.

**Palavras-chave:** Perceção dos alunos; Diferenciação Pedagógica; Educação Inclusiva; Voz dos Alunos.

## **Abstract**

The purpose of this study consisted in the comprehension of the student's perspective in the regularity in which their professors employ strategies of pedagogical differentiation and to evaluate the efficacy into which they attribute to those practices in relation to their learning process. There were 276 students' participants from 7th to 12nd school years. The tool used in data collection underwent a validation by the means of factorial analysis both exploratory and confirmatory resulting in an online questionnaire built with seven distinct dimensions (Planning; Learning Activities and Skill; Materials and Resources; Students Work Organization; Social and Class Environment; Monitoring, Assessment, Autonomy, and students' voices) complexing of 45 items in total. Results of this work demonstrate that students look at modifications and adaptations provided by them are more frequently felt, and the practices shown to be more efficient are also the ones provided by students; "contrary to this result the practices that are less effective are in respect to the resources that develop autonomy". All factors related to efficacy and frequency were correlated. Results from this study underline the relevance for different pedagogic practices in a more ample context, in particular focusing in those that show greater efficacy under the perspective of the students.

**Key-Words:** students' perception, teachers' perception, Pedagogical Differentiation, Inclusive education, Student Voice.

## Índice

Introdução.....	12
CAPÍTULO I – Revisão de Literatura .....	14
1.1. Educação Inclusiva o Princípio .....	14
1.1.1. A Educação Inclusiva nas Escolas.....	15
1.1.2. O Atual Contexto Educativo Português.....	18
1.2. Perfil dos Alunos do Século XXI à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	20
1.3. A Formação dos Professores e a Inclusão .....	21
1.4. Diferenciação Pedagógica .....	24
1.5. A Voz dos Alunos .....	31
CAPÍTULO II – PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO .....	35
2.1. Propósito e pertinência do estudo.....	35
2.2. Objetivos .....	37
CAPÍTULO III – MÉTODO .....	38
3.1. Design do Estudo .....	38
3.2. Participantes .....	39
3.3. Instrumento.....	40
3.4. Procedimento de Recolha de dados.....	43
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	44
CAPÍTULO V- DISCUSÃO DE RESULTADOS.....	55
CAPÍTULO VI – REFLEXÕES FINAIS .....	61
CAPÍTULO VII – REFERÊNCIAS.....	64
CAPÍTULO VIII – ANEXOS .....	75

## Lista de Tabelas

---

Tabela 1 - Modelo de diferenciação pedagógica apresentado por Tomlinson	29
Tabela 2 – Distribuição dos participantes ao longo dos 6 anos de escolaridade	40
Tabela 3 – Média e desvio-padrão da idade dos participantes	40
Tabela 4 – Critério KMO de acordo com o domínio do questionário	45
Tabela 5 – Itens agrupados no 1º fator da frequência – Voz dos Alunos na Avaliação	46
Tabela 6 – Itens agrupados no 2º fator da frequência – Organização das Necessidades	47
Tabela 7 – Itens agrupados no 3º fator da frequência – Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem	48
Tabela 8 – Itens agrupados no 1º fator da eficácia - Voz dos Alunos na Avaliação	49
Tabela 9 – Itens agrupados no 2º fator da eficácia – Bem-estar e Participação Ativa	50
Tabela 10 – Itens agrupados no 3º fator da eficácia – Recursos que desenvolvem a Autonomia	50
Tabela 11 – Número de itens e consistência interna dos fatores identificados	51
Tabela 12 - Estatística descritiva da variável dependente “frequência”	52
Tabela 13 - Estatística descritiva da variável dependente “eficácia”	53
Tabela 14 - Correlação dos fatores da frequência e da eficácia	54

---

## Lista de Figuras

---

Figura 1. Estrutura para avaliar o trabalho da “Voz do Aluno”

---

34

## Lista de Anexos

Anexo I - Questionário utilizado no estudo “A percepção dos alunos sobre as práticas de diferenciação pedagógica”	76
Anexo II – Declaração de consentimento informado à direção da escola/agrupamento.	82
Anexo III – Declaração de consentimento informado e esclarecido aos representantes legais.	85
Anexo IV – Análise fatorial do questionário do domínio da frequência.	88
Anexo V – Análise fatorial do questionário do domínio da eficácia.	89
Anexo VI – Variância total explicada (frequência)	90
Anexo VII – Matriz de transformação de componente (frequência)	90
Anexo VIII – Variância total explicada (eficácia)	90
Anexo IX – Matriz de transformação de componente (eficácia)	91
Anexo X – Critério KMO e Bartlett de acordo com o domínio do questionário (frequência)	91
Anexo XI – Critério KMO e Bartlett de acordo com o domínio do questionário eficácia	91
Anexo XII - Confiabilidade da escala de frequência	92
Anexo XIII - Confiabilidade da escala de eficácia	93
Anexo XIV - Correlações entre a frequência e a eficácia	95
Anexo XV – Média e Desvio-Padrão das Idades dos Participantes	96
Anexo XVI – Entrevistas aos professores	97

## **Introdução**

A instituição escolar exerce um papel essencial na moldagem de indivíduos, refletido atualmente na ampliação contínua do período de educação obrigatória, bem como na crescente quantidade de tempo que as crianças dedicam à escola. Consequentemente, a escola enfrenta uma responsabilidade crescente não apenas em relação aos estudantes que procuram conhecimento, mas também ao desafio substancial de promover a formação de pessoas.

A educação inclusiva é por isso, atualmente um desafio urgente na educação do século XXI, em grande parte devido à notável diversidade dos alunos nas salas de aula, nomeadamente no que refere o domínio da língua, culturas, perfis de aprendizagem, diversidade de conhecimento, níveis sociais, emocionais entre outros. O que leva ao propósito fundamental é proporcionar uma resposta adequada para cada aluno, levando em conta suas necessidades individuais. Portanto, a essência da inclusão concentra-se em eliminar obstáculos à aprendizagem e à participação de todos os alunos, independentemente das diferenças que possam apresentar.

Como tal é crucial reeducar toda uma comunidade de professores, alunos, famílias e sociedade no geral a aceitar e respeitar a diversidade de cada indivíduo como sendo algo normal no ser humano, dado que cada pessoa possui experiências, crenças, formas de aprender e de estar distintas. Nesse contexto, a diferenciação pedagógica é considerada uma abordagem de grande relevância no ambiente de ensino, emergindo como uma estratégia fundamental para impulsionar o êxito e a participação de todos os estudantes. É justamente por essa razão que frequentemente é tida como um meio essencial para alcançar a educação inclusiva.

Um aspeto fundamental das estratégias de diferenciação pedagógica consiste em oferecer aos estudantes, a oportunidade de decidirem como é que eles querem abordar o seu trabalho, os colegas com os quais colaboram, os materiais e recursos que empregam, e a maneira pela qual manifestam o que aprendem. Contudo, são praticamente inexistentes os estudos que tem como foco caracterizar a visão dos alunos no que refere a forma que consideram ser mais vantajosa e eficaz para a sua aprendizagem. No entanto a voz dos alunos tem emergido na literatura como um fator crucial para um processo de diferenciação pedagógica considerado eficaz (Poker, Fernandes e Colantonio, 2016;

Pozas, Letzel, Lindner e Schwab, 2021; Gaitas e Alves Martins, 2016; Graham, Bruin, Lässig e Spandagou, 2020; Messiou, 2019, 2020).

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo analisar a visão dos alunos acerca da frequência com que os seus professores empregam estratégias de diferenciação pedagógica, bem como a eficácia que essas estratégias possuem na sua aprendizagem. Paralelamente, procura-se investigar a relação entre a frequência e a eficácia dessas práticas, de acordo com a perspectiva dos alunos. Ao compreender as percepções dos alunos sobre a frequência e a eficácia das diversas estratégias de diferenciação pedagógica permite-nos ajustar os métodos de ensino conforme as necessidades dos alunos de forma a otimizar seu processo de aprendizagem e consequentemente promover o aumento da sua motivação e envolvimento.

Este tema acaba por se revelar crucial, dado que reforça a importância que a estratégia de diferenciação pedagógica tem, oferecendo simultaneamente aos alunos a oportunidade de expressarem quais as estratégias que na sua opinião se tornam mais significativas na sua aprendizagem. Desta forma estamos sincronicamente, não só a quebrar barreiras, como também estamos a garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação que se adapte as suas necessidades, respeitando as suas características e os seus ritmos de trabalho. O propósito de uma instituição de ensino não deve se limitar a transmitir conhecimento, mas também a fazê-lo de maneira que leve em consideração as necessidades de cada aluno presente. Somente dessa forma poderemos criar um ambiente escolar inclusivo, baseado na visão da adaptação pedagógica, que busca acolher e atender a todos os alunos.

No que diz respeito à organização deste trabalho, o mesmo é constituído por 8 capítulos distintos. O 1º capítulo, inicia a nossa pesquisa com uma revisão ampla e meticulosa da literatura existente relacionada às seguintes temáticas: educação inclusiva, diferenciação pedagógica e a perspectiva dos alunos. Que teve como objetivo esclarecer conceitos e aprofundar nosso entendimento sobre cada um desses tópicos. O 2º capítulo aborda, a problemática da investigação, onde a pertinência deste estudo se encontra explicada e os objetivos definidos. No 3º capítulo encontra-se detalhada a metodologia, onde descrevemos as abordagens de pesquisa utilizadas, incluindo o desenho do estudo, os participantes, os instrumentos e os procedimentos adotados. Em seguida, no 4º capítulo, encontram-se apresentados os resultados. O 5º e 6º capítulo respetivamente, encontram-se a discussão dos resultados seguida das conclusões finais, onde se encontram

definidas as limitações encontradas neste estudo. Por último, incluímos uma seção de referências bibliográficas e anexos nos capítulos 7º e 8º.

## **CAPÍTULO I – Revisão de Literatura**

### 1.1. Educação Inclusiva o Princípio

O primeiro documento oficial que referencia uma educação inclusiva provém de 1978 e é intitulado o relatório de Warnock. Este documento visava a que se abrangesse não só a visão reduzida que havia sobre a aprendizagem das crianças que apenas tinham sido analisadas sob critérios médicos, como também se juntassem outros fatores que não representassem necessariamente uma deficiência e onde a influência escolar poderia ser responsável por uma contribuição fosse a mesma positiva ou negativa (Sanchez e Teodoro, 2006; Silva, 2009; Warnock, 1978). Este relatório propunha assim o abandono do paradigma médico (que se categorizava com base na incapacidade) por uma abordagem mais centrada na educação, a qual envolvia reconhecer, descrever e analisar as exigências particulares de cada estudante com necessidades especiais, desta forma, estariam a garantir não só uma integração plena desses alunos nas escolas públicas, como também o seu sucesso.

Durante a década de 70, pais e profissionais passaram a reivindicar e a pressionar a sociedade, de forma a garantir os direitos essenciais destas crianças. Contudo apesar da grande aderência a estas reivindicações e ao grande avanço na igualdade de direito, os benefícios daí inerentes não foram grandes, uma vez que a incapacidade era vista como uma adversidade inerente a quem a possuía, logo a mesma é que deveria estar apta a integrar o meio social, desta forma não cabia as instituições escolares terem que se adaptar as necessidades destas crianças, mas sim as crianças serem capazes de se adaptar ao meio escolar (Neto et al., 2018).

Foi apenas na década de 90 que surgiu a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) que, tal como o relatório de Warnock, defendia que se deveria abandonar o paradigma médico por um paradigma mais educativo, com o objetivo de assegurar o êxito acadêmico e uma completa inclusão dos estudantes. Para além disto, a Declaração de Salamanca traz uma alteração do paradigma quando introduz a inclusão, afirmando assim que já não é responsabilidade do aluno ter de se adaptar à escola, mas sim da escola ter a

responsabilidade de se adaptar ao aluno e às suas diferenças (Meireles Coelho et al., 2007).

Posto isto, quando projetamos uma escola com a capacidade de ser inclusiva para todos, somos obrigados a levar em conta as particularidades únicas que cada criança possui e traz consigo para dentro do contexto da sala de aula. Na maioria das vezes essas diferenças passam pelo ritmo de aprendizagem, os interesses pessoais, a cultura, entre outros, e cabe ao docente ser capaz de dar resposta a essas diferenças de forma a garantir o sucesso de cada criança.

### 1.1.1. A Educação Inclusiva nas Escolas

A escola “laica, gratuita e universal”, foi construída no início do século XIX, e possuía como metas a promoção da justiça social. A criação desta escola trazia um novo conceito de universalidade, uma vez que era uma escola para todas as crianças e que todas as crianças deveriam frequentar, e onde o estado procurava oferecer um pilar de competências, conhecimentos e identidade em comum (Armstrong e Rodrigues., 2014). Contudo, a idealização de uma escola universal de todos e para todos caiu rapidamente por terra, devido a diversos fatores. Primeiramente a escola levou mais de 200 anos para se tornar universal dado que foi muito recentemente que a mesma começou realmente tornar-se universal, isto porque numa primeira análise ao longo dos anos podemos constatar a existência de uma discrepância significativa no que refere ao acesso a educação entre rapazes e raparigas, dado que houve períodos em que as últimas tiveram pouco ou mesmo nenhum acesso a educação, outro fator que colaborou para que a escola não fosse universal foi o fator socioeconómico muitas vezes responsável por determinar a orientação, qualidade e durabilidade do sucesso escolar entre os alunos (Armstrong e Rodrigues., 2014). No entanto o maior obstáculo da escola universal foi a própria escola, uma vez que a mesmas mostrou uma enorme permeabilidade aos diversos fatores de desigualdade, mostrando assim ser um entrave a promoção de justiça social (Armstrong e Rodrigues., 2014).

Esta justiça, esta diretamente relacionada a equidade, dado que uma escola que demonstre a não promoção do acesso e da participação de modo equitativo é “injusta”, dado que pune os indivíduos por condições alheias à sua condição e a sua idoneidade. Posto isto, a educação inclusiva centra-se na convecção de que todos os indivíduos possuem um direito equitativo no que refere a obtenção de participação e acesso à educação, no entanto este

é um conceito de difícil definição, uma vez, que pode ser interpretado de diversas maneiras, tendo em conta quem utiliza o termo, em que contexto o utiliza e com que finalidade (Armstrong e Rodrigues., 2014).

A equidade esta diretamente relacionada com a promessa da abolição da desigualdade, a mesma acontece quando segundo a sociedade existe diferença, contudo a diferença é apenas um meio de mascarar e justificar a desigualdade e apenas poderemos falar de diferença quando suprimirmos a desigualdade. A justificação para tal, assenta na ideia de que o que designamos como “diferença” nos dias de hoje, é na verdade uma fusão de desigualdades e diferenças, esta combinação leva-nos a legitimar ações discriminatórias que não se sustentam pela diversidade, mas sim pela desigualdade presentes (Armstrong e Rodrigues., 2014).

Segundo Ainscow et al., (2012) as desigualdades pressupõem 3 níveis no que refere a educação: a) dentro da escola, b) entre escolas e c) além das escolas. O nível **dentro das escolas**, refere-se as desigualdades que podem ocorrer dentro da própria escola, e que são atribuídas a forma como os professores atuam ou como a instituição escolar responde as adversidades, o segundo nível **entre escolas**, diz respeito às desigualdades ao nível do sistema educativo ou da própria escola, o terceiro nível **além das escolas**, está relacionado com os diversos contextos, como o socioeconómico, o religioso e a pobreza (Ainscow et al., 2012).

Segundo Armstrong e Barton (2007), a inclusão está intrinsecamente ligada a conteúdos de direitos humanos, equidade, equidade social e à luta pela formação de uma sociedade livre de discriminação. De acordo com estes dois autores estes são os dogmas assentes nas estratégias e métodos voltados para a inclusão. Contudo, para Booth (2002) a participação inclusiva envolve aprender e colaborar em conjunto uns com os outros, dentro do contexto da sala de aula, como tal, isso implica que haja uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, bem como a oportunidade de influenciar a forma como a educação é vivenciada. No entanto, isto também implica ser reconhecido e aceite como individuo, ou seja, eu colaboro contigo quando me reconheceres como um individuo igual a ti e me aceites como sou.

A inclusão reconhece e acolhe assim, a diversidade, valorizando o direito de expressarmos a nossa individualidade numa comunidade aberta, compartilhada e democrática. Como tal, a inclusão difere ligeiramente do conceito de “integração”, que se

concentra, na forma em que os alunos individualmente ou em grupo se podem “ajustar” a uma instituição ou turma. A educação inclusiva necessita de uma renovação profunda, no que diz respeito, a dinâmica social, cultural, curricular e pedagógica da escola, assim como na sua organização (Armstrong e Rodrigues., 2014).

Uma das maiores contribuições para o desenvolvimento desta área, foi o trabalho realizado pelo centro de Estudos para a Educação Inclusiva (CEE ou CSIE) que através da criação do Índice para a Inclusão (Booth e Ainscow, 2002) permitiu que as escolas possuíssem materiais que as ajudassem e guiassem no processo de desenvolvimento do caminho da educação inclusiva. O Índice para a Inclusão assenta nos seguintes processos:

1. Reconhecer todos os alunos e colaboradores de modo igual.
2. Promover o contributo dos alunos e funcionários nas tradições, currículo e sociedade das escolas locais, diminuindo qualquer segregação em relação a estas.
3. Reorganizar as tradições, políticas e práticas nas instituições escolares, de modo a que as mesmas possam dar respostas as diversidades dos alunos.
4. Diminuir os obstáculos à aprendizagem e à colaboração dos alunos, não só os que possuem dificuldades, mas também os que se encontram na categoria “necessidades educativas especiais”.
5. Assimilar através de tentativas de forma a ultrapassar os obstáculos que existem no acesso e colaboração dos alunos com particularidades de forma a promover alterações que beneficiem os alunos em geral.
6. Reconhecer a diversidade existente entre os alunos como um recurso facilitador a aquisição de novos conhecimento, em vez de a considerarem como um problema a ser eliminado.
7. Reconhecer e respeitar o direito à educação de cada aluno.
8. Aperfeiçoar as instituições escolares para toda a comunidade escolar.
9. Destacar o papel das instituições escolares na construção da comunidade e promoção de valores.
10. Incrementar relações que se apoiem de forma recíproca entre as escolas e as comunidades.
11. Aceitar que a inclusão na educação é uma condição da inclusão na sociedade (CSIE, 2010).

Se levarmos em consideração estes aspetos, é possível a criação de um ambiente inclusivo onde todos os alunos possam aprender, a desenvolverem-se e a alcançar o seu pleno potencial académico.

A educação inclusiva passa assim por um procedimento que visa o envolvimento de todos os estudantes que se encontram num ambiente escolar convencional. A inclusão pretende realçar a importância que todas as pessoas tem dentro de uma comunidade, uma vez que as diversidades existentes, bem como as singularidades individuais de cada um enriquecem o meio escolar. O encontro de alunos com diferentes necessidades educativas, dentro de uma sala de aula inclusiva, promove o desenvolvimento de diferentes tipos de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de compreensão, respeito mútuo e coexistência com as singularidades do outro (Neto, Ávila, Sales, Amorim, Nunes, e Santos, 2018).

#### 1.1.2. O Atual Contexto Educativo Português

Nesta linha de pensamento surgem dois decretos, o primeiro é o Decreto-Lei 54/2018 que se fundamenta na necessidade de cada instituição escolar identificar as vantagens inerentes à diversidade do seus estudantes, como tal, este decreto procura encontrar abordagens que ajudem a colmatar as discrepâncias, ajustando assim os métodos de ensino de acordo com as necessidades individuais e características de cada aluno, mobilizando os recursos disponíveis de forma a garantir que todos tem a oportunidade de aprender e de se envolverem na vida da comunidade educacional (Resolução do Conselho de Ministros nº54/2018). O segundo é o Decreto-Lei 55/2018 que assume como prioridade a construção de uma política educativa focada nas pessoas e que seja capaz de garantir a igualdade ao acesso a escola pública, impulsionando assim o sucesso educativo e consequentemente a equidade de oportunidades (Resolução do Conselho de Ministros nº55/2018).

No entanto, é importante compreender que apesar de tudo o que foi acima supracitado, da corrente evolução da sociedade nas últimas décadas e dos referidos decretos de lei, a escola pouco ou quase nada se alterou, dado que continua a reger-se por um modelo demasiado semelhante ao dos séculos anteriores (Carvalho, 2018).

Neste contexto, as salas de aula continuam a organizar-se pelo “formato autocarro”, que possui o professor no comando e em que os alunos vão ordeiramente sentados atrás, uns

ao lado dos outros (Carvalho, 2018). O ensino transmissível ou tradicional Leite (2003) é caracterizado pelo papel passivo dos alunos, onde se espera que os mesmos se encontrem sentados, sossegados e calados, sem qualquer tipo de interação com o meio que possa provocar distúrbios, estes alunos devem ainda estar focados e seguir obedientemente as instruções transmitidas pelo professor (Formosinho e Machado, 2008, p.2), o professor reconhece-se assim como detentor do saber.

Por consequência a escola que possuímos hoje é resultado de uma Revolução Industrial, onde o crucial era a escolarização em massa da população campestre, para que esta pudesse aceder as instruções dos manuais responsáveis pela operacionalização das máquinas fabris (Carvalho, 2018). Contudo o atual contexto escolar centra-se no enquadramento legal do Decreto-Lei nº55/2018 e “assume-se como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”.

Tendo em conta o acima referido é de extrema importância que as escolas de hoje sejam capazes de compreender quem são os alunos que tem a sua frente, de que forma podem ser motivados, qual a melhor maneira para os mesmos aprenderem tanto individualmente como em grupo (Cardoso, 2019). Uma vez que ao longo dos anos foi ficando cada vez mais claro que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, nem ao mesmo ritmo, segundo Fleming (2006), os alunos podem enquadrar-se numa de quatro categorias:

- ⇒ **Visuais**, são aqueles que aprendem melhor quando veem, o que estão a apreender (os diagramas, mapas mentais e conceptuais são de grande ajuda para estes indivíduos).
- ⇒ **Leitores**, são os que memorizam e interiorizam as suas aprendizagens através da leitura e da escrita, utilizando para isso livros, textos, manuais, artigos, ensaios ou relatórios.
- ⇒ **Cinestésicos**, são os alunos que prezam as experiências, para estes indivíduos as atividades físicas são deverás importantes, dado que os mesmos apreendem mais ao fazerem e vivenciarem as tarefas. Muitos destes miúdos podem ser confundidos como hiperativos, dado que podem demonstrar alguma impaciência no que refere a atividades mais paradas como ler ou ouvir.

⇒ **Auditivos**, estes alunos demonstram preferência no ouvir ou falar, para eles um áudio, uma discussão, um podcast ou até mesmo um vídeo são formas de aprendizagem mais atrativas.

Segundo estudos anteriores de Fleming (2006), existem alunos que podem ser uma combinação de alguma destas quatro categorias. Contudo, independentemente do acima mencionado existem inúmeras formas de aprender, seja pela prática, rotina, por erro, memorização, associação, análise, por mapa mental ou com os outros (Cardoso, 2019). Desta forma é importante compreender a relevância da diferenciação pedagógica dentro das salas de aula e compreender como é que a mesma pode representar um fator de mudança no que refere a aprendizagem dos alunos.

## 1.2. Perfil dos Alunos do Século XXI à Saída da Escolaridade Obrigatória

Contudo em pleno século XXI, a caracterização dos alunos após a conclusão do período escolar obrigatório, resulta num ambiente educacional no qual os alunos da geração atual devem criar e consolidar uma cultura precisa e artística com uma base humanística. Como tal é necessária a mobilização de valores e competências que lhes possibilitem a intervenção na vida e história da população e das sociedades, bem como a tomada de decisão livre e fundamentada acerca de questões sociais e éticas, enquanto apresenta competências de participação cívica, consciente, responsável e ativa (Despacho n. °6478/2017).

Tendo isto em conta, os princípios orientadores do perfil dos alunos a saída da escolaridade obrigatória são os seguintes:

1. **Base humanista:** As instituições escolares procuram fornecer aos jovens conhecimentos e valores que os capacitem a contribuir para uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na preservação do bem comum. Isso implica desenvolver nos alunos uma consciência ética e um senso de responsabilidade em relação ao mundo ao seu redor.
2. **Saber:** O conhecimento é colocado no centro do processo educativo. A escola detém a obrigação de incutir nos alunos uma cultura científica capaz de capacitá-los a compreender, decidir e intervir nas realidades naturais e sociais. Isto demanda uma base de conhecimento sólida e substancial, que dê suporte às iniciativas dos alunos.

3. **Aprendizagem:** A aprendizagem é considerada essencial no processo educativo. A escola intencionalmente promove o desenvolvimento da capacidade de aprender, reconhecendo que a educação e a formação continuam ao longo da vida. Os alunos são incentivados a serem aprendizes ativos e autônomos.
4. **Inclusão:** A escolaridade obrigatória é concebida como um direito de todos, promovendo equidade e democracia. A escola acolhe a diversidade de alunos em termos socioeconômicos, culturais, cognitivos e motivacionais. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação plena e efetiva em todos os contextos educativos.
5. **Coerência e flexibilidade:** Assegurar que os alunos possam participar plenamente no processo de aprendizagem, requer a adoção de uma abordagem educacional que seja, ao mesmo tempo consistente e flexível. A flexibilidade administrativa do currículo e a colaboração dos educadores promove a exploração de diferentes tópicos e a integração da realidade como foco das aprendizagens pretendidas.
6. **Adaptabilidade e ousadia:** A educação no século XXI demanda a capacidade de adaptação a novos contextos e estruturas, mobilizando competências e estando preparado para atualizar conhecimentos e desempenhar novas funções. Os educadores devem ser adaptáveis e ousados na busca de novas formas de educação.
7. **Sustentabilidade:** A instituição escolar desempenha um papel crucial na promoção da compreensão da sustentabilidade entre os estudantes, uma das mais prementes questões do mundo contemporâneo. Isso implica estabelecer, por meio de inovações políticas, éticas e científicas, relações duradouras e seguras de sinergia e simbiose entre os sistemas social, econômico e tecnológico, bem como o Sistema Terra. Esse equilíbrio frágil e complexo é crucial para a continuidade histórica da civilização humana.
8. **Estabilidade:** Educar tendo em conta um perfil de competências alargado requer um compromisso contínuo e dedicado. As características dos estudantes à saída da escolaridade obrigatória permitem fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adeque e produza efeitos.

### 1.3. A Formação dos Professores e a Inclusão

Fazendo uma cuidadosa análise sobre aquilo que foi mencionado até aqui é importante meditarmos sob a seguinte questão: quem nasceu primeiro, o professor ou o aluno? O aluno, dado que se não houver quem queira aprender não haverá quem possa ensinar. Segundo John Dewey um dos principais pedagogos americanos no século XX, a pedagogia ativa deveria centrar-se no aluno, e passaria por uma valorização de todos os aspetos práticos do conhecimento, desta forma o aluno passaria a assumir o protagonismo do processo de aprendizagem, contudo queremos uma instituição que de ao aluno a oportunidade de construir o seu conhecimento, contudo para que tal possa suceder é necessária a criação de práticas adequadas e centradas nos alunos (Cardoso, 2019).

Algumas destas práticas passam pelo fim do ensino estandardizado e pela criação de uma lógica de projeto, onde diversas disciplinas possam trabalhar em conjunto para um determinado estudo, promovendo a necessidade de uma interdisciplinaridade, passam também pela autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos, com ajuda de feedbacks regulares por parte dos professores acerca do trabalho realizado (Cardoso, 2019).

Desta forma ao longo dos últimos anos a formação dos professores tem sido uma área de intervenção excecionalmente ativa, uma vez que se tornou evidente que uma boa escola e uma educação de excelência não podem existir se não houver um investimento adequado na formação dos professores como primordiais agentes de mudança. Em 2007, a Comissão Europeia, frisou que os professores teriam de possuir as seguintes competências:

1. A colaboração com os demais professores, de forma a possibilitar o aprimoramento do ensino-aprendizagem e o crescimento profissional dos docentes.
2. O exercício com o conhecimento, a tecnologia e a informação, implica que os docentes sejam capacitados numa abordagem teórico-prática de forma que se ajustem à sociedade que se baseia no conhecimento.
3. O trabalho “em” e “com” a sociedade.

A instrução dos docentes, trata-se, portanto, de uma estratégia das sociedades atuais, que visam alcançar objetivos educacionais mais elevados e com maior conformidade com as demandas priorizadas pelos diversos governos (Armstrong e

Rodrigues., 2014). Os professores desempenham, deste modo, uma função vital na promoção de uma educação mais inclusiva.

Tendo em conta o supracitado, é de extrema importância reconhecer que uma das principais formas de fomentar métodos que permitem a antecipação e previsão do insucesso acadêmico consiste em enfatizar as abordagens de ensino diferenciado e intervenção precoce, em oposição as limitadas estratégias de correção (Despacho n.º 5908/2017, artigo 19.º, alínea a).

Apesar da crescente mobilização destas práticas por parte dos professores, numa forma de lidarem com a ampla diversidade de estudantes existentes nas salas de aula, ainda persistem diversas percepções incorretas e inconscientes em relação ao conceito de diferenciação pedagógica. Tais equívocos tornam difícil muitas vezes compreender o que é que está a ser decretado em nome da diferenciação pedagógica (Graham et al., 2020). Conforme apontado por Neto et al. (2018), alcançar uma abordagem educacional inclusiva e significativa para todos os alunos demanda a necessidade de reconhecer e considerar os interesses e particularidades individuais de cada estudante. Para concretizar esse objetivo, a escola e os docentes que nela lecionam necessitam de possuir: estratégias eficazes, facilidade no acesso a recursos e uma gestão curricular de excelência.

Tendo em conta o referido é de conhecimento público que o que o professor implementa dentro das suas salas de aula possui uma repercussão direta na aprendizagem dos seus alunos. Contudo nos dias de hoje existe uma carência de dados factuais que acerca das práticas de ensino que mostram ser cruciais dentro de uma sala de aula inclusiva (Finkelstein, Sharma e Furlonger, 2019). Estas práticas devem ir de acordo ao eixo central do Decreto-Lei n.º. 54/2018, que reconhece a diversidade dos alunos como uma mais-valia, como tal existe uma necessidade de atingir estratégias capazes de lidar eficazmente com essa mesma diversidade, onde as táticas educacionais se adaptem de acordo com as particularidades únicas de cada criança.

De acordo com as observações de Tomlinson e Allan (2002), a diversidade entre os alunos manifesta-se de maneira evidente em, pelo menos, três modalidades distintas que fundamentam a necessidade de diferenciação pedagógica, a ser aplicada pelos educadores dentro do ambiente de sala de aula, são elas: as diferentes disposições para trabalhar apresentadas pelos estudantes em determinado momento, requerendo ideias ou competências específicas; as diferentes preferências em relação as atividades ou temas

que consideram interessantes e por último as características individuais de aprendizagem podem ser influenciadas por fatores externos como cultura, sexo, idade, forma de aprendizagem e inteligência. Para além desses elementos, Morgado (2003) argumenta que tanto a motivação quanto a autoestima constituem fatores de igual relevância que merecem consideração.

#### 1.4. Diferenciação Pedagógica

Na tentativa de colmatar a falta de respostas adaptadas à diversidade e heterogeneidade apresentada pelos alunos na sala de aula, emerge o conceito de "diferenciação pedagógica". Essa abordagem advoga a ideia de que a aprendizagem deve ser acessível a todas as crianças. Assim, a diferenciação da aprendizagem envolve a utilização de abordagens curriculares diversas que se adequam às distintas necessidades e interesses individuais de cada criança, de forma a fomentar, em cada cenário, o alcance das metas desejadas (Roldão e Almeida, 2018).

De acordo com Morgado (2003), a aceitação e a oferta de uma educação de qualidade perante esta vasta diversidade representam, indiscutivelmente um enorme desafio para toda a comunidade educacional. É neste contexto que a necessidade de esclarecer o significado de "diferenciação pedagógica" se torna crucial. No entanto, tal empreendimento não é simples, uma vez que a busca por uma única definição para este conceito é complicada, uma vez que diversos autores já se dedicaram ao assunto, baseando-se em várias abordagens e perspectivas.

Para Niza (2000), a diferenciação pedagógica centra-se na cooperação entre o professor e os seus alunos, e destes entre si, e que a partir daí poderá resultar uma prática de princípios de inclusão e integração. Segundo Perrenoud (2002) a diferenciação pedagógica está assente no percurso de aprendizagem que cada aluno faz. Como tal, o ensino deve ser de acordo com as necessidades de cada criança, não só a nível pedagógico, mas também a nível pessoal e individual. Tendo em conta a sua perspectiva Perrenoud (2002), acredita que a diferenciação pedagógica visa reduzir o insucesso escolar, evitando assim que as escolas se tornem num sistema de exclusão massiva de alunos, pelas mais diversas razões, sejam elas económicas ou sociais.

Em 2004, Tomlinson definiu a diferenciação pedagógica como sendo a habilidade que o educador tem em adaptar-se às diversas variações apresentadas pelos seus alunos dentro do contexto de sala de aula. De acordo com Tomlinson (2004), a diferenciação pedagógica manifesta-se sempre que um professor opta por adotar ou ajustar suas abordagens de ensino em prol dos alunos. Uma das definições mais contemporâneas é a de Alves Martins e Gaitas (2016), que descrevem a diferenciação pedagógica, como uma tática educativa focada nas necessidades individuais do aluno, que permite assim a integração de diversos alunos com múltiplas necessidades de aprendizagem.

Assim sendo, a diferenciação pedagógica é percebida como um procedimento de ensino-aprendizagem crucial para o êxito de todos os alunos, na medida em que colabora para que os mesmos tenham um forte sentido de motivação e por consequência contribuam para um ambiente de sala de aula mais harmonioso e positivo. Tal sucede na medida em que, os docentes são responsáveis por desenvolver uma intervenção completamente centrada nos seus alunos, levando em atenção as suas características, necessidades e ritmos de trabalho, de aprendizagem, bem como os seus interesses.

Contudo nos dias que correm a principal barreira que se encontra em relação a esta temática é a necessidade de superar a preocupação exclusiva com o ato de ensinar e direcioná-la para algo mais importante que é como ensinar. Dentro deste cenário, a meta é criar abordagens que assegurem a aquisição de conhecimento por parte de todos os alunos, o que resulta na adoção de métodos de diferenciação pedagógica no ambiente da sala de aula (Santana, 2000).

Neste seguimento, Morgado (2003) apresenta um modelo de diferenciação pedagógica fundamentado em 6 dimensões:

- Planeamento: esta dimensão passa por um trajeto preciso e bem estruturado, que tem por base etapas bem estipuladas, que aumentam drasticamente os índices de sucesso dos estudantes, para tal os professores devem explicar com clareza aos seus alunos aquilo que os mesmos vão aprender, explicando como cada um irá aprender e os critérios de avaliação que serão utilizados.
- Atividades e tarefas de aprendizagem: esta dimensão tem por base a retenção e compreensão de aprendizagens provenientes de tarefas e conhecimentos concedidos aos estudantes.

- Materiais e recursos de aprendizagem: esta dimensão engloba os materiais e outros recursos educativos que devem ir ao encontro das exigências dos alunos de forma a satisfazê-las, seja nas áreas que demonstram mais dificuldades como aquelas que dominam.
- Organização do Trabalho dos alunos: esta dimensão refere-se a aprendizagem como um processo social e, portanto, é essencial possuir uma organização de trabalho assente em modelos diferenciados que possa oferecer uma solução para a vasta diversidade de alunos existentes no contexto escolar.
- Clima social e de sala de aula: abrange o ambiente interpessoal acolhedor e propício a todos os alunos, que lhes proporciona confiança e motivação, culminando na criação de um ambiente estimulante, porém que não comprometa as capacidades individuais da criança.
- Avaliação: esta dimensão aborda as várias fases de avaliação e procedimentos que conduzem os estudantes durante o seu processo de aprendizagem.

Segundo Pozas e Schneider (2019) e mais tarde Pozas, Letzel e Schneider (2020) a diferenciação pedagógica deveria englobar 6 outras dimensões quando abordada. Neste contexto, eles salientaram as seguintes dimensões a seguir:

- Tarefas: é introduzida, uma variedade de materiais e tarefas, que se diferenciam em termos de qualidade e quantidade. Essas tarefas são ajustadas com base no nível de dificuldade, complexidade, resultados esperados, processos envolvidos, produtos gerados e recursos utilizados. O objetivo é garantir que cada aluno participe em atividades que atendam às suas necessidades pessoais.
- Composição dos grupos de trabalho: o propósito é estabelecer grupos de trabalho, que na sua composição integrem alunos com diferentes habilidades ou habilidades muito semelhantes. Em grupos heterogêneos, os estudantes com resultados académicos positivos oferecem suporte aos colegas que possuem um desempenho académico inferior. Contudo nos grupos homogêneos os estudantes com bom desempenho trabalham em conjunto, permitindo assim ao professor concentrar-se nas necessidades dos alunos com desempenho académico inferior.

- Sistemas de tutoria dentro dos grupos de trabalho: o objetivo é que os estudantes que obtêm resultados acadêmicos favoráveis desempenhem o papel de "auxiliares" do professor e atuem como mentores para os alunos com desempenho acadêmico mais fraco. Ambos os grupos de alunos (os de alto e baixo desempenho) adquirem benefícios das orientações, uma vez que os alunos com desempenho acadêmico inferior recebem um apoio extra, enquanto os alunos com bom desempenho têm a oportunidade de consolidar ainda mais seus conhecimentos.
  
- Materiais de apoio não verbais: o objetivo é oferecer aos alunos recursos de aprendizagem que abranjam uma variedade de níveis de complexidade. Os materiais de apoio à aprendizagem devem conter apenas informações cruciais de modo a ajudar os alunos a superar obstáculos específicos. Desta forma, oferece-se aos alunos a possibilidade de utilizar recursos visuais quando se deparam com dificuldades ou situações desafiadoras.
  
- Aprendizagem por domínios: são implementadas estratégias que asseguram que todos os estudantes alcancem os requisitos mínimos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que são estabelecidas em que se estabelecem expectativas mais elevadas para aqueles mais proficientes. Nesse sentido, é fundamental acompanhar de perto o avanço educacional de cada aluno.
  
- Ensino aberto/concessão de autonomia aos estudantes: Os estudantes assumem a responsabilidade pelo seu processo de aprendizado e têm a liberdade de selecionar os recursos que desejam utilizar. O enfoque não se restringe unicamente à construção de conhecimento, mas abrange igualmente o aprimoramento de aptidões sociais, capacidades de comunicação, criatividade e outras proficiências pertinentes.

A diferenciação não deve ser considerada uma fórmula padronizada que se aplica uniformemente a todas as crianças, independentemente das circunstâncias. Pelo contrário, deve ser vista como uma abordagem reflexiva à aprendizagem (Tomlinson, 2000). Desta forma é responsabilidade do professor ajustar esses princípios às estratégias e atividades que conduz com seus alunos. Assim sendo e tendo em conta o autor, o aspecto crucial a ser considerado é o seguinte:

- Apesar dos alunos compartilharem a mesma faixa etária, isso não implica necessariamente que eles possuam o mesmo raciocínio, interesses e que se adequem aos mesmos métodos de aprendizagem, isto acontece dado que as experiências de vida de cada um condicionam a forma como os mesmos estão receptivos a aprendizagem.
- As disparidades observadas em cada estudante são relevantes ao ponto de impactam consideravelmente tanto o ritmo de aprendizagem quanto o suporte necessário para alcançar tais aprendizagens.
- A autonomia dos alunos deve ser promovida de forma que as suas aprendizagens possam ser potencializadas.
- A ligação estabelecida entre o currículo e as experiências de vida dos alunos é de extrema importância, uma vez que poderá levar a aprendizagens mais relevantes.
- Se as aprendizagens forem naturalmente assimiladas a probabilidade de terem mais relevância também aumenta.
- É imprescindível estabelecer um ambiente na sala de aula e na escola que proporcione ao aluno uma sensação de importância e respeito por parte de todos, resultando, em consequência num aumento da sua autoconfiança de uma visão de si mesmos mais positiva.
- A principal meta da comunidade escolar é otimizar as habilidades individuais de cada aluno, de forma a visar o seu pleno desenvolvimento.

Tomlinson (2008), apresenta um modelo de diferenciação pedagógica que se concentra em três dimensões essenciais do currículo: o conteúdo, o processo e o produto. Estas dimensões estão diretamente relacionadas com nível de prontidão do aluno, o seu estilo de aprendizagem e suas áreas de interesse (Tabela 1). Embora seja mais simples abordar a diferenciação do ensino ao analisar cada um desses elementos individualmente, é crucial reconhecer a estreita interdependência entre eles e por consequência, certas decisões tomadas pelos professores no planejamento de suas aulas diferenciadas podem abarcar dois ou até mesmo três componentes do currículo. Tal ocorre porque, como Tomlinson (2008, p. 117) observa, "os alunos processam ideias à medida que exploram o conteúdo, pensam enquanto elaboram produtos e geram ideias para produtos enquanto interagem com os materiais de aprendizagem"

**Tabela 1***Modelo de diferenciação pedagógica proposto por Tomlinson*

Quando os professores diferenciam, influenciam o...		
Conteúdo	Método	Resultado
Conhecimentos, conceitos e competências que os alunos irão assimilar ou expandir para alcançar os seus objetivos de aprendizagem.	Tarefas nas quais o aluno irá atribuir significado aos elementos fundamentais do conteúdo, utilizando conhecimentos e habilidades primordiais.	Como o aluno demonstra seu conhecimento, compreensão e habilidades adquiridas como resultado do aprendizado.
...de acordo com os padrões do aluno de...		
Composição	Relevância	Perfil de aprendizagem
Vinculação direta do aluno aos objetivos específicos de aprendizagem.	A individualidade do aluno, as suas ambições pessoais e contextuais que impulsionam a busca pelo conhecimento.	O favoritismo do aluno em relação ao método de aprendizagem, influenciada pelo seu modo de apreender, capacidades intelectuais, cultura ou identidade de gênero.

*Nota.* Adaptado de Hockett (2018).

Em 2008, quando Tomlinson apresentou este modelo mencionou apenas os componentes-chave: conteúdo, currículo e produto. No entanto mais tarde em 2010, juntamente com Imbeau, Tomlinson introduziu um novo componente: o afeto. Este componente reconhece o modo pelo qual as emoções e sentimentos dos alunos exercem influência sobre sua aprendizagem, abrangendo sua motivação para adquirir conhecimento, aptidão para colaboração em equipe e percepção positiva de si mesmos enquanto estudantes, os quais são afetados por experiências passadas e reações presentes. Consequentemente, o elemento emocional é incorporado no plano de estudos, tornando-se um componente essencial. Dessa forma, é responsabilidade dos educadores compreender tais emoções e sentimentos, ajustando o contexto de aprendizagem para direcionar os alunos de maneira construtiva. Segundo Hockett (2018), o professor possui a capacidade de identificar o perfil de aprendizagem dos alunos através de perguntas acerca das suas preferências, observando as suas abordagens e escolhas durante as atividades.

No entanto, apesar dos professores reconhecerem os benefícios da diferenciação pedagógica quando aplicados em sala de aula, são poucos os professores que de facto as colocam em prática (Civitillo et al., 2016; Prud'Homme et al., 2005; Tomlinson et al., 2003; Tomlinson, 2016). Tal sucede devido a obstáculos impostos pelas suas crenças e concepções a cerca do ensino currículo educação e diversidade, bem como à organiza da organização escolar (tempo, recursos e apoios), à pressão da própria instituição e dos pais.

Tomlinson (2016) descreve um conjunto de convicções que atuam como obstáculos ao desenvolvimento das práticas de diferenciação pedagógica, algumas destas crenças incluem a ideia de que o ensino é apenas uma transmissão de conhecimento, que aprender envolve apenas a absorção e reprodução de nova informação, que a maioria dos alunos são dependentes e demonstram uma grande incapacidade em tornaram-se independentes, que algumas crianças são mais capazes que outras e que tratar todos os alunos de forma igual é a abordagem mais justa. Segundo Dixon (2014) a maioria dos professores sentem que o esforço necessário para que as suas aulas sejam mais flexíveis e adaptadas as necessidades dos seus alunos é demasiado para eles.

Além destas barreiras estão ainda frequentemente apontadas como barreiras a falta de tempo dos professores (Civitillo et al., 2016; Jager, 2013; Nazzal, 2011), tal sucede devido a elevada carga de trabalho, as frequentes mudanças curriculares e as recorrentes formações que ocorrem fora do horário de trabalho. Outro obstáculo frequentemente citado é a carência de recursos e apoio na implementação das práticas de diferenciação em sala de aula (Civitillo et al., 2016; Jager, 2013; Tomlinson, 2016), que juntamente com as turmas numerosas e a dificuldade na gestão de sala de aula e do comportamento dos alunos (Nazzal, 2011; Rock et al., 2008) apresentam uma das maiores barreiras. Por último as influências e pressões exercidas pelas instituições escolares aos professores (Tomlinson, 2016) apresentam também uma grande barreira a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica dentro das salas de aula.

Apesar do supracitado, atualmente é impossível para um professor encarar uma turma como se todos os alunos se assemelhassem e acreditar que com a mesma abordagem de ensino seria capaz de chegar a todos de forma a fomentar a participação e o sucesso de todos (Tomlinson, 2008). Em resumo, a diferenciação pedagógica envolve ajustar as tarefas, materiais, metas e apoio de aprendizagem de acordo com as particularidades de cada estudante, levando em consideração seu próprio ritmo e trajetória individual (Koutselini, 2008; Pozas et al., 2021).

### 1.5. A Voz dos Alunos

Se por um lado existem uma quantidade significativa de estudos e pesquisas que se centram nas opiniões dos professores em relação à diferenciação pedagógica, por outro lado é evidente a falta de informações quando se trata das opiniões dos alunos sobre o mesmo tópico, isto é especialmente relevante, uma vez que se relaciona diretamente com o seu processo de aprendizagem.

É desafiador abordar assuntos como a educação inclusiva e a diferenciação pedagógica sem considerar os principais envolvidos neste processo: os próprios alunos. Pois, conforme Messiou (2019) constatou a inclusão e a voz dos alunos estão intrinsecamente ligadas, uma vez que a inclusão abrange a presença, participação e realização de todos os estudantes. Como tal é evidente o quão significativo é incluir as crianças e os jovens no centro de seu próprio processo de aprendizagem.

O conceito “voz do aluno” não é algo completamente novo, uma vez que já remonta a década de 1890, quando alguns diretores de escolas do Reino Unido começaram a adotar práticas inovadoras e democráticas que convidavam alunos a expressarem as suas opiniões sobre vários aspetos da sua educação (Rudduck e Fielding, 2006). Estes diretores escolares compreenderam que ao envolver os alunos na tomada de decisão relacionada a sua aprendizagem promovia um maior envolvimento.

A "voz dos alunos" engloba as visões dos estudantes a respeito de seus próprios trajetos educativos e do possível efeito que essas visões podem ter nas abordagens praticadas pelos professores dentro das instituições de ensino. Particularmente a diferenciação pedagógica era direcionada exclusivamente para os alunos considerados “diferentes” (Florian, 2018; Gaitas e Carêto, 2022). Contudo, nos dias de hoje, em consonância com o movimento de inclusão, a prática da diferenciação pedagógica tem se concentrado na reformulação e ajuste de um ou mais componentes do currículo, tais como metas, objetivos, conteúdo, metodologias, resultados e avaliação, levando em consideração uma ou mais características do aluno, como habilidades, interesses e estilo de aprendizagem. Como resultado, o conceito de "voz do aluno" surgiu como uma ideia relativamente recente, evoluindo a partir de mudanças educacionais e transformações no pensamento político nas últimas sete décadas (Koutselini, 2008; Morris, 2019).

Segundo Messiou (2019) o conceito “voz do aluno” refere-se aos pensamentos, emoções e ações dos alunos em prol da mudança, quando ouvimos os alunos e damos-

lhes uma voz ativa estamos perante uma manifestação plena do que é a inclusão. De forma a que todos os alunos sejam ouvidos é essencial que as escolas ofereçam oportunidades para os alunos expressarem as suas opiniões e, acima de tudo, agirem com base nessas opiniões (Messiou, 2019).

Autores como Baroutsis, McGregor et al., (2015) sustentam que conceder voz aos alunos vai além de meramente proporcionar uma oportunidade simbólica para eles expressarem seus pensamentos e preocupações. Tal sucede, uma vez que o diálogo e a ação devem acompanhar todo o processo. Segundo estes três autores considerar a voz do aluno no ensino, na aprendizagem e nas questões escolares, passa por assumir um compromisso com a democracia e a justiça social.

Segundo Messiou (2002), as crenças dos alunos em relação às práticas educacionais tem sido constantemente negligenciada, talvez devido à percepção de que os mesmos são considerados incapacitados e como tal não possuem o direito de se envolverem e fornecerem informações relevantes sobre o ambiente escolar. Contudo, o autor considera de extrema importância considerar a voz dos alunos como principal ponto para alcançar o sucesso educacional, especialmente no desenvolvimento de práticas inclusivas. Embora o direito de ser ouvido seja inerente a todas as crianças, é importante reconhecer que o ponto de vista dos alunos pode, de facto, contribuir significativamente para o progresso e aprimoramento das escolas.

É por isso, importante enfrentar o sentimento de alienação que os jovens sentem e melhorar a qualidade da educação em geral, para tal é importante que exista um esforço crescente para aumentar a participação e influencia dos alunos nas escolas. Estas reformas são necessárias, uma vez que, os adolescentes frequentemente descrevem as suas experiências escolares como lugares anónimos onde não possuem voz e onde ninguém se preocupa com eles (Cook-Sather et al., 2015; Earls, 2003; Heath e McLaughlin, 1993; Pope, 2001). Estas alienações levam a que a maioria dos alunos se desinteressem da escola e acabem por desistir (Cothran e Ennis, 2000), uma vez que alunos que não se sentem envolvidos acabam por frequentar menos as aulas, possuem uma baixa autoestima, o que conseqüentemente leva a um baixo sucesso académico, levando assim a desistência dos mesmos da escola (Fullan, 2016; Lukes, 2015; Nogueira, 2002).

Em 2016, Pearce e Wood, escreveram um artigo onde identificam quatro temas que emergem em diferentes literaturas como principais pontos de ajuda rumo a uma

estrutura de orientação e trabalho na utilização da “voz do aluno” como prática de diferenciação pedagógica, são elas: o diálogo, uma vez que as iniciativas que visam dar voz aos alunos devem ser dialogadas, ou seja, “falar com” em vez de “falar por” (Fielding, 2004). O diálogo e a interação têm assim o objetivo de igualar as relações sociais e fugir das forças opressivas inerentes a um ordem social hierárquica, esta abordagem orientada para a ação torna-se o ponto de partida perfeito para a voz transformadora dos alunos (Pearce e Wood, 2016). Contudo atualmente as salas de aula possuem ainda uma hierarquia onde o poder não é distribuído igualmente, tal ocorre porque os professores são vistos como especialistas e autoridade a seguir pelas instituições e pelos discursos avaliativos das escolas o que lhes garante um poder hegemónico (Pearce e Wood, 2016). No entanto, tal não significa que o diálogo seja impossível, é apenas necessário que todos os intervenientes no trabalho rumo “a voz do aluno” adotem uma postura crítica em relação as suas experiências e crenças, refletindo sobre as mesmas com o intuito de modificá-las em relação aos outros (Cook-Sather, 2007).

O segundo tema aborda as relações intergeracionais e em como as mesmas devem ser um elemento central nas iniciativas de transformação. Contudo tal não sucede, uma vez que os professores percecionam muitas vezes os alunos como seres incompetentes, irracionais ou incapazes de compreender sua própria situação o suficiente para que suas vozes realmente importem (Mannion, 2007). Quando tal acontece o diálogo é impossível, uma vez que os jovens são tratados como um meio para atingir um fim, por parte dos professores que retêm o poder e excluem as vozes que consideram inaceitáveis, irrelevantes e incompreensíveis. Como tal é necessário que os adultos tenham um envolvimento ponderado no sucesso do trabalho da “voz do aluno”, especialmente em ajudá-los a encontrar a forma como melhor se expressão, este trabalho passa pelos professores reconhecerem que os alunos são capazes de expressarem corretamente as suas opiniões e ajudá-los a encontrar um método de participação adequado as suas competências (Lundy, 2007; Marchant e Kirby, 2005; Piper e Frankham, 2007).

O terceiro tema tem como foco a inclusão como um todo, ou seja, “a voz do aluno” procura promover a transformação social de uma forma coletiva e inclusiva, desta forma garante que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades (Pearce e Wood, 2016). No entanto este trabalho poderá vir a tornar-se uma prática de exclusão, uma vez que acaba por excluir os alunos cujas vozes são silenciadas quer seja, porque não se encaixam no discurso dominante ou porque não se encaixam nas aspirações das escolas (Pearce e

Wood, 2016), isto leva a que muitas destas grupos sejam formados por alunos que são a priori selecionados pelos professores, uma vez que seguem os critérios baseados em ideais específicos de um “bom aluno”, tais critérios de seleção reforçam o poder existente dentro das escolas (Thomson e Gunter, 2007). Como tal é importante garantir a participação e inclusão destas minorias de forma a que as mesmas não sejam negligenciadas e tenham acesso a mesma oportunidade que os seus colegas (Cook-Sather, 2014; MacBeath, 2006; Taylor e Robinson, 2009).

Por último o quarto tema é a transgressão, dado que “a voz do aluno” tem a capacidade de fornecer aos alunos utensílios e meios para resistirem, fugirem ou transformarem os sistemas que promovam a desigualdade. No entanto, muitas destas iniciativas falham devido a inúmeras razões, como a falta de intenção por parte das escolas, preocupações em manter as relações de poder tradicionais entre professores e alunos ou ainda a preferência dos alunos por papeis passivos (Kehoe, 2015; Lundy, 2007; Mitra, 2006; Robinson, 2011; Rudduck e Fielding, 2006). Como tal é evidente que para se obter sucesso, as iniciativas da “voz do aluno” devem estar dispostas a promover mudanças a transpor fronteiras tradicionais e relações de poder (Pearce e Wood, 2016).

A estrutura (figura 1) em baixo representada deve ser vista como um conjunto de princípios fundamentais atribuídos, que em conjunto articulam uma “voz do aluno” mais transformadora (Pearce e Wood, 2016). Cada componente encontra-se interligado ao anterior, o que significa que se algum destes componentes for negligenciado o mais provável é que o aluno não atinja os seus objetivos (Pearce e Wood, 2016).

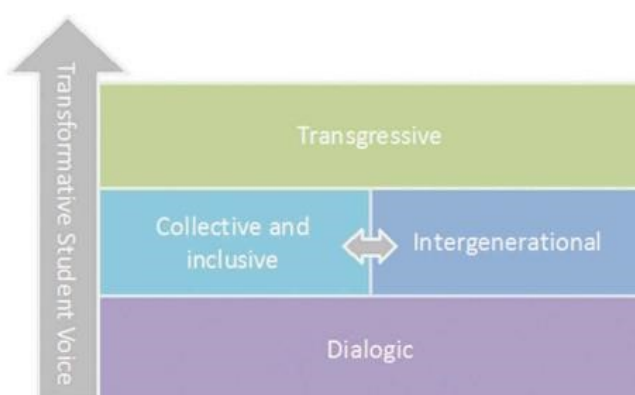


Figura 1. Estrutura para avaliar o trabalho da “voz do aluno”.

Considerando estes pontos, identificar o estilo de aprendizagem de cada aluno é essencial para discriminar as atividades mais apropriadas para cada indivíduo, isto torna-se especialmente relevante para os alunos que apresentam pouca ou nenhuma motivação, uma vez, que tal abordagem visa a impulsionar o progresso deles e a despertar interesse nas tarefas propostas. Dado que uma avaliação eficaz da qualidade da educação, vai além da simples consideração do desempenho acadêmico dos alunos ou de fatores diretamente observáveis. Por isso, é igualmente essencial incorporar a opinião e a percepção dos próprios estudantes nesse processo de avaliação (Schwab, Sharma e Loreman, 2018).

Quando os professores optam por implementar práticas de diferenciação pedagógica estão automaticamente a conceber situações de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades educacionais dos alunos. Neste contexto os alunos são vistos como os principais beneficiários das decisões e intervenções dos professores. Portanto, torna-se praticamente inevitável contemplar as visões dos alunos em investigações ligadas aos procedimentos de ensino e aprendizagem, juntamente com sua eficácia, isto ocorre porque os resultados dessas ações estão intrinsecamente ligados à satisfação das variadas necessidades educacionais dos alunos (Pozas, et al., 2021).

Em suma, é cada vez mais evidente a crescente heterogeneidade dentro das salas de aula, e como tal diante deste cenário torna-se necessária a adoção de estratégias instrucionais adequadas, nas quais a instrução diferenciada e a valorização da voz dos alunos desempenham um papel fundamental. O objetivo final é promover não apenas uma escola mais inclusiva, mas também um mundo mais compreensivo e inclusivo, no qual as crianças tenham o seu lugar e possam participar ativamente. Como tal é crucial estabelecer uma relação entre as variáveis práticas de diferenciação pedagógica e a voz dos alunos, uma vez que ambas abordam objetivos centrais da educação inclusiva e da educação global.

## **CAPÍTULO II – PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO**

### 2.1. Propósito e pertinência do estudo

Tendo em conta os cenários que atualmente são expostos no que diz respeito às salas de aula, são necessárias alterações significativas, no que concerne às estratégias de diferenciação pedagógica, mais concretamente às práticas que os professores exercem, tal como a sua conduta e desempenho dentro das mesmas. Tal sucede, uma vez que na

perspetiva do profissionalismo pedagógico, os docentes são responsáveis por promover uma aquisição equitativa de aprendizagem aos seus alunos, bem como o dever de capacitá-los a envolverem-se em interações académicas e socio emocionais (Pozas et al., 2021).

Deste modo a diferenciação pedagógica possui um papel de máxima importância face ao modo como podemos atender as necessidades individuais de cada pessoa. Como tal, a mesma é vista como um procedimento que demanda uma maior flexibilidade das práticas de ensino, gestão de recursos e organização do currículo por parte do docente, de maneira que o mesmo seja capaz de projetar as práticas de ensino de uma forma dinâmica e consistente, tendo sempre em conta as adversidades e o tempo de cada aluno. Somente dessa maneira será possível alcançar uma educação inclusiva que tenha em conta o progresso de cada aluno, abraçando e respeitando as suas singularidades e exigências particulares (Gaitas e Alves Martins, 2016; Molbaek, 2018; Roldão e Almeida, 2018; Graham, Bruin et al., 2020;).

Esta preocupação, deverá ser o principal objetivo de todas as instituições de ensino espalhadas pelo mundo, como tal não poderemos debater temáticas como a inclusão na educação e a diferenciação pedagógica, sem incluirmos os principais interessados neste tema, como é o caso dos alunos. Como tal é importante darmos-lhes a oportunidade de se expressarem acerca do processo de aprendizagem de que são alvo e de nos transmitirem a sua perceção.

É certo que ao longo dos anos a opinião e perceção que o aluno tem sobre todo o sistema escolar tem sido fortemente negligenciada (Schwab et al., 2018). No entanto, é de extrema importância que essa consideração seja aplicada de forma a adaptar as práticas de ensino aos procedimentos de aprendizagem, é ainda necessário compreender a eficácia das estratégias empregadas na promoção dos processos de inclusão (Schwab et al., 2018).

Nesta perspectiva, é relevante não apenas compreender como os alunos percebem as práticas de diferenciação pedagógica implementadas na sala de aula, mas também dar voz ativa aos alunos em relação à maneira como desejam ser avaliados. Para tal este estudo viu como necessidade a inserção de três temas: a) a educação inclusiva; b) a diferenciação pedagógica; c) e a voz dos alunos. A inclusão destes três temas num único estudo deve-se ao facto de a investigação neste sentido ser uma prática quase nula, no entanto bastante necessária.

Desta forma e com o intuito de colmatar esta falha no que diz respeito à educação e com vista a atingir uma melhor adaptação das práticas de aprendizagem, este estudo teve como finalidade a construção de um instrumento específico para este projeto, que se centra na visão que os alunos do 7º ao 12º ano tem em relação à frequência com que seus professores empregam estratégias de diferenciação pedagógica em suas salas de aula, bem como à relevância que atribuem à eficácia dessas estratégias em seu processo de aprendizagem. Para tal foram estabelecidos três objetivos.

## 2.2. Objetivos

**Objetivo 1:** Analisar a percepção dos alunos em relação à frequência com que os seus professores desenvolvem práticas de diferenciação pedagógica.

1º Questão: Com que frequência os alunos percebem a mobilização de práticas de diferenciação pedagógica por parte dos seus professores?

**Objetivo 2:** Caracterizar a eficácia atribuída pelos alunos às diferentes práticas de diferenciação pedagógica.

2º Questão: Qual a eficácia que os alunos atribuem as diferentes práticas de diferenciação pedagógica?

**Objetivo 3:** Relacionar a frequência com a eficácia percebidas das diferentes práticas de diferenciação pedagógica.

1º Questão: Qual a relação que existe entre a percepção que os alunos tem da frequência e da eficácia atribuída as diferentes práticas de diferenciação pedagógica?

É importante caracterizar a percepção que os alunos têm em relação tanto à frequência como à eficácia com que os professores mobilizam as práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula (objetivos 1 e 2), devido à escassez de estudos realizados até ao momento sobre a temática referente à “voz dos alunos”. É também crucial compreender quais as práticas de diferenciação pedagógica mais utilizadas pelos docentes em sala de aula bem como quais são as práticas de diferenciação pedagógica que os alunos consideram ser mais eficazes para a sua aprendizagem.

Apesar de ao longo dos anos as práticas de diferenciação pedagógica terem ganho cada vez mais importância dentro e fora das salas de aula e apesar de os docentes considerarem que as mesmas são benéficas, vários estudos revelaram que os mesmos se mostram relutantes na aplicação das mesmas, dado que o seu planeamento causa bastante preocupação (Whitley et al., 2019). Esta preocupação advém principalmente dos seguintes fatores: aumento da carga de trabalho do professor (Graham et al., 2021); uma maior necessidade da gestão de sala de aula (Gaitas e Martins, 2016) e avaliações distintas (Gaitas e Martins, 2016). Tendo isto em conta é importante compreender, quais são as práticas de diferenciação pedagógica mais utilizadas pelos professores em sala de aula (objetivo 1).

No que se refere ao objetivo 2, é importante destacar que este objetivo se encontra diretamente relacionado à voz dos alunos. A mesma permite-nos ter uma perspetiva distinta das vivências experienciadas em sala de aula uma vez que os alunos e professores possuem perspetivas diferentes acerca deste tema. A voz dos alunos é referida por Baroutsis et al., (2016) como uma voz pedagógica, que permite que os alunos possam participar no próprio processo de aprendizagem e onde os professores se mostram suscetíveis à opinião dos alunos. Vários estudos sugerem que os alunos estão mais envolvidos quando estão inseridos no próprio processo de aprendizagem e ensino (Baroutsis et al., 2016) como tal é importante que este tema possa ser abordado em estudos futuros. Relativamente ao objetivo 3, é importante compreender se a eficácia e a frequência se correlacionam entre si e se essas correlações são fracas, moderadas ou fortes.

Apesar de não se ter constituído como objetivo do estudo, devido ao número reduzido de entrevistas, foram realizadas algumas entrevistas a professores do ensino básico e secundário, tanto de escolas públicas como privadas, para tentar compreender os resultados obtidos. Estas entrevistas serão integradas na apresentação dos resultados.

## **CAPÍTULO III – MÉTODO**

### **3.1. Design do Estudo**

Considerando os propósitos delineados para este estudo, apresentados no capítulo anterior, a metodologia utilizada é de natureza quantitativa, uma vez que se pretende medir um conjunto de variáveis através de instrumentos, para que posteriormente sejam

analisados através de procedimentos estatísticos (Creswell e Creswell, 2018). A investigação quantitativa é assim utilizada para testar teorias que possam ser objetivamente testadas, analisando as relações entre variáveis. Essas variáveis são mensuradas por meio de instrumentos, com o objetivo de permitir a análise dos dados obtidos por meio de procedimentos estatísticos. Assim, o verdadeiro objetivo de uma investigação quantitativa é a transição de dados em números tais como, conversas, atividades, ações entre outros (Creswell e Creswell, 2018).

Nos estudos de natureza quantitativa, a recolha de dados é frequentemente instrumentalizada por meio de questionários ou escalas, uma vez que as mesmas proporcionam variáveis individualizadas e pertinentes para a investigação (Dalfovo et al., 2008). No decorrer desta pesquisa, os participantes foram abordados por meio de um questionário que foi adaptado especificamente para este estudo.

Levando em consideração os objetivos presentes neste estudo, o mesmo caracteriza-se ainda, como sendo descritivo, dado que pretende reunir e analisar todos os dados que concordassem em descrever a visão dos alunos a respeito da eficácia e da frequência das estratégias de diferenciação pedagógica aplicadas pelos professores em sala de aula (objetivo 1 e 2) e comparativo, uma vez que tenciona comparar como é que a percepção que os alunos têm da frequência e eficácia das práticas de diferenciação pedagógica.

### 3.2. Participantes

No que diz respeito aos participantes, compuseram este estudo um total de 276 alunos, distribuídos entre 7º e o 12º ano de escolaridade. A seleção da amostra foi realizada de forma conveniente, ou seja, as escolas escolhidas foram aquelas que concordaram em participar no estudo.

Na Tabela 1, é apresentada a distribuição dos participantes do estudo por ano de escolaridade, e é possível observar que a maioria dos indivíduos está matriculada no 11º ano de escolaridade.

#### **Tabela 2**

*Distribuição dos participantes ao longo dos 6 anos de escolaridade*

<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>N</b>	<b>Percentagem</b>
----------------------------	----------	--------------------

7º	6	2.17 %
8º	26	9.42 %
9º	59	21.38 %
10º	65	23.55 %
11º	107	38,77 %
12º	13	4.71 %
Total	276	100 %

Os participantes do estudo tinham idades compreendidas entre os 12 e os 22 anos de idade, sendo a média total de idades da amostra correspondente a 16 e o desvio padrão de 1,84 (Anexo XV) De seguida, na tabela 3, podemos observar estatística descritiva correspondente.

### **Tabela 3**

#### *Média e desvio-padrão da idade dos participantes*

<b>Total de Participantes</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
276	16	1.84

A presente amostra foi constituída por 118 (42,75) participantes do sexo feminino e 152 (55,07%) participantes do sexo masculino, e 6 (2,17%) indivíduos não se identificaram. Pelo que é possível verificar que a distribuição da amostra por sexo é relativamente homogénea, embora o número de participantes do sexo masculino seja um pouco superior ao número de participantes do sexo feminino.

### 3.3. Instrumento

Segundo Cohen et al., (2018), os questionários proporcionam respostas uniformizadas no contexto de uma amostra alargada ou população, uma vez que são baratos, fáceis e rápidos de aplicar, dado que não necessitam que o investigador esteja presente, além disto são também bastante fiáveis e válidos. Tendo em conta estas características é um instrumento bastante adequado para a recolha de dados (Cohen et al., 2018).

Assim sendo, no presente estudo, procedeu-se à recolha de dados por meio de um questionário elaborado especificamente para este estudo. Este questionário teve por base trabalhos anteriormente realizados sobre as temáticas; diferenciação pedagógica, a voz

dos alunos, e o clima inclusivo (e.g. Gaitas e Martins, 2016; Gaitas e Silva, 2010; Morgado, 2003; Messiou, 2002, 2017, 2019, Messiou et al., 2022, Pozas e Schneider, 2019; Pozas, Letzel e Schneider, 2020, Pozas et al., 2021, Raposo, 2022, Scarparolo e Mackinnon, 2022).

A primeira parte deste questionário possui uma folha com a caracterização socio demográfica do aluno, nomeadamente a idade, o sexo, ano de escolaridade, o número de vezes que já reprovou e o tipo de escola que frequentou (pública ou privada).

No que concerne ao instrumento, o mesmo tem como objetivo a avaliação de duas variáveis distintas, sendo que a primeira propõem avaliar a percepção que os alunos tem relativamente à frequência e a segunda propõem avaliar a eficácia das práticas de diferenciação pedagógica aplicadas pelos seus professores. O instrumento é composto por 45 itens, que se encontram organizados em sete dimensões:

A primeira dimensão é o planeamento e diz respeito ao percurso bem organizado e estruturado que o professor deve possuir. Esta dimensão é composta pelos seguintes itens: 6, 16, 21, 32, 34, 36. (Exemplo item 36: Os meus professores ensinam as mesmas coisas, mas de maneira diferente, sempre que algum aluno não está a perceber).

A segunda dimensão são as atividades e tarefas de aprendizagem, esta dimensão engloba as vivências que vão sendo construídas com os alunos, e que lhes proporcionam a oportunidade de assimilar toda a sua aprendizagem. Esta dimensão é composta pelos seguintes itens: 9, 13, 15, 29, 31, 33 (Exemplo item 13: Os meus professores propõem atividades de acordo com os meus interesses).

A terceira dimensão refere-se aos materiais e recursos, que diz respeito aos materiais e recursos de apoio à aprendizagem utilizados pelos professores em sala de aula. Esta dimensão é composta pelos itens: 3, 5, 17, 23, 38, 41, 42. (Exemplo item 17: Os meus professores utilizam diferentes materiais para me ajudar a progredir na aprendizagem (ex: testes, vídeos, fichas, jogos, livros, etc.).

A quarta dimensão é a organização do trabalho dos alunos, e caracteriza a aprendizagem como um processo social, onde a heterogeneidade dos grupos de alunos solicita modelos diferenciados de organização do trabalho desses mesmos grupos. Esta

dimensão é composta pelos itens: 1, 7, 10, 18, 25, 37, 45 (Exemplo item 1: Durante as aulas os meus professores organizam a turma para trabalharmos individualmente).

A quinta dimensão é o clima social de sala de aula, descreve a atmosfera social da sala de aula, abordando as interações entre o professor/aluno, bem como as interações entre aluno/aluno. Esta dimensão integra os seguintes itens: 4, 8, 14, 20, 22, 27 (Exemplo item 14: Existe um bom ambiente na sala de aula entre os professores e os alunos).

A sexta dimensão é a avaliação e monitorização, que caracteriza o acompanhamento e avaliação que os professores realizam face aos trabalhos efetuados pelos seus alunos. Esta dimensão é composta pelos itens: 24, 26, 28, 30, 43, 44, (Exemplo item 24: Os meus professores explicam-me o que preciso de fazer para ter melhores notas).

A sétima e última dimensão diz respeito à autonomia e voz dos alunos, está relacionada com a autonomia concedida pelos professores aos alunos dentro da sala de aula. Esta autonomia envolve a escolha de materiais, a participação em trabalhos de grupo, as atividades/projetos abordados, bem como a oportunidade de os alunos poderem expressar as suas opiniões a cerca das questões que envolvem à sua vida escolar. Esta dimensão é composta pelos itens: 2, 7, 11, 12, 19, 35, 40, (Exemplo item 11: Posso escolher os colegas com quem trabalho).

Solicitou-se aos participantes que respondessem aos 45 itens do questionário, cada item, encontrava-se exposto numa escala de *likert* com 6 descritores associados, tanto a frequência com que cada prática pedagógica acontece (1-Nunca; 2 - Raro; 3 - Pouco; 4 - Algumas; 5 -Muitas Vezes e 6 – Quase Sempre) como a eficácia que lhe é atribuí para a sua aprendizagem (1- Nada; 2- Pouco; 3 - Médio; 4 - Eficaz; 5- Muito Eficaz e 6 – Extremamente Eficaz). A escala de likert com 6 descritores associados evita a tendência que o sujeito tem para o ponto médio da escala (Cohen et al., 2018). Por exemplo, se um aluno selecionar o score 6, quer na frequência quer na eficácia, no item 3 - “Os meus professores utilizam materiais do meu interesse e com os quais eu gosto de trabalhar”, significa que os seus professores mobilizam esta prática quase sempre e que os alunos a veem como sendo extremamente eficaz.

### 3.4. Procedimento de Recolha de dados

Finalizado o instrumento, foram reunidas as condições necessárias para se proceder ao envio do pedido de autorização ao Ministério da Educação. Para tal foi enviada uma versão final do instrumento, bem como uma nota metodológica do estudo que continha uma breve descrição do mesmo bem como o propósito a que se propõe e os seus objetivos. Foram ainda enviados, os consentimentos informados tanto para a instituição (Anexo II) como para os encarregados de educação (Anexo III) dos alunos que participaram do estudo e os contactos dos investigadores para qualquer esclarecimento.

Após a aprovação do Ministério da Educação para a realização do presente estudo, foram reunidas as condições necessárias para avançar para a próxima fase do estudo, que consistiu na apresentação do estudo às diversas instituições educacionais do concelho de Lisboa. Ao longo desta etapa, foram esclarecidos e comunicados todos os objetivos do estudo bem como a sua relevância. Depois de obtidas as autorizações por parte das direções das escolas, chegou a vez de se enviar as autorizações aos encarregados de educação através dos respetivos diretores de turma. Os encarregados de educação que deram autorização para a participação do seu educando no estudo voltaram a enviar o consentimento informado assinado aos respetivos diretores de turma.

Posto isto, procedeu-se a cronograma para recolher dados em cada uma das instituições escolares. Estabelecemos uma data para a aplicação dos questionários aos alunos, em coordenação com os diretores de turma, levando em consideração que eram necessários aproximadamente 15 minutos para concluí-los. Ao marcar a data, priorizamos minimizar qualquer interrupção no funcionamento regular das aulas. Os questionários online foram preenchidos individualmente, com a supervisão do pesquisador, embora tenham sido administrados em grupo.

Antes da administração dos questionários, foram apresentamos os principais objetivos do estudo e foram dadas as informações necessárias para garantir a confidencialidade dos dados recolhidos, além disto foi ainda destacada a natureza voluntária da participação por meio de um consentimento informado. Garantindo assim, que os dados seriam armazenados de forma segura e confidencial em formato digital, para futura análise por meio de um software apropriado. Além disso, assegurou-se que os dados recolhidos

seriam exclusivamente utilizados para o propósito deste estudo, com acesso restrito às alunas responsáveis pela pesquisa e ao professor orientador.

Foram ainda dadas, orientações claras sobre como preencher os questionários.

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Para validar o questionário empregado no estudo, inicialmente conduzimos uma análise fatorial exploratória. Esta análise envolveu a avaliação das correlações entre os itens do questionário, seguida pela extração dos fatores por meio da metodologia das componentes principais. Posteriormente, aplicamos uma rotação varimax com o propósito de compreender como os itens se agrupam em fatores comuns. Quanto à natureza da escala de resposta utilizada, é comum empregar a análise fatorial quando lidamos com variáveis ordinais (Maroco, 2021; Vilhena, Ribeiro e Mendonça, 2010).

A análise atual pôde ser realizada devido ao atendimento dos critérios relacionados ao número mínimo de participantes necessários para conduzir este procedimento, que consiste em ter pelo menos cinco participantes por cada item da escala (Maroco, 2021). É relevante destacar que a análise fatorial foi conduzida separadamente para cada domínio do questionário. Para determinar a relevância dos pesos fatoriais, consideramos os itens com um valor igual ou superior a 0,40 e que apresentem uma diferença de pelo menos 0,20 entre os fatores (Maroco, 2021).

Sempre que um item específico foi excluído devido ao não cumprimento dessas condições, foi efetuada uma nova análise. Foram utilizados diversos elementos como base para determinar o número de fatores a serem extraídos. Assim sendo, foram considerados tanto a consistência, a interpretação teórica como a presença de fatores com um eigenvalue superior a 1, em conformidade com o scree-plot e a percentagem de variância retida. De acordo com Maroco (2021), depender exclusivamente de um único critério pode resultar na retenção de um maior ou menor número de fatores do que os que são verdadeiramente relevantes, desta forma tudo o que foi desenvolvido teve como finalidade uma tomada de decisão informada.

Em seguida, estão apresentadas as análises realizadas para cada um dos domínios do questionário de forma individual. Para avaliar a validade dessas análises fatoriais, foram utilizados o critério KMO, seguindo os critérios de classificação estabelecidos por Maroco (2021), e os resultados do teste de esfericidade de Bartlett. Dado que a análise foi

conduzida separadamente para cada domínio do questionário, os valores dos critérios mencionados estão disponíveis na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Critério KMO, tendo em conta o domínio do questionário.*

<b>Domínio</b>	<b>KMO</b>	<b>Bartlet</b>
<b>Frequência</b>	0.89	1774,586*
<b>Eficácia</b>	0.89	1295,361*

Nota. \* $p < .001$

De acordo com os critérios de classificação estabelecidos por Maroco (2021), os valores de KMO apresentados na Tabela 3 foram considerados adequados para iniciar a realização do procedimento da análise fatorial. Também o teste de esfericidade de Bartlett foi estatisticamente significativo em todos os domínios, indicando assim, que as variáveis dentro de cada domínio estão correlacionadas entre si. Como tal, prosseguiu-se com as análises individuais em cada domínio. Os resultados estatísticos da análise fatorial estão disponíveis nos Anexos X e XI para consulta. No que diz respeito a frequência, foram extraídos 19 itens, os quais se agruparam em 3 fatores e que representam 50,21% da variância total (Anexo VI). Foram eliminados 26 itens por possuírem um peso fatorial inferior a .40 ou por saturarem em mais que uma dimensão.

O 1º fator foi designado “Voz dos Alunos na Avaliação”, este nome remete para o facto da voz fornecida aos alunos ter um impacto significativo na forma como as aulas são planeadas e nos recursos que são utilizados nas mesmas contribuindo conseqüentemente para uma avaliação mais positiva. Uma visão que poderemos considerar no fator 1 – Voz dos Alunos na Avaliação poderá ser “Os meus professores permitem-me escolher a forma como vou ser avaliado”. Este fator é composto por 7 itens, os mesmo foram agrupados de acordo com o apresentado na tabela 5.

## **Tabela 5**

*Itens agrupados no 1º fator da frequência – Voz dos Alunos na Avaliação*

---

### **Itens – Fator 1º - Voz dos Alunos na Avaliação**

- 5. Posso utilizar as novas tecnologias nas aulas (ex: tablet, telemóvel, computador.)
- 6. Os meus professores dão-me mais tempo para estudar as matérias sempre que preciso.
- 12. Planifico com os meus professores, quais as matérias que vamos aprender primeiro.
- 19. Os meus professores permitem-me escolher a forma como vou ser avaliado
- 26. Para além dos testes, os outros trabalhos que faço também contam para as notas.
- 34. Os meus professores dizem claramente aquilo que vou aprender com cada atividade que faço.
- 36. Os meus professores ensinam as mesmas coisas, mas de maneira diferente, sempre que algum aluno não está a perceber.

O 2º fator designado “Organização das Necessidades”, este nome remete para a necessidade de um planeamento prévio que incluía todas as necessidades dos alunos de forma não só a promover a sua autonomia, mas também uma avaliação mais sólida e eficaz. Uma visão que poderemos considerar no fator 2 - Planeamento das Necessidades, poderá ser “Planifico com os meus professores, quais as matérias que vamos aprender primeiro”. Esta dimensão é composta por 8 itens, os mesmos encontram-se agrupados de acordo com o apresentado na tabela 6.

## **Tabela 6**

*Itens agrupados no 2º fator da frequência - Organização das Necessidades*

---

### **Itens – Fator 2º - Organização das Necessidades**

- 9. Os meus professores propõem atividades tendo em conta aquilo que já sei.
  - 27. Os meus professores deixam-me participar nos assuntos que tem a ver com o que se passa na sala de aula.
  - 28. Os meus professores dizem-me o que pensam sobre o trabalho que eu faço.
  - 31. À medida que acabo uma atividade, existem outras atividades para eu fazer.
  - 35. Posso escolher os materiais que vou utilizar para trabalhar.
  - 38. Os meus professores dão-me a possibilidade de utilizar materiais para aprender diferentes do que os que os meus colegas utilizam.
  - 42. Os materiais que eu utilizo durante as aulas apresentam dificuldades diferentes (ex.: fichas, dicionário, jogos, computador, jornais, documentários, revistas, enciclopédias, livros, etc.).
  - 45. Os meus professores pedem-me para trabalhar em grupo durante as aulas.
- 

O 3º fator designado “Planeamento e Avaliação” este nome remete para a necessidade de um planeamento antecipado na elaboração das matérias e das atividades a realizar, bem como das avaliações. Uma visão que poderemos considerar no fator 3 - Planeamento e Avaliação, poderá ser “Os meus professores explicam-me o que preciso de fazer para ter melhores notas”. Esta dimensão é composta por 4 itens, os mesmos encontram-se agrupados de acordo com o apresentado na tabela 7.

## **Tabela 7**

*Itens agrupados no 3º fator da frequência – Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem*

---

### **Itens – Fator 3º - Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem**

**3.** Os meus professores utilizam materiais do meu interesse e com os quais eu gosto de trabalhar.

**16.** Os meus professores dão-me o tempo que preciso para fazer as tarefas em sala de aula.

**24.** Os meus professores explicam-me o que preciso de fazer para ter melhores notas.

**29.** Os meus professores explicam cada atividade, de forma que eu perceba o que é para fazer.

---

Em relação a eficácia, foram extraídos 15 itens os quais se agruparam em 3 fatores, que representam 53,85% da variância total (Anexo VIII). Foram eliminados 30 itens por possuírem um peso fatorial inferior a .40 ou por saturarem em mais que uma dimensão. O 1º fator foi designado “Voz dos Alunos na Avaliação” este nome remete para o facto da voz fornecida aos alunos ter um impacto significativo na forma como as aulas são planeadas e nos recursos que são utilizados nas mesmas contribuindo consequentemente para uma avaliação mais positiva. Uma visão que poderemos considerar no fator 1 – Voz dos Alunos na Avaliação poderá ser “. Os meus professores dizem claramente aquilo que vou aprender com cada atividade que faço.”. Este fator é composto por 7 itens, os mesmo foram agrupados de acordo com o apresentado na tabela 8.

## **Tabela 8**

*Itens agrupados no 1º fator da eficácia – Voz dos Alunos na Avaliação*

---

### **Itens – Fator 1º - Voz dos Alunos na Avaliação**

- 3. Os meus professores utilizam materiais do meu interesse e com os quais eu gosto de trabalhar.
- 5. Posso utilizar as novas tecnologias nas aulas (ex: tablet, telemóvel, computador.).
- 6. Os meus professores dão-me mais tempo para estudar as matérias sempre que preciso.
- 19. Os meus professores permitem-me escolher a forma como vou ser avaliado.
- 26. Para além dos testes, os outros trabalhos que faço também contam para as notas.
- 34. Os meus professores dizem claramente aquilo que vou aprender com cada atividade que faço.
- 36. Os meus professores ensinam as mesmas coisas, mas de maneira diferente, sempre que algum aluno não está a perceber.

O 2º fator designado “Bem-estar e Participação Ativa”, remete para a necessidade de um clima social de sala de aula capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento e a organização de novas atividades, através de uma participação ativa. Uma visão que poderemos considerar no fator 2 - Bem-estar e Participação Ativa, poderá ser “Os meus professores explicam cada atividade, de forma que eu perceba o que é para fazer”. Esta dimensão é composta por 5 itens, os mesmos encontram-se agrupados de acordo com o apresentado na tabela 9.

## Tabela 9

*Itens agrupados no 2º fator da eficácia – Bem-estar e Participação Ativa*

---

### Itens – Fator 2º - Bem-estar e Participação Ativa

- 24. Os meus professores explicam-me o que preciso de fazer para ter melhores notas.
- 27. Os meus professores deixam-me participar nos assuntos que tem a ver com o que se passa na sala de aula.
- 29. Os meus professores explicam cada atividade, de forma que eu perceba o que é para fazer.
- 31. À medida que acabo uma atividade, existem outras atividades para eu fazer.
- 45. Os meus professores pedem-me para trabalhar em grupo durante as aulas.

O 3º fator designado “Recursos que desenvolvem a independência”, remete para a necessidade existirem recursos diversificados ao alcance das necessidades específicas de cada criança de forma a promover a sua autonomia e a dar voz aos alunos dentro da sala de aula. Uma visão que poderemos considerar no fator 3 -Recursos promotores de autonomia, poderá ser “Os meus professores dão-me a possibilidade de utilizar materiais para aprender diferentes do que os que os meus colegas utilizam”. Esta dimensão é composta por 3 itens, os mesmos encontram-se agrupados de acordo com o apresentado na tabela 10.

## Tabela 10

*Itens agrupados no 3º fator da eficácia – Recursos que desenvolvem a autonomia*

---

### Itens – Fator 3º - Recursos que desenvolvem a autonomia

- 35. Posso escolher os materiais que vou utilizar para trabalhar.
- 38. Os meus professores dão-me a possibilidade de utilizar materiais para aprender diferentes do que os que os meus colegas utilizam.
- 42. Os materiais que eu utilizo durante as aulas apresentam dificuldades diferentes (ex.: fichas, dicionário, jogos, computador, jornais, documentários, revistas, enciclopédias, livros, etc.).

Os valores de consistência interna para os fatores da frequência e eficácia encontram-se apresentados na tabela 11 (Anexos XII e XIII).

**Tabela 11**

*Número de itens e consistência interna dos fatores identificados.*

<b>Fatores</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>Número de Itens</b>
<b>Frequência</b>		
F1 - Voz dos Alunos na Avaliação	0,82	7
F2 - Organização das Necessidades	0,81	8
F3 – Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem	0,72	4
<b>Eficácia</b>		
E1 - Voz dos Alunos na Avaliação	0,81	7
E2 - Bem-estar e Participação Ativa	0,75	5
E3 - Recursos que desenvolvem a autonomia	0,75	3

Mediante a análise da Tabela 11, podemos observar que o número de itens em cada fator varia de 3 a 8, enquanto o coeficiente Alpha de Cronbach oscila de 0,72 a 0,82. Conforme mencionado por Maroco (2021), todos os valores de fiabilidade oscilam entre o satisfatório e o bom.

**Objetivo 1:** Analisar a percepção dos alunos em relação à frequência com que os seus professores desenvolvem práticas de diferenciação pedagógica.

1º Questão: Com que frequência os alunos percebem a mobilização de práticas de diferenciação pedagógica por parte dos seus professores?

Com o objetivo de descrever de que forma os alunos percebem a frequência com que seus professores utilizam práticas de diferenciação pedagógica, fornecemos na Tabela 12 as estatísticas descritivas para a variável dependente "frequência". Os dados são organizados em ordem decrescente, do fator considerado mais eficaz ao menos eficaz.

**Tabela 12**

*Estatística descritiva da variável dependente "frequência"*

Fatores	Média	Desvio-Padrão
F1 - Voz dos Alunos na Avaliação	4.21	0.83
F3 – Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem	3.76	0.95
F2 - Organização das Necessidades	2.99	0.94

Como observado na tabela 12, a média dos fatores correspondentes a frequência oscilou entre os 4.21 (F1) e os 2.99 (F2). Em relação ao desvio-padrão, o mesmo oscilou entre os 0.95 (F3) e os 0.83 (F1). Assim sendo podemos concluir que as práticas de diferenciação pedagógica que os alunos consideram serem mais frequentemente mobilizadas pelos professores são as práticas integradas da dimensão F1 – Voz dos Alunos na Avaliação. Contudo as práticas de diferenciação pedagógica que constituem a dimensão F2 - Organização das Necessidades, são as que os professores menos mobilizam do ponto de vista dos alunos, durante a sua aprendizagem.

**Objetivo 2:** Caracterizar a eficácia atribuída pelos alunos às diferentes práticas de diferenciação pedagógica.

2º Questão: Qual a eficácia que os alunos atribuem as diferentes práticas de diferenciação pedagógica?

Com o objetivo de identificar quais práticas de diferenciação pedagógica os alunos percebem como mais eficazes para sua aprendizagem, a Tabela 13 a seguir apresenta a estatística descritiva para a variável dependente "eficácia". Os dados são organizados em ordem decrescente, do fator considerado mais eficaz ao menos eficaz.

**Tabela 13**

Estatística descritiva da variável dependente “eficácia”

Fatores	Média	Desvio-Padrão
E1 - Voz dos Alunos na Avaliação	4.76	0.79
E2 – Bem-estar e Participação Ativa	4.21	0.94
E3 – Recursos que desenvolvem a autonomia	3.77	1.30

Após a análise a tabela 13, podemos observar que a média dos fatores correspondentes a eficácia oscilou entre os 4.76 (E1) e os 3.77 (E2). Em relação ao desvio-padrão, o mesmo oscilou entre os 0.79 (E1) e os 1.30 (E3). Como tal, podemos concluir que as práticas de diferenciação pedagógica que os alunos consideram serem mais eficazes durante a sua aprendizagem são as práticas integradas da dimensão E1 – Voz dos Alunos na Avaliação. No entanto, as práticas de diferenciação pedagógica que constituem a dimensão E3 - Recursos que desenvolvem a autonomia, são as práticas que os alunos consideram ser menos eficazes ao longo da sua aprendizagem.

**Objetivo 3:** Relacionar a frequência com a eficácia percebidas das diferentes práticas de diferenciação pedagógica.

1º Questão: Qual a relação que existe entre a percepção que os alunos tem da frequência e da eficácia atribuída as diferentes práticas de diferenciação pedagógica?

Foram realizadas comparações entre os vários fatores das práticas de diferenciação pedagógica da frequência e da eficácia (práticas mais frequentes vs. menos frequentes e práticas mais eficazes vs. menos eficazes), de forma a aprofundar a relação entre os mesmos. Os resultados destas comparações encontram-se na tabela 14.

#### **Tabela 14**

##### *Correlação dos fatores da frequência e da eficácia*

<b>Fatores</b>	<b>Correlação</b>
F1 com E1 - Voz dos Alunos na Avaliação.	0.612**
F1 com E2 - Voz dos Alunos na Avaliação v.s. Bem-estar e Participação Ativa	0.395**
F1 com E3 – Voz dos Alunos na Avaliação v.s. Recursos que desenvolvem a autonomia	0.236**
F2 com E1 - Organização das Necessidades v.s. Voz dos Alunos na Avaliação.	0.281**
F2 com E2 - Organização das Necessidades v.s. Bem-estar e Participação Ativa	0.511**
F2 com E3 – Organização das Necessidades v.s. Recursos que desenvolvem a autonomia	0.391**
F3 com E1 - Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem v.s. Voz dos Alunos na Avaliação.	0.462**
F3 com E2 - Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem v.s. Bem-estar e Participação Ativa	0.534**
F3 com E3 – Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem v.s. Recursos que desenvolvem a autonomia	0.211**

Nota. \*\*p<.01

A partir da análise da tabela 14, foi possível verificar de acordo com Maroco (2021), as correlações oscilam entre o moderado e o alto. Em relação a correlação entre os fatores F3 e E3 (Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem v.s. Recursos que desenvolvem a autonomia), e os fatores F1 e E3 (Voz dos Alunos na Avaliação v.s. Recursos que desenvolvem a autonomia) podemos observar que a mesma é fraca, uma vez que o valor é inferior a 0.25.

Em relação a correlação entre os fatores F2 e E1 (Organização das Necessidades v.s. Voz dos Alunos na Avaliação), F2 e E3 (Organização das Necessidades v.s. Recursos que desenvolvem a autonomia), F1 e E2 (Voz dos Alunos na Avaliação v.s. Bem-estar e Participação Ativa) e F3 e E1 (Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem v.s. Voz dos Alunos na Avaliação) são vistas como moderadas, uma vez que se encontra entre 0.25 e 0.50.

Por último as correlações entre os fatores F2 e E2 (Organização das Necessidades v.s. Bem-estar e Participação Ativa), F3 e E2 (Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem v.s. Bem-estar e Participação Ativa) e F1 e E1 (Voz dos Alunos na Avaliação) são consideradas fortes, dado que se encontram entre os 0.50 e os 0.75.

Em suma, podemos inferir que a correlação mais forte manifestou-se entre os fatores F1 e E1 (Voz dos Alunos na Avaliação) e a correlação mais tênue ocorreu entre os fatores F3 e E3 (Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem v.s. Recursos que desenvolvem a independência) (Anexo XIV).

## **CAPÍTULO V- DISCUSÃO DE RESULTADOS**

Neste capítulo, iremos explorar os resultados da pesquisa, resumindo as conclusões obtidas a partir da análise dos dados recolhidos, juntamente com a revisão da literatura. O foco principal deste estudo consistiu em compreender a perspectiva dos alunos do 5º ao 12º ano sobre a aplicação e eficácia das estratégias de diferenciação pedagógica aplicadas pelos professores durante as aulas. Para atingir esse objetivo, foi administrado um questionário online a 276 alunos na presença do pesquisador.

Inicialmente foi realizada uma análise fatorial exploratória de forma a validar o questionário aplicado aos participantes. Tendo em conta as análises realizadas, no que remete a frequência foram extraídos 19 itens, que se agruparam em 3 fatores (F1 - Voz

dos Alunos na Avaliação; F2 - Organização das Necessidades; F3- Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem), estes fatores evidenciaram 50.21% da variância total. No que concerne a eficácia foram extraídos 15 itens, agrupados também em 3 fatores (E1 - Voz dos Alunos na Avaliação; E2 - Bem-estar e Participação Ativa; E3 - Recursos que desenvolvem a autonomia), que explicaram 53.85% da variância total. É ainda importante referir que todas as análises realizadas demonstraram possuir bons índices de consistência interna e de ajustamento, o que comprova que este instrumento propício ao desenvolvimento de novos estudos quanto para fortalecer a importância das práticas de diferenciação pedagógica em geral, em especial aquelas que os alunos consideram ser mais eficazes no seu processo de aprendizagem (Schwab, Sharma e Loreman, 2018).

No que diz respeito ao **objetivo 1**, foi sugerido analisar a percepção dos alunos em relação à frequência com que os seus professores desenvolvem práticas de diferenciação pedagógica. De forma mais precisa, compreender quais são as estratégias de diferenciação pedagógica que os alunos veem como mais comuns no seu processo de aprendizagem. Com base nos resultados alcançados, foi possível observar que as práticas de diferenciação pedagógica que os alunos identificaram como sendo mais frequentes no seu processo de aprendizagem (localizados no ponto 4 da escala de *likert*, que significa “Algumas” vezes) encontram-se integradas na dimensão F1 – Voz dos Alunos na Avaliação. Desta forma, é possível observar que os alunos destacam como mais frequentes as modificações que os professores realizam quando levam em consideração a sua opinião durante o processo de avaliação (ex.: Os meus professores permitem-me escolher a forma como vou ser avaliado; planifico com os meus professores, quais as matérias que vamos aprender primeiro).

Quando confrontados com estes resultados os professores entrevistados (Anexo XVI) referiram que:

Professor A:

*“Este resultado é bastante compreensível, uma vez que os professores tentam sempre ir de encontro as expectativas e pedidos dos seus alunos, no que refere ao alargamento dos prazos para entregas dos trabalhos, a marcação dos testes e até mesmo a matéria que*

*irá ser selecionada para sair nas avaliações. Por isso arriscaria dizer que a avaliação é aquilo em que os professores mais cedem voz aos alunos.”*

Professor B:

*“Concordo, uma vez que o faço muitas vezes com os meus alunos, quando me pedem para adiar a data do teste, ou para revelar alguma matéria que possa sair na avaliação ou até mesmo quando pedem a realização de trabalhos suplementares para subir a nota.”*

Professor C:

*“Considero que todas as decisões relacionadas com as temáticas lecionadas dentro da sala de aula devem ser abordadas com os alunos, não só em relação a avaliação, mas a todas as outras áreas. Dentro da minha sala de aula, todas as decisões relacionadas com a avaliação são decididas em acordo com os alunos, como por exemplo, datas dos testes, datas de entregas de trabalhos bem como matéria lecionada.”*

No que refere as práticas de diferenciação pedagógica tidas em consideração pelos alunos como menos frequentes no decorrer da sua aprendizagem, sobressaem as práticas relacionadas com as atividades e tarefas de aprendizagem, inseridas na dimensão F2 - Organização das Necessidades (localizados no ponto 2 da escala de *likert*, que demonstra “raras” vezes). Assim sendo, de acordo com a perspetiva dos alunos, as práticas de diferenciação que os mesmos consideram serem aplicadas com menor frequência são as que dizem respeito as atividades e recursos realizados ao longo do processo de aprendizagem (ex.: Os meus professores dão-me a possibilidade de utilizar materiais para aprender diferentes do que os que os meus colegas utilizam; Posso escolher os materiais que vou utilizar para trabalhar).

Perrenoud (2000) declara que uma das competências para ensinar passa pela utilização de novas tecnologias, uma vez que se trata de um recurso enriquecedor no processo de ensino/aprendizagem, capaz de produzir no individuo uma capacidade maior de análise, avaliação bem como a construção de um raciocínio abstrato. Nos dias que correm, a presença constante das novas tecnologias e recursos ao alcance de todos provocam um desafio constante na vida dos professores e da comunidade escolar, segundo Costa (2014) o maior desafio que os professores enfrentam nesta área é a falta de formação, o que leva a que maior parte dos profissionais se tornem resistentes ao uso

e implementação das mesmas em ambiente de sala de aula, tornando assim o processo de aprendizagem estandardizado onde todos aprendem o mesmo, ao mesmo tempo e com os mesmos recursos.

Acima do ponto médio (3 – “Poucas vezes”) encontra-se a dimensão F3 - Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem, como sendo as práticas de diferenciação pedagógica que ocorrem poucas vezes. Resumindo, os resultados evidenciam que há aspetos significativos da diferenciação pedagógica que estão a ser negligenciados pelos professores, já que, de acordo com a visão dos alunos, ocorrem apenas ocasionalmente, quando na verdade deveriam ser aplicados com maior frequência ao longo de seu processo de aprendizagem.

Em relação ao **Objetivo 2**, foi sugerido caracterizar a eficácia atribuída pelos alunos às diferentes práticas de diferenciação pedagógica. Com enfoque, em quais as estratégias de diferenciação pedagógica que os alunos veem como mais eficazes em relação às suas aprendizagens. Com base nos resultados alcançados, foi possível observar que as práticas de diferenciação pedagógica que os alunos consideram mais eficazes encontram-se na dimensão E1 - Voz dos Alunos na Avaliação, que os professores promovem durante o processo de aprendizagem dos seus alunos (ex.: Os meus professores permitem-me escolher a forma como vou ser avaliado; Para além dos testes, os outros trabalhos que faço também contam para as notas). Considerando os resultados apresentados que refletem a visão dos alunos podemos observar que os mesmos corroboram com as conclusões apresentadas por Schwab et al., (2018), que defendem que para avaliar de forma eficaz a qualidade da educação, é fundamental que a mesma não se limite apenas ao desempenho académico dos alunos ou apenas a fatores observáveis, sendo de extrema importância a integração da opinião e percepção dos alunos na avaliação.

O facto de os alunos considerarem que o fator E1 - Voz dos Alunos na Avaliação, apresenta uma eficácia mais significativa, vai ao encontro do estudo realizado por Gaitas e Silva (2010) este estudo procurou comparar como é que os professores e alunos avaliam a importância das várias práticas de diferenciação pedagógica. A dimensão em que foi atribuída maior importância foi a do ambiente social em sala de aula e o processo de avaliação. Isso destaca a relevância não apenas de um ambiente positivo em sala de aula, onde os alunos se sintam seguros e apoiados, mas também de uma avaliação que tenha como objetivo principal promover o ensino e a aprendizagem, em vez de se limitar a uma

avaliação de natureza meramente sumativa. Segundo Sousa e Tomlinson (2018) um ensino direcionado para as necessidades dos alunos implica que o professor adapte sua abordagem de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Isso significa que o professor deve fornecer diferentes abordagens de ensino e designar tarefas que levem em consideração essas diferenças, em conformidade com uma avaliação que guia e fundamenta o processo educativo.

As práticas de diferenciação pedagógica da dimensão E2 - Bem-estar e Participação Ativa (encontram-se no ponto 4 da escala de *likert*, considerado eficaz), dizem respeito ao clima social e a avaliação (ex.: Os meus professores deixam-me participar nos assuntos que tem a ver com o que se passa na sala de aula; Os meus professores pedem-me para trabalhar em grupo durante as aulas) e também são vistas como eficazes. Segundo Sanches (2005), uma aprendizagem com pares, que seja bem gerenciada torna-se essencial numa escola que aspira a ser inclusiva, onde todos têm a oportunidade de aprender usando os recursos disponíveis, e onde todos devem ser capazes de alcançar seu máximo potencial, independentemente de terem um estilo de aprendizagem semelhante ou diferente dos seus colegas e até mesmo de seus professores.

No que refere as práticas de diferenciação pedagógica que os alunos veem como menos eficazes no seu processo de aprendizagem, estão as práticas associadas a dimensão E3 - Recursos que desenvolvem a autonomia (que se situa no ponto 3 da escala de *likert*, que significa médio, ou seja, eficaz algumas vezes). Desta forma, apesar de estar nas práticas que os alunos veem como menos eficazes a dimensão E3 - Recursos que desenvolvem a autonomia, que abrange questões relacionadas com a autonomia e voz dos alunos e os materiais utilizados (ex.: Posso escolher os materiais que vou utilizar para trabalhar; Os meus professores dão-me a possibilidade de utilizar materiais para aprender diferentes do que os que os meus colegas utilizam), a mesma é vista como sendo suficientemente eficaz. Estes resultados vão de encontro aos resultados da dimensão F2 - Organização das Necessidades, que comprovam que os professores possuem um desafio quando se fala na implementação de novos recursos e tecnologias nas salas de aula, devido a falta de formação nesta área (Costa, 2014).

Quando confrontados com estes resultados os professores entrevistados referiram o seguinte (Anexo XVI):

Professor A:

*“A falta de verba nas escolas públicas é um fator significativo no que refere a pouca diversidade de recursos utilizados, lecionei em escolas públicas antes de começar a lecionar em instituições privadas e pude verificar este facto. Além disto, muitas das instituições não permitem que o professor diversifique muito as suas aulas.”*

Professor B:

*“A pouca diversidade de recursos dentro das salas de aula, deriva muitas vezes não só da falta de verba que as escolas possuem, mas também do fator cultural, uma vez que o ensino atual continua a assumir um padrão estandardizado onde todos fazem o mesmo ao mesmo tempo, sem espaço para inovações.”*

Professor C:

*“A escassa diversidade de recursos e materiais deve-se muitas vezes ao facto da falta de formação dos docentes nesta área bem como a falta de verba nas escolas públicas. Para além destas duas vertentes o currículo também é um fator bastante condicionante na hora de lecionar.”*

Estas respostas vão de acordo a literatura, que refere que a utilização de materiais e recursos pouco diversificados, leva a que os alunos reduzam o seu interesse pelos conteúdos lecionados ao longo do ano, tendo isto em conta a diversificação dos mesmos torna-se é de suma importância (Nicola e Paniz, 2017).

No que refere ao **objetivo 3**, procurou-se entender se existia relação entre as práticas de diferenciação pedagógica frequentes e as práticas de diferenciação pedagógicas eficazes de acordo com a perceção dos alunos. De acordo com os resultados foi possível observar que todos os fatores se correlacionavam entre si, mesmo que de forma mais fraca. O que significa que quanto mais frequentes forem as práticas de diferenciação pedagógica mais eficazes vão ser de acordo com a perceção dos alunos. Assim sendo, a correlação mais forte foi observada entre os fatores F1 e E1 (Voz dos Alunos na Avaliação), ou seja, quanto mais frequentes forem as práticas que se relacionam com a autonomia e o planeamento das avaliações, maior será a eficácia percebida pelos alunos em relação a estas práticas e vice-versa. Os dados obtidos

corroboram com a pesquisa de Mitra (2004) que sugere que dar voz aos alunos beneficia os mesmos de diversas formas, dado que os ajuda a obter uma compreensão das próprias capacidades, proporcionando a noção de que possuem o potencial para desempenhar um papel ativo na implementação de mudanças no ambiente escolar.

No que diz respeito à correlação mais fraca, a mesma ocorreu entre os fatores F3 e E3 (Estruturação das Atividades e Recursos de Aprendizagem v.s. Recursos que desenvolvem a autonomia), ou seja, o facto destas práticas ocorrerem com maior ou menor frequência não vai ter impacto na perceção que os alunos possuem da eficácia das mesmas ao longo da sua aprendizagem.

## **CAPÍTULO VI – REFLEXÕES FINAIS**

O principal propósito deste estudo consistiu em compreender a perspetiva dos alunos em relação às estratégias de diferenciação pedagógica. Para alcançar esse objetivo, desenvolvemos um questionário que foi respondido por 276 alunos. Esse questionário passou por uma validação subsequente por meio de análises exploratórias dos fatores. A partir da recolha de dados realizada, pudemos obter considerações relevantes sobre o assunto em questão.

Os resultados apontaram que as estratégias de diferenciação pedagógica mais frequentes, na perceção dos alunos, estavam principalmente relacionadas a autonomia fornecida aos alunos durante a sua avaliação (F1 – Voz dos Alunos na Avaliação). Ao contrário das práticas consideradas pelos alunos como menos frequentemente mobilizadas ao longo da sua aprendizagem, que estão diretamente ligadas aos recursos e atividades direcionados a necessidades de cada aluno (F2 – organização das necessidades).

No que diz respeito as práticas de diferenciação pedagógica que os alunos perceberam como sendo mais eficazes ao longo do seu percurso académico, observou-se que as mesmas estão relacionadas com a autonomia fornecida aos alunos durante a sua avaliação (E1 – Voz dos Alunos na Avaliação). Contudo as práticas de diferenciação pedagógica vistas como menos eficazes ao longo da sua aprendizagem dizem respeito a autonomia e aos recursos utilizados, E3 - Recursos que desenvolvem a autonomia.

Em relação as práticas que os alunos consideram serem mais frequentes (F1 – Voz dos Alunos na Avaliação) e mais eficazes (E1 – Voz dos Alunos na Avaliação), podemos concluir que as mesmas são proporcionais e possuem uma forte correlação entre si (0.612\*\*). Já a correlação mais fraca (0.211\*\*), verificou-se entre a dimensão F3 - Estruturação das Atividades e Recursos e a dimensão E3 - Recursos que desenvolvem a autonomia.

Tendo em conta as entrevistas realizadas, podemos concluir que os resultados vão de acordo ao esperado tendo em conta a perspectiva dos professores, quanto ao trabalho que realizam dentro das suas salas de aula. A opinião deste pequeno grupo de professores corrobora ainda com literatura, no que diz respeito a falta de formação dos professores no que refere a diversificação dos recursos utilizados dentro das salas de aula (Costa, 2014).

Tal como sucede em diversos estudos, foram encontradas algumas restrições durante a nossa pesquisa. A primeira limitação encontrada foi o método utilizado na recolha de dados, que se procedeu através de um questionário online, o uso deste método embora anônimo, está sujeito a influência de fatores relacionados a desajustabilidade social, dado que as pessoas tendem a dar respostas socialmente aceitáveis. A segunda limitação esta relacionada à falta de informação disponível no que diz respeito a literatura desta área de pesquisa específica, que aborda a percepção que os alunos tem acerca das práticas de diferenciação pedagógica. Consequentemente, a ausência de estudos que abordam este tópico e sua relação com as variáveis que estamos a examinar acabou por limitar a nossa capacidade de generalizar e fundamentar as interpretações que poderíamos fazer. A terceira limitação encontrada foi a participação reduzida por parte dos alunos do 3º ciclo o que acabou por reduzir a nossa base de dados.

No futuro, seria relevante investigar se a eficácia percebida nas diversas práticas de diferenciação pedagógicas muda com a progressão académica, inclusive no ensino superior. Por fim, seria valioso conduzir entrevistas com os alunos para compreender as razões subjacentes pelas quais eles consideram que aprendem de forma mais eficaz de uma maneira específica.

Os resultados deste estudo têm o potencial de contribuir de forma significativa para ampliar o nosso entendimento sobre este tema, uma vez que há pouca ou quase nenhuma pesquisa existente nessa área. O nosso principal objetivo é melhorar o desempenho escolar e promover a inclusão de todos no ambiente de aprendizagem por meio da diferenciação pedagógica. Para alcançar este objetivo, pretendemos enfatizar a importância das estratégias de diferenciação pedagógica em geral e, em particular, destacar aquelas que os alunos consideraram mais eficazes.

## CAPÍTULO VII – REFERÊNCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., e Dyson, A. (2006). *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. Dyson, A., Goldrick, S. West, M. (2012). *Developing Equitable Education Systems*, Londres: Routledge.
- Armstrong, F. e Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Barton, L., e Armstrong, F. (Eds.). (2007). *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (Vol. 4). Dordrecht: Springer.
- Baroutsis, A., McGregor, G., e Mills, M. (2016). Pedagogic voice: Student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture e Society*, 21(1), 123–140. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
- Booth, Y. (2002) ‘Inclusion and Exclusion in the city: Concepts and Contexts’ in Potts, P. (ed) *Inclusion in the City*.
- Booth, Y., Ainscow, M, (2002). *Index for inclusion*, Bristol, CSIE.
- Cardoso, J. (2019). *Uma nova escola para Portugal* (1ª ed.). Guerra e Paz, Editores, S. A.
- Civitillo, S., Denessen, E.; Molenaar, I. (20016). How to see the classroom through the eyes of a teacher: consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. *Journal of Research in Special Educational*, v 16, p. 587-591.

- Cook-Sather, A. (2007). Resisting the impositional potential of student voice work: Lessons for liberatory educational research from poststructuralist feminist critiques of critical pedagogy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3),389–403.
- Cook-Sather, A. (2014). The trajectory of student voice in educational research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2),131–148.
- Costa, S. M., (2014). A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2014.
- Cohen, L., Manion, L., e Morrison, K. (2018). *Research methods in Education*. Routledge.
- Cothran, D.J. and Ennis, C.D. (2000), “Building bridges to student engagement: communicating respect and care for students in urban high schools”, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 33 No. 2, pp. 106-117.
- Creswell, J. W., e Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Sage Publications.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., e Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2(3), 1-13.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho. *Diário da República n.º 129 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dixon, F. A.; Yssel, N.; Mcconneell, J. M.; Hardin, T. (2014) Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, p. 1-17.

- Earl, L., Torrance, N., Sutherland, S., Fullan, M. and Ali, S. (2003) Manitoba School Improvement Program: Final Evaluation Report. Walter and Duncan Gordon Foundation.
- Fielding, M. (2004). 'New wave' student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3),197–217.doi:10.1080/1474846042000302834
- Finkelstein, S., Sharma, U., e Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Fleming, N. D. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. (2ª ed.). N.D. Fleming, Christchurch, N.Z
- Florian, L., e Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Formosinho, J., e Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8, 1, 5-16.
- Fullan, M.G. (2016), *The New Meaning of Educational Change*, 5th ed., Teachers College Press, New York, NY.
- Gaitas, S., e Silva, J. C. (2010). “Bons professores” e boas “práticas pedagógicas”: A visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. In Actas do VII simpósio nacional de investigação em psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Gaitas, S., e Martins, M. A. (2016). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544–556 <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>

- Gaitas, S., e Carêto, C. (2022). Educação inclusiva e as (insuperáveis?) fronteiras da organização escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 22, 1-20. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1816>
- Graham, L., de Bruin, K., Lassig, C., e Spandagou, I. (2020). A scoping review of 20 years of research on differentiation: Investigating conceptualization, characteristics, and methods use. *Review of Education*, 9(1), 161–198. <https://doi.org/10.1002/rev3.3238>
- Heath, S.B. and McLaughlin, M.W. (Eds) (1993), *Identity and Inner-City Youth*, Teachers College Press, New York, NY.
- Hockett, J. A. (2018) *Differentiation Strategies and Examples: Grades 6-12*. Tennessee: Department of Education.
- Jager, T. Guidelines to assist the implementation of differentiated learning activities in South African secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, v 17, n. 1, p. 80-94, 2013.
- Kehoe, I. (2015). The cost of performance? Students' learning about acting as change agents in their schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(1),106–119.
- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1(1), 17-30. <https://www.researchgate.net/publication/289862643>
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lukes, M. (2015), *Latino Immigrant Youth and Interrupted Schooling: Dropouts, Dreamers and Alternative Pathways to College*, Vol. 100, Multilingual Matters.

- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. doi:10.1080/01411920701657033
- MacBeath, J. (2006). Finding a voice, finding self. *Educational Review*, 58(2), 195–207. [doi:10.1080/00131910600584140](https://doi.org/10.1080/00131910600584140)
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational: Why 'listening to children' and children's participation needs reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 405–420.
- Marchant, R., e Kirby, P. (2005). The participation of young children: Communication, consultation, and involvement. In B. Neale (Ed.), *Young children's citizenship* (pp.92–163). York: Joseph Rountree Foundation.
- Maroco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (8ª ed.). Lisboa: Report Number
- McGregor, G., Mills, M., Te Riele, K., e Hayes, D. (2015). Excluded from school: Getting a second chance at a 'meaningful' education. *International Journal of inclusive education*, 19(6), 608-625.
- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., e Santos, C. (2007, 26-28 abril). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In J. M. Sousa (Presidente), *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores* (pp. 178-189). Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10773/6950>
- Messiou, K (2002). Marginalisation in primary schools: Listening to children's voices. *Support for Learning*, 17(3), 117-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00249>

- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?. *International journal of inclusive education*, 21(2), 146-159.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger- e Echeita, G. (2022). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 21(2), 355-376.  
<https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Mitra, D.L. (2006). Student voice from the inside and outside: The positioning of challengers. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9(4), 315–328.  
[doi:10.1080/13603120600895379](https://doi.org/10.1080/13603120600895379)
- Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies—dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048-1061  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. *Educação especial e inclusão*, 73-88.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. ISPA.
- Morris, D. (2019). *Student Voice and Teacher Professional Development: Knowledge Exchange and Transformational Learning*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23467-6>
- Nazzari, A. (2011) *Differentiation in Practice: An Exploration of First Year Teacher*

Implementation of Differentiation Strategies as Expected Outcomes of Teacher Preparation Program. *Current Issues in Middle Level Education*, v 16, n. 1, p. 17-27.

Niza, Sérgio (2000). A Organização Social do Trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, pp. 77-98. Lisboa: IIE

Nicola, J. A., e Paniz, C. M. (2017). A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. *InFor*, 2(1), 355-381.

Neto, A., Ávila, É. G., Sales, T., Amorim, S. S., Nunes, A. K., e Santos, V. M. (2018). Educação inclusive: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31 (60), 81-92.  
<https://doi.org/10.5902/1984686X24091>

Noguera, P. (2002), "Joaquin's dilemma: understanding the link between racial identity and school-related behaviors", In *Motion Magazine*, December, available at: [www.inmotionmagazine.com/er/pnjoaq2.html](http://www.inmotionmagazine.com/er/pnjoaq2.html) (accessed April 29, 2004).

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Piper, H. e Frankham, J. (2007). Seeing voices and hearing pictures: Image as discourse and the framing of image -based research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 373–387.

Pope, D.C. (2001), *Doing School": How We Are Creating a Generation of Stressed Out, Materialistic, and Miseducated Students*, Yale University Press, New Haven, CT

Prud'Homme, L.; Dolbec, A.; Brodeur, M.; Presseau, A.; Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, v 3, n. 1, p. 1-31.

- Poker, R. B., Fernandes, J. J., e Colantonio, S. (2016). Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 524-529. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12181>
- Pozas, M., e Schneider, C. (2019). Shedding light on the convoluted terrain of differentiated instruction (DI): Proposal of a DI taxonomy for the heterogeneous classroom. *Open Education Studies*, 1(1), 73-90. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0005>
- Pozas, M., Letzel, V., e Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217-230. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K. T., e Schwab, S. (2021). DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept.
- Raposo, I. M. R. T. A. (2022). *A visão dos alunos sobre as práticas de diferenciação pedagógica* (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Robinson, C. (2011). Children's rights in student voice projects: Where does the power lie? *Education Inquiry*, 2(3), 437-451. [doi:10.3402/edui.v2i3.21993](https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21993)
- Rock, M. L.; Gregg, M.; Ellis, E.; Gable, R. A. (2008). Reach: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, v 52, n. 2, p. 31-47.
- Roldão, M. D., e Almeida, S. (2018). *Gestão curricular*. Lisboa: Ministério da

Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Rudduck, J. and Fielding, M. (2006) Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58 (2) 219–231.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.

Sanches, I., e Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, 8 (8). <http://hdl.handle.net/10437/1395>

Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30-33.

Scarparolo, G., e MacKinnon S., (2022). Student voice as part of differentiated instruction: student's perspectives. *Educational Review*, 1-18. Doi: 10.1080/00131911.2022.2047617

Schwab, S., Sharma, U., e Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>

Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: conceções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. <http://hdl.handle.net/10437/1760>

Sousa, D., e Tomlinson, C. (2018). *Differentiation and the brain. How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom. (2nd Edition)*. Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.

Taylor, C., e Robinson, C. (2009). Student voice: Theorizing power and participation. *Pedagogy, Culture and Society*, 17(2), 61–175

- Thomas C. Pearce e Bronwyn E. Wood (2016): Education for transformation: an evaluative framework to guide student voice work in schools, *Critical Studies in Education*, DOI: 10.1080/17508487.2016.1219959
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. e Allan, S. D. (2002). Liderar projetos de diferenciação pedagógica. *Porto: ASA*.
- Tomlinson, C. A.; Brighon, C.; Hertberg, H.; Callahan, C. M.; Moon, T. R.; Brimijoin, K.; Conover, L. A.; Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, n. 27, p. 119-145.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- Tomlinson, C. A.; Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2016). Why differentiation is difficult: Reflections from years in the trenches. *Australian Educational Leadership*, v 38, n. 3, p. 6-8.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- Vilhena, E., Pais Ribeiro, J., e Mendonça, D. (2010). Como trabalhar as variáveis ordinais como se fossem variáveis intervalares. In I. Leal e J. Pais Ribeiro (Eds.), *Psicologia da Saúde: Sexualidade, Gênero e Saúde* (pp. 91-100). Lisboa: ISPA

Warnock, M. (1978). Special Education Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. H.M.S.O

Whitley, J., Gooderham, S., Duquette, C., Orders, S., e Bradley Cousins, J. (2019). Implementing differentiated instruction: A mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 25(8), 1043–1061. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1699782>

## CAPÍTULO VIII – ANEXOS

Anexo I – Questionário utilizado no estudo “A perceção dos alunos sobre as práticas de diferenciação pedagógica”



### Consentimento Informado

O presente estudo tem dois objetivos: 1) Recolher a opinião dos alunos sobre a frequência e a eficácia das práticas de ensino dos professores; e 2) Perceber como os alunos se sentem na escola. Deste modo, a tua participação neste estudo é fundamental para nós.

Pedimos-te que respondas a um conjunto de perguntas, que não deverá demorar mais de 10-15 minutos a preencher. As tuas respostas são completamente anónimas e confidenciais. Por favor, lê cada questão cuidadosamente e responde de uma forma honesta. Não há respostas certas ou erradas.

Se tiveres alguma dúvida sobre este estudo podes contactar as investigadoras Catarina Mota - [26418@alunos.ispa.pt](mailto:26418@alunos.ispa.pt) e Anabela Domingues - [11126@alunos.ispa.pt](mailto:11126@alunos.ispa.pt)

Obrigada pela tua ajuda!

### “Questionário sobre práticas de diferenciação pedagógica”

Este primeiro questionário procura conhecer a tua opinião sobre a frequência e a eficácia das práticas dos teus professores. Antes de começares a responder, por favor preenche o seguinte quadro com algumas informações:

Idade: _____	Ano de escolaridade: _____	Sexo: _____
Quantas vezes já reprovaste? _____		
Quantas negativas tiveste no último período? _____		
Escola: Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/>		
Caso estejas no ensino secundário, por favor indica em que curso:		
Curso de Ciências e Tecnologia <input type="checkbox"/>		
Curso de Ciências Socioeconómicas <input type="checkbox"/>		
Curso de Línguas e Humanidades		
Curso de Artes Visuais <input type="checkbox"/>		

Para responderes às questões seguintes utiliza a seguinte escala de resposta:

Frequência: (1- Nunca; 2- Raro; 3- Pouco; 4- Algumas Vezes; 5-Muitas vezes; 6-Quase sempre)

Eficácia: (1-Nada; 2-Pouco; 3- Médio; 4- Eficaz; 5- Muito eficaz; 6- Extremamente Eficaz)

Vamos mostrar-te um Exemplo:

	- FREQUÊNCIA +						- EFICÁCIA +					
2 – Os meus professores utilizam o computador durante as aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
	Nunca	Raro	Pouco	Algum	Muito	Quase	Nada	Pouco	Muito	Eficaz	Muito	Extremamente
					vezes	sempre					eficaz	eficaz

Este exemplo diz que: Os professores utilizam o computador durante as aulas algumas vezes (4) e que esta prática é extremamente eficaz (6) para te ajudar a aprender.

Pedimos-te agora que vires a página e respondas a cada questão. A tua participação é fundamental para nós.

	- FREQUÊNCIA +						- EFICÁCIA +					
1 – Durante as aulas os meus professores organizam a turma para trabalharmos individualmente.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extre. Eficaz
2 – Os meus professores modificam a forma de ensinar de acordo com a minha opinião.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extre. Eficaz
3 – Os meus professores utilizam materiais do meu interesse e com os quais eu gosto de trabalhar.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extre. Eficaz
4 – Os meus professores valorizam quando me esforço para aprender.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extre. Eficaz
5 – Posso utilizar as novas tecnologias nas aulas (ex: tablet, telemóvel, computador.).	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extre. Eficaz
6 – Os meus professores dão-me mais tempo para estudar as matérias sempre que preciso.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extre. Eficaz
7 – Posso escolher trabalhar individualmente ou em grupo.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extre. Eficaz
8 – Os meus professores valorizam quando faço novas aprendizagens.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extre. Eficaz
9 – Os meus professores propõem atividades tendo em conta aquilo que já sei.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extre. Eficaz
10 – Para formar os grupos de trabalho, os meus professores juntam-me com colegas com quem eu tenho uma boa relação.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extre. Eficaz
11 – Posso escolher os colegas com quem trabalho.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extre. Eficaz
12 – Planifico com os meus professores, quais as matérias que vamos aprender primeiro.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extre. Eficaz
13 – Os meus professores propõem atividades de acordo com os meus interesses.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extre. Eficaz

- FREQUÊNCIA +

- EFICÁCIA +

14 – Existe um bom ambiente na sala de aula entre mim e os meus professores.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Exce. Eficaz.
15 – As atividades que os meus professores propõem são úteis no meu dia-a-dia.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Exce. Eficaz.
16 – Os meus professores dão-me o tempo que preciso para fazer as tarefas em sala de aula.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Exce. Eficaz.
17 – Os meus professores utilizam diferentes materiais para me ajudar a progredir na aprendizagem (ex: testes, vídeos, fichas, jogos, livros, etc.).	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Exce. Eficaz.
18 – Para formar os grupos de trabalho, os meus professores juntam-me com alunos com diferentes competências (os alunos sabem coisas diferentes).	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Exce. Eficaz.
19 – Os meus professores permitem-me escolher a forma como vou ser avaliado.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Exce. Eficaz.
20 – Os meus professores incentivam-me a ajudar os meus colegas.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Exce. Eficaz.
21 – As matérias que os meus professores ensinam estão relacionadas umas com as outras.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Exce. Eficaz.
22 – Os meus professores ajudam-me a sempre que preciso.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Exce. Eficaz.
23 – Os meus professores utilizam materiais em aula que posso utilizar fora da escola (ex.: dicionário, jogos, computador, jornais, documentários, revistas, enciclopédias, livros, etc.).	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Exce. Eficaz.
24 – Os meus professores explicam-me o que preciso de fazer para ter melhores notas.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Exce. Eficaz.
25 – Para formar os grupos de trabalho, os meus professores juntam-me com colegas que querem aprender as mesmas coisas que eu.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Exce. Eficaz.

## - FREQUENCIA +

## - EFICACIA +

26 – Para além dos testes, os outros trabalhos que faço também contam para as notas.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extremamente eficaz
27 – Os meus professores deixam-me participar nos assuntos que tem a ver com o que se passa na sala de aula.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extremamente eficaz
28 – Os meus professores dizem-me o que pensam sobre o trabalho que eu faço.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extremamente eficaz
29 – Os meus professores explicam cada atividade, de forma que eu perceba o que é para fazer.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extremamente eficaz
30 – Os meus professores realizam fichas de diagnóstico ao longo do ano, para me ajudar a aprender o que eu ainda não sei.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extremamente eficaz
31 – À medida que acabo uma atividade, existem outras atividades para eu fazer.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extremamente eficaz
32 – Os meus professores apresentam no início de cada período as matérias que vamos aprender.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extremamente eficaz
33 – Os meus professores propõem visitas de estudo de acordo com a matéria que estamos a aprender.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extremamente eficaz
34 – Os meus professores dizem claramente aquilo que vou aprender com cada atividade que faço.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extremamente eficaz
35 – Posso escolher os materiais que vou utilizar para trabalhar.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extremamente eficaz
36 – Os meus professores ensinam as mesmas coisas, mas de maneira diferente, sempre que algum aluno não está a perceber.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extremamente eficaz
37 – Quando faço trabalhos de grupo, os elementos do grupo vão mudando (não trabalho sempre com os mesmos colegas).	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extremamente eficaz
38 – Os meus professores dão-me a possibilidade de utilizar materiais para aprender diferentes do que os os meus colegas utilizam.	<input type="checkbox"/> 1 Nunca	<input type="checkbox"/> 2 Raro	<input type="checkbox"/> 3 Pouco	<input type="checkbox"/> 4 Algum	<input type="checkbox"/> 5 Muitas vezes	<input type="checkbox"/> 6 Quase sempre	<input type="checkbox"/> 1 Nada	<input type="checkbox"/> 2 Pouco	<input type="checkbox"/> 3 Médio	<input type="checkbox"/> 4 Eficaz	<input type="checkbox"/> 5 Muito eficaz	<input type="checkbox"/> 6 Extremamente eficaz

	- FREQUÊNCIA +						- EFICÁCIA +					
39 – Os meus professores mandam fazer trabalhos diferentes de acordo com o que o que cada aluno precisa de aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca	Raro	Pouco	Algum	Muitas vezes	Quase sempre	Nada	Pouco	Médio	Eficaz	Muito eficaz	Extre. Eficaz.
40 – Existem materiais disponíveis na sala de aula, com os quais posso trabalhar autonomamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca	Raro	Pouco	Algum	Muitas vezes	Quase sempre	Nada	Pouco	Médio	Eficaz	Muito eficaz	Extre. Eficaz.
41 – Quando sinto dificuldade em trabalhar com um material (ex: testes, videos, fichas, jogos, livros, etc.) o meu professor dá-me oportunidade de trabalhar com outro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca	Raro	Pouco	Algum	Muitas vezes	Quase sempre	Nada	Pouco	Médio	Eficaz	Muito eficaz	Extre. Eficaz.
42 – Os materiais que eu utilizo durante as aulas apresentam dificuldades diferentes (ex.: fichas, dicionário, jogos, computador, jornais, documentários, revistas, enciclopédias, livros, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca	Raro	Pouco	Algum	Muitas vezes	Quase sempre	Nada	Pouco	Médio	Eficaz	Muito eficaz	Extre. Eficaz.
43 – Os meus professores conversam comigo sobre o avanço das minhas aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca	Raro	Pouco	Algum	Muitas vezes	Quase sempre	Nada	Pouco	Médio	Eficaz	Muito eficaz	Extre. Eficaz.
44 – Os meus professores utilizam diferentes formas para me avaliar (ex.: testes, apresentações orais, projetos, fichas, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca	Raro	Pouco	Algum	Muitas vezes	Quase sempre	Nada	Pouco	Médio	Eficaz	Muito eficaz	Extre. Eficaz.
45 – Os meus professores pedem-me para trabalhar em grupo durante as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nunca	Raro	Pouco	Algum	Muitas vezes	Quase sempre	Nada	Pouco	Médio	Eficaz	Muito eficaz	Extre. Eficaz.

Obrigado pelas tuas respostas.

Avança agora para o segundo questionário.

**Título do estudo:** A perceção dos alunos sobre as práticas de diferenciação pedagógica aplicadas pelos professores em sala de aula.

**Investigadores:** Catarina Mota e Prof. Doutor Sérgio Gaitas

**Instituição:** ISPA – Instituto Universitário

**Endereço eletrónico:** 26418@alunos.ispa.pt

Exmo(a). Diretor(a) do Agrupamento de Escolas

---

O meu nome é Catarina Mota 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 as práticas de diferenciação pedagógica aplicadas em sala de aula.

Os objetivos do presente estudo são 1) A construção e validação de um questionário com o objetivo de recolher dados de alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, onde se avaliassem em simultâneo estas duas variáveis: a) a frequência percebida pelos alunos sobre a frequência com que os seus professores mobilizam práticas de diferenciação pedagógica; b) a eficácia atribuída pelos alunos às diferentes práticas de diferenciação pedagógica consideradas. 2) Caracterizar a perceção que os alunos tem sobre a frequência com que os seus professores mobilizam as práticas de diferenciação pedagógica consideradas. 3) Caracterizar a eficácia atribuída pelos alunos às diferentes práticas de diferenciação pedagógica consideradas. Este estudo realiza-se sob a orientação do Prof. Doutor Sérgio Gaitas.

Para a realização do estudo solicitou-se a autorização da Direção Geral de Educação, responsável pela monitorização de inquéritos realizados em meio escolar. Posto isto, venho solicitar a vossa excelência que autorize a recolha de dados no Agrupamento de escolas \_\_\_\_\_.

A recolha de dados realizar-se-ia através de um questionário a preencher pelos alunos do

7º ao 9º ano. 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,

Catarina Mota

### AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, Diretor(a)  
do Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_, 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.

\_\_\_\_\_

(Assinatura do(a) Diretor(a))

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(Assinatura do Investigador)

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Anexo III – Declaração de consentimento informado e esclarecido aos representantes legais.



**Título do estudo:** A perceção dos alunos sobre as práticas de diferenciação pedagógica aplicadas pelos professores em sala de aula.

**Investigadores:** Catarina Mota e Prof. Doutor Sérgio Gaitas

**Instituição:** ISPA – Instituto Universitário

**Endereço eletrónico:** 26418@alunos.ispa.pt

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Catarina Mota, sou aluna do 5º do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional no ISPA – Instituto Universitário. No âmbito da minha dissertação de mestrado, encontro-me a realizar um estudo sobre a perceção dos alunos relativamente a aplicação das práticas de diferenciação pedagógica pelos professores em sala de aula. Este estudo realiza-se sob a orientação do Prof. Doutor Sérgio Gaitas.

Para a realização deste estudo foi solicitada a autorização da Direção Geral de Educação, responsável pela monitorização de inquéritos realizados em meio escolar, assim como da Direção do Agrupamento de escolas \_\_\_\_\_.

De forma que este estudo se realize é necessário recolher informação a nível do aluno, informação esta que será coletada 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 possa identificar o aluno.

Posto isto, 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 práticas de diferenciação pedagógica, com o objetivo de melhorar as práticas de ensino. Neste questionário será ainda solicitada alguma informação demográfica referente a idade, sexo, o ano escolar, o número de negativas do último período escolar e o número de reprovações.

O questionário será aplicado aos alunos numa data a determinar junto da escola, de modo a não comprometer 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 desejarem participar.

Qualquer participante pode anular o seu consentimento em qualquer altura 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, para o endereço de email que consta no cabeçalho.

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

Com os melhores cumprimentos,

Catarina Mota

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que tomei conhecimento do estudo sobre a percepção dos alunos sobre a práticas de diferenciação pedagógica aplicadas pelos professores em sala de aula e compreendi a informação que consta neste documento.

Como tal, autorizo que o meu educando, \_\_\_\_\_, preencha o questionário e faça parte do estudo.

\_\_\_\_\_

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Data: \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_

(Assinatura da Investigadora)

Data: \_\_/\_\_/\_\_

### Matriz de componente rotativa<sup>a</sup>

	Componente		
	1	2	3
Q5#1_1	,798		
Q12#1_1	,754		
Q26#1_1	,690		
Q19#1_1	,652		
Q6#1_1	,607		
Q34#1_1	,557		
Q36#1_1	,551		
Q35#1_1		,761	
Q42#1_1		,749	
Q38#1_1		,668	
Q28#1_1		,665	
Q31#1_1		,544	
Q27#1_1		,513	
Q45#1_1		,451	
Q9#1_1		,442	
Q24#1_1			,779
Q29#1_1			,718
Q16#1_1			,594
Q3#1_1			,438

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 5 iterações.

### Matriz de componente rotativa<sup>a</sup>

	Componente		
	1	2	3
Q19#2_1	,808		
Q5#2_1	,750		
Q36#2_1	,648		
Q6#2_1	,622		
Q26#2_1	,558		
Q3#2_1	,539		
Q34#2_1	,458		
Q27#2_1		,719	
Q45#2_1		,621	
Q24#2_1		,617	
Q31#2_1		,615	
Q29#2_1		,611	
Q42#2_1			,790
Q35#2_1			,723
Q38#2_1			,722

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.<sup>a</sup>

a. Rotação convergida em 6 iterações.

Anexo VI – Variância total explicada (frequência)

**Variância total explicada**

Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado

Componente	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,711	19,529	19,529
2	3,452	18,166	37,695
3	2,377	12,511	50,207

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Anexo VII – Matriz de transformação de componente (frequência)

**Matriz de transformação de componente**

Componente	1	2	3
1	,641	,595	,485
2	-,695	,718	,038
3	,326	,361	-,874

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Anexo VIII – Variância total explicada (eficácia)

**Variância total explicada**

Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado

Componente	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,205	21,369	21,369
2	2,614	17,424	38,794
3	2,259	15,058	53,851

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Anexo IX – Matriz de transformação de componente (eficácia)

**Matriz de transformação de componente**

Componente	1	2	3
1	,651	,592	,475
2	-,725	,302	,619
3	,223	-,747	,626

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

Anexo X – Critério KMO e Bartlett de acordo com o domínio do questionário da frequência

**Teste de KMO e Bartlett**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,888
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1774,586
	gl	171
	Sig.	<,001

Anexo XI – Critério KMO e Bartlett de acordo com o domínio do questionário eficácia

**Teste de KMO e Bartlett**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,889
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1295,361
	gl	105
	Sig.	<,001

## Anexo XII – Confiabilidade da escala de frequência

### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,822	,822	7

### Matriz de correlações entre itens

	Q5#1_1	Q12#1_1	Q26#1_1	Q19#1_1	Q6#1_1	Q34#1_1	Q36#1_1
Q5#1_1	1,000	,685	,405	,480	,444	,425	,391
Q12#1_1	,685	1,000	,460	,383	,432	,362	,408
Q26#1_1	,405	,460	1,000	,344	,360	,355	,305
Q19#1_1	,480	,383	,344	1,000	,305	,308	,332
Q6#1_1	,444	,432	,360	,305	1,000	,432	,368
Q34#1_1	,425	,362	,355	,308	,432	1,000	,354
Q36#1_1	,391	,408	,305	,332	,368	,354	1,000

### Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,813	,814	8

### 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	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q35#1_1	21,71	45,234	,573	,393	,786
Q42#1_1	21,40	45,164	,554	,326	,788
Q38#1_1	20,95	44,220	,597	,372	,782
Q28#1_1	21,26	43,603	,552	,364	,789
Q31#1_1	20,93	45,839	,485	,251	,798
Q27#1_1	20,67	45,756	,474	,242	,800
Q45#1_1	20,20	45,411	,523	,314	,793
Q9#1_1	20,66	47,921	,479	,255	,799

### Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,716	,717	4

### 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	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q16#1_1	11,63	8,284	,578	,339	,607
Q3#1_1	11,37	9,498	,454	,241	,682
Q24#1_1	11,16	8,406	,466	,240	,680
Q29#1_1	11,07	8,650	,522	,273	,642

### Anexo XIII – Confiabilidade da escala de eficácia

### Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,805	,808	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	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q19#2_1	28,17	23,686	,587	,397	,773
Q5#2_1	28,53	21,726	,654	,454	,758
Q36#2_1	28,36	23,846	,537	,326	,781
Q6#2_1	28,46	23,842	,522	,304	,783
Q26#2_1	28,95	23,456	,467	,256	,794
Q3#2_1	28,79	23,201	,534	,308	,781
Q34#2_1	28,75	22,886	,493	,282	,790

### Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,746	,752	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	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q27#2_1	17,06	13,963	,509	,272	,706
Q45#2_1	16,60	15,375	,550	,313	,690
Q24#2_1	16,63	16,111	,470	,237	,716
Q31#2_1	17,25	14,266	,505	,257	,706
Q29#2_1	16,74	15,539	,544	,305	,692

### Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,744	,746	3

### 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	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q42#2_1	7,70	7,827	,588	,346	,641
Q35#2_1	7,74	7,315	,559	,313	,677
Q38#2_1	7,22	8,078	,569	,326	,663

Anexo XIV – Correlações entre a frequência e a eficácia

### Correlations

		F1	F2	F3	E1	E2	E3
F1	Pearson Correlation	1	.560**	.540**	.612**	.395**	.236**
	Sig. (2-tailed)		<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
	N	276	276	276	276	276	276
F2	Pearson Correlation	.560**	1	.584**	.281**	.511**	.391**
	Sig. (2-tailed)	<.001		<.001	<.001	<.001	<.001
	N	276	276	276	276	276	276
F3	Pearson Correlation	.540**	.584**	1	.462**	.534**	.211**
	Sig. (2-tailed)	<.001	<.001		<.001	<.001	<.001
	N	276	276	276	276	276	276
E1	Pearson Correlation	.612**	.281**	.462**	1	.561**	.439**
	Sig. (2-tailed)	<.001	<.001	<.001		<.001	<.001
	N	276	276	276	276	276	276
E2	Pearson Correlation	.395**	.511**	.534**	.561**	1	.545**
	Sig. (2-tailed)	<.001	<.001	<.001	<.001		<.001
	N	276	276	276	276	276	276
E3	Pearson Correlation	.236**	.391**	.211**	.439**	.545**	1
	Sig. (2-tailed)	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	
	N	276	276	276	276	276	276

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

### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
F1	4.2143	.83348	276
F2	2.9959	.94990	276
F3	3.7690	.94019	276
E1	4.7624	.79065	276
E2	4.2138	.94054	276
E3	3.7754	1.30989	276

Anexo XV – Média e Desvio-Padrão da Idade dos Participantes

### **Estatísticas**

VAR00002

N	Válido	276
	Omisso	0
Média		15,9130
Mediana		16,0000
Erro Desvio		1,84284

## Professor A

### **1. Tendo em conta que um dos temas deste estudo é a diferenciação pedagógica, gostaria de compreender se entende o que é a diferenciação pedagógica?**

Entendo por diferenciação pedagógica os meios necessários para adequar as aprendizagens às necessidades de cada aluno que necessite de medidas de suporte a essas aprendizagens.

### **2. Executa práticas de diferenciação nas suas aulas? E se sim quais?**

As práticas que são utilizadas são diversas e dependem do aluno e suas necessidades em concreto, isto significa que variam de aluno para aluno. Como exemplo de práticas usadas em sala de aula podemos citar: "dar explicações claras e tornar a explicar, de modo a assegurar a compreensão durante a atividade ou tarefa"; "disponibilizar material suplementar"; "proporcionar oportunidade de trabalho em grupo"; "oferecer apoio por parte dos pares"; "dar possibilidade ao aluno de mostrar as aprendizagens por outras formas", "colocar o aluno mais perto do professor"; etc.

### **3. Quais considera serem as maiores barreiras no que refere a implementação de práticas de diferenciação pedagógica nas salas de aula?**

As principais barreiras são o número de alunos por turma, o número de alunos com necessidades de diferenciação pedagógica / tipo de necessidades de diferenciação pedagógica e, em alguns casos, a compreensão por parte dos pares relativamente às necessidades desses alunos.

### **4. Os resultados deste estudo evidenciam que os alunos percecionam as práticas que dizem respeito a avaliação como sendo as mais frequentemente mobilizadas pelas professores e também como sendo as mais eficazes na sua aprendizagem. Concorda com a perceção dos alunos?**

Este resultado é bastante compreensível, uma vez que os professores tentam sempre ir de encontro as expectativas e pedidos dos seus alunos, no que refere ao alargamento dos prazos para entregas dos trabalhos, a marcação dos testes e até mesmo a matéria que irá ser selecionada para sair nas avaliações. Por isso arriscaria dizer que a avaliação é aquilo em que os professores mais cedem voz aos alunos

### **5. Os resultados deste estudo evidenciam que os alunos percecionam as práticas que dizem respeito a diversidade de recursos utilizados como sendo as mais frequentemente mobilizadas pelas professores e também, como sendo as mais eficazes na sua aprendizagem. Concorda com a perceção dos alunos?**

A falta de verba nas escolas públicas é um fator significativo no que refere a pouco diversidade de recursos utilizados, lecionei em escolas públicas antes de começar a lecionar em instituições privadas e pude verificar este facto. Além disto, muitas das instituições não permitem que o professor diversifique muito as suas aulas.

## Professor B:

**1. Tendo em conta que um dos temas deste estudo é a diferenciação pedagógica, gostaria de compreender se entende o que é a diferenciação pedagógica?**

No meu entender, a diferenciação pedagógica passa por envolver levar em consideração as características individuais de cada criança, incluindo aspetos sociais e traços de personalidade. Como tal, significa adaptar o ensino para atender à maneira como cada criança aprende e ao que ela gostaria de aprender.

**2. Executa práticas de diferenciação nas suas aulas? E se sim quais?**

As práticas de diferenciação pedagógicas aplicadas por mim dentro das minhas salas de aula, passam por proporcionar o trabalho em grupo, por esclarecer as dúvidas o mais claramente possível, por colocar os alunos com dificuldades mais próximos da minha secretária, entre outros.

**3. Quais considera serem as maiores barreiras no que refere a implementação de práticas de diferenciação pedagógica nas salas de aula?**

O grande número de alunos, uma vez que impossibilita a personalização do ensino a cada criança.

**4. Os resultados deste estudo evidenciam que os alunos percecionam as práticas que dizem respeito a avaliação como sendo as mais frequentemente mobilizadas pelas professores e também como sendo as mais eficazes na sua aprendizagem. Concorda com a perceção dos alunos?**

Concordo, uma vez que o faço muitas vezes com os meus alunos, quando me pedem para adiar a data do teste, ou para revelar alguma matéria que possa sair na avaliação ou até mesmo quando pedem a realização de trabalhos suplementares para subir a nota.

**5. Os resultados deste estudo evidenciam que os alunos percecionam as práticas que dizem respeito a diversidade de recursos utilizados como sendo as mais frequentemente mobilizadas pelas professores e também, como sendo as mais eficazes na sua aprendizagem. Concorda com a perceção dos alunos?**

A pouca diversidade de recursos dentro das salas de aula, deriva muitas vezes não só da falta de verba que as escolas possuem, mas também do fator cultural, uma vez que o ensino atual continua a assumir um padrão estandardizado onde todos fazem o mesmo ao mesmo tempo, sem espaço para inovações.

**Professor C:**

**1. Tendo em conta que um dos temas deste estudo é a diferenciação pedagógica, gostaria de compreender se entende o que é a diferenciação pedagógica?**

Na minha visão, a diferenciação pedagógica tem de ter em consideração as características e necessidades individuais de cada criança, de forma a garantir que a sua aprendizagem é o mais

eficaz possível. Para tal, é necessário ter em conta as suas preferências, interesses e conhecimentos.

**2. Executa práticas de diferenciação nas suas aulas? Se sim quais?**

Utilizo práticas de diferenciação pedagógicas comuns, como dar mais atenção aos alunos que demonstram mais dificuldades, ajudar a esclarecer dúvidas, trazer os alunos mais “problemáticos” para a frente de forma a estimulá-los para o que se esta a passar dentro da sala de aula.

**3. Quais considera serem as maiores barreiras no que refere a implementação de práticas de diferenciação pedagógica nas salas de aula?**

A falta de recursos dentro das salas de aula, e o grande número de alunos por turma e a falta de formação fornecida aos professores são três das principais barreiras.

**4. Os resultados deste estudo evidenciam que os alunos percecionam as práticas que dizem respeito a avaliação como sendo as mais frequentemente mobilizadas pelas professores e também como sendo as mais eficazes na sua aprendizagem. Concorda com a perceção dos alunos?**

Considero que todas as decisões relacionadas com as temáticas lecionadas dentro da sala de aula devem ser abordadas com os alunos, não só em relação a avaliação, mas a todas as outras áreas. Dentro da minha sala de aula, todas as decisões relacionadas com a avaliação são decididas em acordo com os alunos, como por exemplo, datas dos testes, datas de entregas de trabalhos bem como matéria lecionada.

**5. Os resultados deste estudo evidenciam que os alunos percecionam as práticas que dizem respeito a diversidade de recursos utilizados como sendo as mais frequentemente mobilizadas pelas professores e também, como sendo as mais eficazes na sua aprendizagem. Concorda com a perceção dos alunos?**

A escassa diversidade de recursos e materiais deve-se muitas vezes ao facto da falta de formação dos docentes nesta área bem como a falta de verba nas escolas públicas. Para além destas duas vertentes o currículo também é um fator bastante condicionante na hora de lecionar.