

Julho 2022

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º
Ciclo do Ensino Básico

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA E EM PRÉ-PROFISSIONALIZAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE MATEMÁTICA E DE CIÊNCIAS NATURAIS NO
2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Ana Raquel Martins da Silva Ferreira

ORIENTAÇÃO

Doutora Isabel Cláudia Nogueira da Silva Araújo Nogueira



PAULA
FRASSINETTI



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

**MESTRADO EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
E DE MATEMÁTICA E DE CIÊNCIAS NATURAIS NO 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

**CONCEÇÕES E PRÁTICAS
DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA
DOCÊNCIA E EM PRÉ-PROFISSIONALIZAÇÃO**

Elaborado por Ana Raquel Martins da Silva Ferreira

Orientação da Doutora Isabel Cláudia Nogueira da Silva Araújo Nogueira

Porto
Julho 2022

Resumo

Defendendo a aprendizagem como um direito de todos, o professor é, ainda, inegavelmente um dos seus principais garantes, na perspectiva tão contemporânea de Paulo Freire, para quem “Ensinar não é criar conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2004, p.22).

Gerir o currículo atendendo à individualidade de cada aluno, mais do que uma opção, deverá resultar de uma atitude e de uma prática profissional comprometida com o desenvolvimento de todos os alunos e de cada aluno: entendemos a diferenciação pedagógica, medida universal de apoio à aprendizagem e à inclusão, como uma das estratégias pedagógicas mais alinhadas com esse compromisso.

O presente relatório de estágio, concebido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, deriva de um percurso investigativo que estabeleceu como principais objetivos aceder a conceções sobre diferenciação pedagógica, identificar práticas de diferenciação pedagógica adotadas nas salas de aula na atualidade e determinar tanto motivos que justificam a sua adoção como fatores considerados condicionantes da sua implementação.

Os resultados obtidos, decorrentes de uma abordagem mista baseada na auscultação de docentes em exercício profissional ativo e futuras docentes, permitiram constatar bastante convergência nas conceções e práticas desses participantes, no que diz respeito ao conceito de Diferenciação Pedagógica, sobre as razões que justificam a sua mobilização, quanto às estratégias que implementam aquando da sua adoção e sobre os constrangimentos com que se deparam em processos de ensino diferenciadores.

Palavras-chave: Diferenciação Pedagógica; Práticas docentes; Prática de Ensino Supervisionada; 1.º CEB; 2.º CEB.

Abstract

In advocating for learning as everyone's right, the teacher is also undeniably one of its main guarantors, in Paulo Freire's highly contemporary standpoint, for whom "Teaching is not about creating knowledge, but, rather, creating possibilities for producing or building such knowledge" (2004, p.22).

Managing the curriculum according to each student's individuality is more than an option. It should result from an attitude and a professional practice committed to developing all students as a whole and each student individually: we understand pedagogical differentiation, the universal measure of support to learning and inclusion, as one of the teaching strategies that falls more in line with this commitment.

This internship report, drafted as part of the Master's Degree Study Program in Teaching Grades 1 to 4 and in Teaching Mathematics and Natural Science in Grades 5 and 6, derives from a research path that established main goals that included accessing concepts on pedagogical differentiation, identifying pedagogical differentiation practices currently adopted in classrooms and determining both the reasons justifying their adoption and factors considered contingent on their implementation.

The results obtained, stemming from a mixed approach based on probing active and future teaching professionals, allowed noticing quite a few converging assumptions and practices among such participants, regarding the concept of Pedagogical Differentiation, on the reasons justifying their mobilization, concerning the strategies implemented when they are adopted and with regard to the constraints they face in differentiating teaching processes.

Keywords: Pedagogical Differentiation; Teaching practices; Supervised teaching practice; Grades 1-4; Grades 5 and 6.

Agradecimentos

No final deste percurso de 5 anos tão intensos, não posso deixar de agradecer a Deus, em primeiro lugar, porque sem Ele eu não teria chegado até aqui.

Aos meus pais que sempre me incentivaram e foram incansáveis ao longo desta caminhada. Este é o resultado de todo o vosso investimento, sou eternamente grata pela dedicação e apoio incondicionais.

Às amigas e colegas que a faculdade me trouxe, que me acompanharam neste percurso e com quem aprendi imenso, foi um companheirismo genuíno. Levo-vos no coração para sempre.

Ao P5 que foi sem dúvida a turma que mais se destacou nestes anos pela boa disposição. Não tenho palavras para vos descrever, obrigada a todas.

À minha Orientadora Dra. Isabel Cláudia Nogueira por todo o apoio no desenvolvimento deste trabalho e ao longo de todo o percurso académico.

À instituição cooperante que tão bem me acolheu este ano e que fez crescer tanto. O meu muito obrigada, do fundo do coração, a todos os alunos e aos profissionais excepcionais.

À professora Isabel Teixeira, à professora Carla Neves e ao professor Luís Raimundo, um especial obrigada pela confiança que depositaram em mim, por todos os momentos de partilha e de aprendizagens, pela ajuda indispensável, e pela sincera amizade.

Aos supervisores e orientadores de estágio fantásticos que tive, obrigada por cada palavra de ensino, guardarei para sempre os vossos conselhos.

Por fim, agradeço a todos os docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti pela vossa disponibilidade e partilha de saber. Se hoje estou aqui também se deve muito ao vosso contributo, o meu muito obrigado.

Índice

Lista de acrónimos e siglas.....	VII
Índice de Figuras	VII
Índice de quadros	VII
Índice de gráficos.....	VIII
Introdução.....	10
I - Enquadramento teórico	12
1.1. Diferenciação Pedagógica	12
1.1.1. Heterogeneidade na Escola	12
1.1.2. Conceito de Diferenciação Pedagógica.....	13
1.1.3. Características do ensino diferenciado.....	13
1.1.4. Níveis de diferenciação pedagógica.....	14
1.1.5. Decreto-Lei n.º 54/2018.....	15
1.1.6. Estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula...	17
1.2. Existe uma forma correta para ensinar e para aprender?	21
1.2.1. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner	21
1.2.2. Pirâmide da aprendizagem.....	22
1.2.3. Método ativo	23
1.3. Metodologias ativas na educação	25
1.3.1. Aprendizagem entre pares.....	27
1.3.2. Painel de debate.....	28
1.3.3. Aprendizagem baseada em projetos	28
1.3.4. Aprendizagem baseada em problemas	29
1.3.5. Gamificação.....	31
1.3.6. Sala de aula invertida	32
1.3.7. Just in time teaching (Estudo sob medida).....	33

1.3.8. Estudo de casos	34
II. Enquadramento metodológico	35
2.1. Finalidade e objetivos da investigação	35
2.2. Metodologia adotada	35
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	36
2.4. Participantes no estudo	42
2.5. Cronograma do trabalho de investigação	43
III. Apresentação e análise de resultados	44
3.1. Apresentação dos resultados do inquérito aos docentes	44
3.2. Apresentação dos resultados do inquérito às estudantes	54
3.3. Resultados dos docentes vs resultados das estudantes	69
IV. Síntese e considerações finais	74
V. Referências bibliográficas	77
VI. Anexos	82
Anexo A – Guião dos inquéritos por questionário	82
Anexo B – Inquérito por questionário aos docentes	83
Anexo C – Inquérito por questionário às estudantes	86

Lista de acrónimos e siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PBL – *Project based learning*

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TIM – Teoria das Inteligências Múltiplas

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice de Figuras

Figura n.º 1 – Abordagem Multinível - Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.....	16
Figura n.º 2 –Articulação entre os dispositivos de diferenciação pedagógica (Przesmycki, 1991).....	17
Figura n.º 3 – Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser (adaptada)....	23

Índice de quadros

Quadro n.º 1 – Características dos Paradigmas Qualitativo e Quantitativo (Carmo & Ferreira, 2015)	36
Quadro n.º 2 – Cronograma do trabalho de investigação.....	43
Quadro n.º 3 – Contextos de formação específica sobre diferenciação pedagógica.....	46
Quadro n.º 4 – Conceito de diferenciação pedagógica (docentes)	47
Quadro n.º 5 – Exemplos ilustrativos apresentados de práticas de diferenciação pedagógica	47
Quadro n.º 6 – Motivos pelos quais os docentes inquiridos não explicitam a diferenciação pedagógica na planificação.....	49
Quadro n.º 7 – Exemplos de recursos habitualmente utilizados pelos docentes.....	50
Quadro n.º 8 – Fator(es) determinante(s) para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica.....	51
Quadro n.º 9 – Respostas à pergunta “Se encontra dificuldades como as gere?	53
Quadro n.º 10 – Modos de diferenciação pedagógica na avaliação.....	54
Quadro n.º 11 – Contextos de formação específica sobre diferenciação pedagógica.....	57
Quadro n.º 12 – Conceito de diferenciação pedagógica (estudantes).....	57
Quadro n.º 13 – Exemplos ilustrativos de práticas de diferenciação pedagógica (estudantes)	60

Quadro n.º 14 – Motivos pelos quais as estudantes inquiridas não explicitam a diferenciação pedagógica na planificação.....	62
Quadro n.º 15 – Exemplos de recursos habitualmente utilizados pelas estudantes inquiridas	63
Quadro n.º 16 – Fator(es) determinante(s) para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica	64
Quadro n.º 17 – De que forma as estudantes inquiridas gerem as dificuldades que encontram?	66
Quadro n.º 18 – De que forma as estudantes inquiridas efetuam diferenciação pedagógica na avaliação?.....	67
Quadro n.º 19 – Motivos para a não aplicação de diferenciação pedagógica na avaliação	68

Índice de gráficos

Gráfico n.º 1 – Distribuição dos docentes por género	44
Gráfico n.º 2 – Distribuição dos docentes por idade	45
Gráfico n.º 3 – Distribuição dos docentes por nível de lecionação.....	45
Gráfico n.º 4 – Distribuição das respostas à pergunta “Ao longo do seu percurso académico ou profissional teve algum tipo de formação específica sobre diferenciação pedagógica?.....	46
Gráfico n.º 5 – Distribuição das respostas à pergunta “Na sua atividade letiva costuma adotar práticas de diferenciação pedagógica?”	48
Gráfico n.º 6 – Distribuição das respostas à pergunta “Na planificação das suas aulas, explicita claramente quando prevê realizar diferenciação pedagógica?”	49
Gráfico n.º 7 – Distribuição das respostas à pergunta “Se a sua resposta foi Sim, o que é que explicita?	49
Gráfico n.º 8 – Distribuição das respostas à pergunta “Que recursos utiliza para implementar diferenciação pedagógica na sala de aula?”	50
Gráfico n.º 9 – Distribuição das respostas à pergunta “Como avalia a utilidade dos manuais escolares para a implementação de diferenciação pedagógica?”	51
Gráfico n.º 10 – Distribuição das respostas à pergunta “Com que dificuldade(s) se depara quando implementa diferenciação pedagógica?”	52
Gráfico n.º 11 – Distribuição das respostas à pergunta “Efetua diferenciação pedagógica nos momentos de avaliação?”	53
Gráfico n.º 12 – Distribuição das idades das estudantes	55
Gráfico n.º 13 – Distribuição das estudantes por mestrado de habilitação para a docência.....	55
Gráfico n.º 14 – Distribuição das estudantes por Prática de Ensino Supervisionado.....	56

Gráfico n.º 15 – Distribuição das respostas à pergunta “Ao longo do seu percurso académico ou profissional teve algum tipo de formação específica sobre diferenciação pedagógica?”	56
Gráfico n.º 16 – Distribuição das respostas à pergunta “Na sua atividade letiva costuma adotar práticas de diferenciação pedagógica?”	61
Gráfico n.º 17 – Distribuição das respostas à pergunta “Na planificação das suas aulas, explicita claramente quando prevê realizar diferenciação pedagógica?”	61
Gráfico n.º 18 – Distribuição das respostas à pergunta “Se a sua resposta foi Sim, o que é que explicita?”	62
Gráfico n.º 19 – Distribuição das respostas à pergunta “Que recursos utiliza para implementar diferenciação pedagógica?”	62
Gráfico n.º 20 – Distribuição das respostas à pergunta “Como avalia a utilidade dos manuais escolares para a implementação de diferenciação pedagógica?”	64
Gráfico n.º 21 – Distribuição das respostas à pergunta “Com que dificuldade(s) se depara quando implementa diferenciação pedagógica?”	65
Gráfico 22 – Distribuição das respostas à pergunta “Efetua diferenciação pedagógica nos momentos de avaliação?”	66

Introdução

O presente relatório de estágio foi produzido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e surge da curiosidade e necessidade de encontrar respostas para algumas questões, de que são exemplos: Que concepções têm os professores sobre diferenciação pedagógica e que implicações reconhecem à sua prática? E que práticas de sala de aula consideram ser de diferenciação pedagógica? Em que momento(s) os professores colocam em prática a diferenciação pedagógica? E que desafios coloca à docência a implementação de práticas de diferenciação pedagógica?

Para criar oportunidades que permitissem esclarecer algumas especificidades explicitadas nessas questões, desenhou-se um percurso investigativo que foi norteado pelos seguintes objetivos:

Objetivo A. Aceder a concepções sobre diferenciação pedagógica.

Objetivo B. Identificar práticas de diferenciação pedagógica adotadas nas salas de aula na atualidade.

Objetivo C. Determinar motivos que justificam a sua adoção e fatores condicionantes da sua implementação

Para a concretização destes objetivos, decidiu-se auscultar os principais responsáveis pela adoção de práticas diferenciadas nas salas de aula atuais: no estudo efetuado participaram docentes em exercício profissional ativo nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e estudantes, futuras docentes desses ciclos de escolaridade, finalistas de mestrados que as habilitam para a docência nos ciclos suprarreferidos.

Este documento resulta deste percurso e é constituído por diversas componentes:

- Refletindo a revisão de literatura realizada, surge o enquadramento teórico, focado na realidade da heterogeneidade dos alunos e de como esta justifica a adoção de práticas diferenciadas; após um aprofundamento do conceito de diferenciação pedagógica, de apresentação de características do ensino diferenciado e de

explicitação dos níveis de diferenciação pedagógica, recuperam-se as determinações legislativas atuais sobre medidas de apoio à aprendizagem e inclusão. Termina-se esta componente com referências a modelos, métodos e estratégias de e para aprendizagem, considerados especialmente ajustados à diversidade dos alunos.

- Na segunda parte - Enquadramento Metodológico - são expostas as opções tomadas para a concretização do estudo empírico, nomeadamente a natureza da investigação realizada, e as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados; são também identificados os participantes envolvidos no estudo e apresenta-se o cronograma da sua elaboração.
- Procede-se posteriormente à apresentação e análise dos resultados obtidos por aplicação de instrumentos de recolha de dados, elaborados atendendo aos objetivos que presidiram a esta pesquisa.
- Conclui-se este relatório com as considerações finais seguidas das referências bibliográficas que sustentam toda a pesquisa teórica.

I - Enquadramento teórico

1.1. Diferenciação Pedagógica

1.1.1. Heterogeneidade na Escola

Já no século passado Tomlinson & Allan relatavam que os próprios pais começaram a compreender que “o que funcionava na orientação quando se educava uma criança nem sempre funcionava quando se educava outro filho.” (Pinharanda, 2009, p. 15). Esta constatação também se aplica às escolas, pois cada vez existe maior diversidade, na medida em que as crianças apresentam características que as distinguem entre si, no que respeita aos ritmos de aprendizagem, aos valores e cultura, entre outras.

Na perspetiva de Perrenoud, a diferenciação pedagógica sustenta-se em um ou vários elementos característicos da heterogeneidade dos alunos, nomeadamente:

- “as diferenças cognitivas ao nível da aquisição das competências esperadas e na riqueza dos seus processos mentais, estados de desenvolvimento operatório, imagens mentais, modos de pensar, estratégias de aprendizagem” (Gomes, 2013, p.99).
- “as diferenças socioculturais: valores, crenças, histórias familiares, códigos de linguagem, tipos de socialização, riquezas e especificidades culturais” (Gomes, 2013, p. 99).
- “as diferenças psicológicas: motivações, vontades, atenção, criatividade, curiosidade, energia, prazer, equilíbrio, ritmos” (Gomes, 2013, p. 100).

Para Formosinho & Machado, a Escola depara-se com a desafiante necessidade de dar resposta a todas as crianças e jovens no seu percurso escolar, assegurando a diferenciação pedagógica (Correia, 2017, p. 6). Na verdade, tal como defende Gaspar, “o sucesso da educação depende da adaptação do ensino às diferenças individuais dos aprendentes” (Gomes, 2013, p. 100). Assim, tendo em conta a perspetiva de Perrenoud, é crucial que se lute “para que as desigualdades diante da escola se atenuem e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (Gomes, 2013, p.100).

1.1.2. Conceito de Diferenciação Pedagógica

O conceito de diferenciação tem sido estudado ao longo dos anos, sendo já conhecido e aplicado na prática por muitos profissionais de educação.

Para Tomlinson & Allan (2002) a diferenciação define-se como “uma forma de resposta proativa do professor face às necessidades de cada aluno” (p.14). Na mesma linha de pensamento, outros autores afirmam que a diferenciação pedagógica consiste numa abordagem em que o docente ao aplicar um conjunto de estratégias vai “ao encontro das necessidades de cada aluno, de modo a apoiar a construção do seu conhecimento” (Mendes, Brocardo, Duarte, Boavida & Delgado, 2017, p.136). Neste sentido, segundo Graves-Resendes & Soares (2002) é fundamental que os professores conheçam o estilo de aprendizagem dos alunos, de modo a ajustar o seu próprio modelo de ensino ao estilo de aprendizagem dos alunos, pois estes “aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 20).

De acordo com De Corte, o conceito de diferenciação pedagógica

corresponde ao “conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos” (Pereira, 2015, p.48).

1.1.3. Características do ensino diferenciado

Tomlinson (2008) apresenta alguns aspetos que se destacam na implementação de um ensino diferenciado que deve ser proativo, qualitativo, orgânico e oriundo do processo de avaliação.

Pró-ativo no sentido que para esta diferenciação ser bem-sucedida, requer um planeamento por parte do professor “com o objetivo de ser suficientemente sólida para abordar diferentes necessidades, em vez de resultar numa abordagem única para todos” (Tomlinson, 2008, p. 16).

Além de quantitativo, deve ser qualitativo, de modo a permitir ajustar, não só a quantidade de trabalho, mas também a natureza das tarefas. “Embora os professores possam saber mais acerca da matéria em questão estão

continuamente a aprender sobre o modo como os seus alunos adquirem conhecimentos” (Tomlinson, 2008, p. 18), o que faz deste um ensino orgânico.

Este ensino também deve ser originário do processo de avaliação, dado que a variedade de avaliações permite que o professor adeque as suas estratégias de ensino em função da avaliação do conhecimento demonstrado pelos alunos. Por outro lado, no ensino diferenciado os professores “oferecem diferentes abordagens sobre o que os alunos aprendem, como o aprendem e de que modo demonstram o que aprenderam” (Tomlinson, 2008, p.17), ou seja, diversas abordagens aos conteúdos, bem como a forma como os alunos aprendem e apresentam evidências do conhecimento adquirido. O aluno é o centro de todo o processo de ensino aprendizagem e, por isso, o professor deve fomentar aprendizagens adequadas a todos os alunos e a cada um individualmente.

Perrenoud (2001) defende ainda que a diferenciação não está relacionada apenas com a individualização, antes também passa por uma “mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipas e em grupo-classe” (p.36). Portanto, o ensino diferenciado não é unicamente individualizado, isto é, primeiramente, as atividades devem começar em grande grupo ainda que por vezes seja necessário um acompanhamento individualizado. Sendo assim, pressupõe que haja uma boa gestão e organização do professor, que deverá ser capaz de articular vários momentos de aprendizagem na turma, simultaneamente. Além disso, tem em consideração os conhecimentos adquiridos pelos alunos nos anos anteriores.

Finalmente, este ensino tem em conta as diferenças de interesses, de motivações e ritmos de aprendizagem, sendo capaz de colmatar a heterogeneidade entre os alunos.

1.1.4. Níveis de diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica, segundo Sousa (2010), apresenta níveis que se distinguem em três tipos diferentes, sendo estes: a diferenciação institucional, a diferenciação externa e a diferenciação interna. A primeira ocorre quando se trata do próprio sistema educativo, isto é, a nível macro da estrutura. Um exemplo atual deste tipo de diferenciação é a variedade de vias que existem no ensino secundário, e também os cursos que existem em paralelo com o ensino

regular, comumente denominados CEFs, que oferecem um vasto leque de possibilidades aos alunos neste nível de ensino (Santos, 2009).

Por outro lado, a diferenciação pedagógica externa acontece a nível meso da estrutura. Assim sendo, “pode acontecer como algo que, embora diferente, se enquadre no plano de estudos vigente. É, o caso, das turmas de currículos alternativos e os apoios pedagógicos acrescidos, e ainda de formas alternativas de organização da escola” (Santos, 2009, p.4).

Em oposição a esta, a diferenciação pedagógica interna desenvolve-se a nível micro da estrutura, ou seja, em tudo o que ocorre diariamente em sala de aula. Portanto, é do interesse de todos os docentes centrar-se muito mais neste tipo de diferenciação das aprendizagens.

1.1.5. Decreto-Lei n.º 54/2018

Em Julho de 2018 foi aprovado um novo regime jurídico da Educação Inclusiva, no qual se define que esta deve ter em consideração as características de cada aluno, respondendo às necessidades de cada um.

O artigo n.º 1 do Decreto-Lei de 6 de Julho, referente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 1.º, n.º 1).

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 54/2018 surgiu com a finalidade de reforçar esta perspetiva. Este trouxe uma mudança de paradigma, inserindo uma nova abordagem nas práticas educativas e nas diferentes respostas dadas aos alunos.

Assim, para garantir a equidade de todos os alunos e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, este documento contempla uma abordagem multinível orientada para o sucesso de todos os alunos. Portanto, foi estabelecido um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão organizadas em três níveis:



Figura n.º 1 - Abordagem Multinível - Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

As medidas universais são dirigidas a todos os alunos e têm como objetivo promover a participação e o sucesso escolar e incluem:

- Diferenciação pedagógica;
- Acomodações curriculares;
- Enriquecimento curricular;
- Promoção do comportamento pró-social;
- Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 8.º, n.º 2)

Já as medidas seletivas dirigem-se a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas através da aplicação das medidas universais, destacando-se

- Percursos curriculares diferenciados;
- Adaptações curriculares não significativas;
- Apoio psicopedagógico;
- Antecipação e o reforço das aprendizagens;
- Apoio tutorial (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 9.º, n.º 2).

As medidas adicionais estão orientadas para alunos que apresentem dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, que exigem recursos adicionais significativos:

- Frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- Adaptações curriculares significativas;
- Plano individual de transição;
- Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;

- Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 10.º, n.º 4).

Nesta fase é conveniente lembrar que, como referido anteriormente, os alunos além de apresentarem características distintas, também revelam diferentes modos de aprendizagem, tendo em conta as suas preferências pessoais (Santos, 2009). Contudo, sendo a aprendizagem um direito de todos, o professor é o principal responsável pela construção do conhecimento através da aprendizagem, gerindo o currículo tendo em conta as individualidades. “Ensinar não é criar conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2004, p.22).

Assim, esta perspetiva já se encontrava de acordo com o que é referido no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 em vigor desde 6 de Julho desse ano, uma vez que nele se defende que a diferenciação pedagógica é uma medida de gestão pedagógica. Sendo assim, é fundamental não só desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem diversificadas e diferenciadas, mas também centrar todo o processo de ensino e a sua organização nas individualidades de cada aluno.

1.1.6. Estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula

Tendo em conta o que já foi referido acerca da diferenciação pedagógica interna, e, portanto, mais centrada na diferenciação que o professor pode fazer em sala de aula, considera-se que “a diferenciação pedagógica acontece através da interação entre o aluno, o professor e o saber” (Rocha, 2016, p.27), como é possível observar no triângulo pedagógico de Przesmycki (1991):

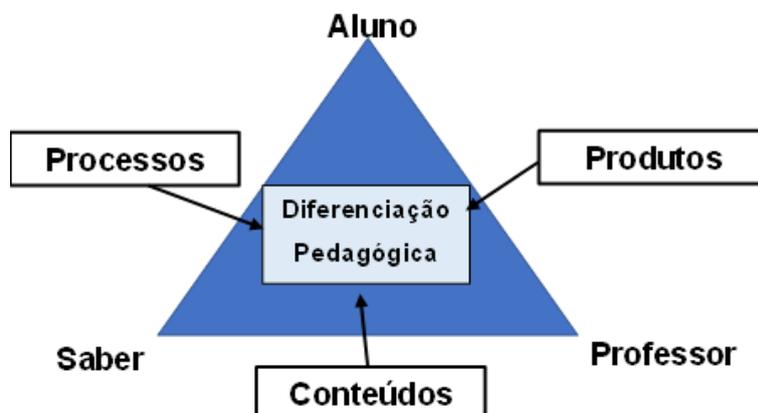


Figura n.º 2 - Articulação entre os dispositivos de diferenciação pedagógica (Przesmycki, 1991)

As necessidades dos alunos, as dificuldades que revelam num dado momento, os interesses dos alunos e os estilos de aprendizagem são fatores que levam à escolha do dispositivo a utilizar.

Assim sendo, a diferenciação pedagógica pode ser aplicada em relação aos conteúdos, ao próprio processo de ensino ou ao produto. Tal articulação requer um cuidado especial por parte dos professores na implementação desta medida de gestão pedagógica. É inegável que numa sala de aula diversificada é impossível atender as necessidades de todos os alunos com um único método. Por isso, o professor deve propor várias alternativas que permitam aos alunos aprender efetivamente.

Em primeiro lugar, o professor pode implementar na sua sala de aula um conjunto de estratégias com vista a despertar o interesse e a motivar os alunos para a aprendizagem. Posteriormente, é importante que o professor tenha em consideração alguns aspetos que fazem parte da diferenciação em sala de aula e interferem no desempenho dos alunos e na própria aprendizagem, nomeadamente, a permissão para que os alunos explorem assuntos do seu interesse, e também para que formem grupos de trabalho do seu agrado, o fornecimento de recursos e materiais variados, a adequação do tempo da realização de cada atividade às necessidades de cada aluno e a sua capacidade de concentração, a complexificação do ensino para alunos que são capazes de realizar as tarefas com mais facilidade e rapidez, ou por oposição uma proposta de atividades suplementares menos estruturadas que auxiliem os alunos a construir gradualmente o conhecimento que não conseguiram acompanhar ao longo das aulas (Jorge, 2011).

Além destes aspetos, existem inúmeros tipos de adaptações que podem ser realizadas no âmbito da diferenciação pedagógica em sala de aula, nomeadamente no que diz respeito: aos objetivos, à quantidade, ao apoio, ao tempo, ao grau de dificuldade, ao input, à participação, aos resultados e produtos e até alterações curriculares (Jorge, 2011).

Na perspetiva de Gonçalves (2013), a ideia de “diferenciação das práticas educativas” proposta por Tomlinson & Allan, demonstra que estas autoras consideram que “a diferenciação das práticas educativas pode ocorrer através de três expedientes distintos que, todavia, não são mutuamente exclusivos” (p.

93). Como tal, consideram-se duas vias pelas quais pode ocorrer a diferenciação pedagógica - uma “relacionada com a diferenciação das tarefas escolares, da “flexibilização na organização dos grupos de trabalho” (idem, p.15) e ou da avaliação e ajustamentos contínuos” (ibidem)” (Gonçalves, 2013, p. 93); e outra “através da qual a via anterior se operacionaliza, que remete para a possibilidade dos professores poderem diferenciar: (i) conteúdos; (ii) processos e (iii) produtos” (Gonçalves, 2013, p.93).

Segundo Tomlinson & Allan (2002) os conteúdos consistem em “factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes ou competências relacionadas com a disciplina (...) e o que o professor planifica para a aprendizagem dos alunos, bem como o modo como o aluno se apropria dos tão desejados conhecimentos, compreensão e competências” (p.21). Ainda assim, Tomlinson (2008) defende que o conteúdo “é o que ensinamos ou o que queremos que os alunos aprendam” (p.117). Para a mesma autora, o conteúdo pode ser considerado de duas formas, pois ao diferenciar “podemos adaptar o que ensinamos” (p.117), ou “podemos adaptar ou modificar o modo como damos acesso aos alunos ao que queremos que aprendam” (p.117).

Por sua vez, é importante mencionar que o processo é “a forma como o aluno atribui um significado a algo, compreende e ‘detém’ os factos, conceitos, generalizações e competências-chave de uma dada disciplina. O sinónimo mais adequado para o processo é atividade” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 22). O processo significa “compreender (...) e ter oportunidade de os alunos processarem conteúdos ou ideias e capacidades com os quais tiveram um primeiro contacto” (Tomlinson, 2008, p. 127).

Finalmente, o produto é tido como “os itens que um aluno pode usar para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer em resultado de um prolongado período de estudo” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 23) ou “tarefas de alta qualidade são igualmente excelentes formas de avaliar o nível de compreensão e capacidades dos alunos” (Tomlinson, 2008, p. 135). É crucial diversificar o tipo de abordagens e estratégias na resolução de tarefas, tendo em conta a variedade de modos de pensar dos alunos. Para aplicar tais estratégias, é primordial a aceitação de diferentes formas de efetuar pelos alunos, ao mesmo tempo que existe uma partilha e discussão entre todos. Neste aspeto, também é

desejável que o professor apresente diferentes representações da mesma situação ou conceito (Alves, Cardona, Clérigo & Piscalho, 2017).

Conclui-se esta parte da exposição elencando-se algumas adaptações que podem ser implementadas em contexto escolar, relativas:

- à localização do aluno na sala de aula - sentar o aluno de forma a ter visibilidade para o quadro ou junto de um colega modelo positivo; ficar de pé junto ao aluno quando está a dar orientações/apresentação; apoiar diretamente o aluno; manter a proximidade ao aluno ou sentá-lo próximo do professor.
- à apresentação de conteúdo, tarefas e fichas de trabalho - facultar pistas visuais/gráficas; assegurar-se que as orientações são compreendidas; facultar um exemplo do produto final; segmentar apresentações ou instruções longas; ensinar através de abordagens multissensoriais/manipulativas; verificar oralmente a compreensão dos pontos-chave, escrevendo-os no quadro, se necessário; facultar tempo para responder a perguntas; usar o computador para apoiar o ensino;
- a instrumentos de avaliação - permitir a consulta de apontamentos/notas; usar preferencialmente questões de escolha múltipla; permitir aos alunos responder oralmente gravando as respostas; utilizar testes curtos; permitir ao aluno responder no enunciado em espaços próprios; conceder tempo extra; ler o enunciado em voz alta.

1.2. Existe uma forma correta para ensinar e para aprender?

1.2.1. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

A Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) surgiu quando Howard Gardner, professor de Neuropsicologia e de Ciências da Educação na Universidade de Harvard, publicou em 1983 a obra intitulada Estruturas da Mente: A Teoria da Inteligências Múltiplas. Nesta obra, o autor propõe uma definição em que o conceito de inteligência, ao contrário do que era conhecido, representava a “capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais” (citado por Ferreira, 2018, p.5).

Para este autor, a inteligência pode ser vista como “um potencial biológico e psicológico que aumenta ou diminui consoante a experiência, ou o uso que se faz dela e consoante os fatores experienciais, culturais e motivacionais que afetam um indivíduo” (Gardner, 1995, p.185, citado por Ferreira, 2018, p.6), pelo pressuposto de que

todos os indivíduos são dotados de uma inteligência plural, formada por múltiplas capacidades intelectuais relativamente autónomas em vários domínios. A sua principal contribuição para o segmento educacional tem a ver com o facto de que todos os indivíduos são dotados de múltiplas inteligências que não podem ser mensuradas pelos instrumentos tradicionais de avaliação psicométrica (Ferreira, 2018, p.6).

Deste modo, a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) que propõe pode ser um recurso que potencia cada vez mais a diferenciação pedagógica em sala de aula, partindo da heterogeneidade dos indivíduos, e transformando a diversidade em conhecimento. Sendo assim, segundo esta Teoria existem oito inteligências definidas por Gardner (1985), que funcionam cada uma de forma interdependente e única, dando origem a múltiplas respostas. Cada pessoa possui capacidades inseridas nestas inteligências, sendo que uma delas se encontra em maior evidência:

- **Inteligência verbal/linguística** – relacionada com a habilidade de dominar a língua materna, utilizando-a para se comunicar;
- **Inteligência lógico-matemática** – relacionada com a capacidade de raciocínio lógico e resolução de problemas matemáticos, sendo também evidente através do domínio e utilização de uma linguagem simbólica e

abstrata, bem como na facilidade de estabelecer relações de causa-efeito e manipular os números;

- **Inteligência visual/espacial** – relacionada com a habilidade de observar um objeto no espaço, e com a capacidade superior de perceber, criar e recriar imagens através de representações visuais;
- **Inteligência musical/rítmica** – capacidade de reconhecer, memorizar e reproduzir determinados sons, estabelecendo uma comunicação através da música ou ritmo;
- **Inteligência corporal-cinestésica** – relacionada com o corpo e a capacidade de usar de diferentes formas, a fim de exprimirem as suas emoções;
- **Inteligência interpessoal** – relacionada com a capacidade de se comunicar com os outros através da cooperação e partilha;
- **Inteligência intrapessoal** – relacionada com a capacidade de conhecer intimamente o outro tornando-nos sensíveis aos seus sentimentos e emoções;
- **Inteligência naturalista** – capacidade e gosto de relacionar-se com a natureza reconhecendo padrões e classificando a informação (Gardner, 1985).

A existência destas inteligências múltiplas não significa que o professor tenha de ensinar a mesma coisa utilizando cada uma delas. Antes, “significa que o professor tem de reconhecer as capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos e ir ao encontro destas na maneira como planifica, gere, e avalia o processo de ensino-aprendizagem” (Graves-Resendes & Soares, 2002, p. 21).

Efetivamente, como refere Howard Gardner, “podemos ignorar as diferenças e supor que todas as nossas mentes são iguais. Ou podemos aproveitar essas diferenças” (2000, p. 47).

1.2.2. Pirâmide da aprendizagem

Segundo William Glasser, é possível distinguir estratégias de aprendizagem passivas e ativas. Tendo em conta as percentagens apresentadas na Pirâmide de Aprendizagem por ele proposta que relacionam o grau de

aprendizagem com a técnica utilizada (também conhecida como 'Cone de Aprendizagem' e reproduzida na Figura 3), concluiu-se que não deve ser trabalhada apenas a capacidade de memorizar, já que grande parte dos alunos não retém os conceitos por muito tempo.

Para contrariar esta situação, Glasser sugere que o professor é para o aluno o modelo com quem aprende, fazendo; para este autor, "A boa educação é aquela em que o professor pede para que seus alunos pensem e se dediquem a promover um diálogo para promover a compreensão e o crescimento dos estudantes." (Heinem, 2017).



Figura n.º 3 - Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser (adaptada)

De entre todas as teorias sobre aprendizagem, é uma considerada das mais interessantes porque evidencia claramente que ensinar é também aprender.

1.2.3. Método ativo

Alguns autores apontam três pressupostos essenciais para que os métodos pedagógicos sejam eficientes, nomeadamente, a atividade, a referência a conhecimentos adquiridos e a motivação.

Em primeiro lugar, é importante que os alunos tenham oportunidade de aplicar os conhecimentos previamente adquiridos sobre determinados conteúdos. Deste modo, o professor não é o único protagonista, ou seja, os

alunos tornam-se participantes e desempenham um papel ativo ao longo da aprendizagem.

Além disso, a referência a conhecimentos adquiridos desperta o interesse dos alunos. Deste modo, quanto maior for, durante a aula, o recurso aos saberes que os estudantes já possuem, maior será o seu grau de proveito. Assim, valoriza-se quem o aluno é e o que já sabe, e falando também sobre o que precisa de saber. “Se assim for, então ele sentir-se-á motivado para dialogar, investigar, produzir trabalhos, confrontar as suas opiniões com as dos outros alunos” (Gomes, Gouveia & Silva, 2019, p. 63).

Por último, o professor deve ter em conta as motivações pessoais do aluno, e até “servir-se” delas pedagogicamente, porque, de facto, para aprender é essencial que exista o desejo de o fazer. Portanto, salvaguarda-se que o professor deve ser flexível a ponto de conseguir enfrentar situações imprevisíveis, ou manifestações de interesse repentinas.

Assim, é possível afirmar que “o método ativo permite que o aluno seja o agente voluntário, ativo e consciente da sua própria educação” (Gomes, Gouveia & Silva, 2019, p.63). De facto, é inegável a sua relevância, já que permite aliar os conceitos que se pretende partilhar com vivências práticas. Assim, conclui-se que estes métodos promovem uma articulação entre a formação e a experiência pessoal do aluno que se sente inevitavelmente envolvido na ação.

O método ativo apresenta por vários autores incontáveis vantagens, sintetizadas do seguinte modo por Gomes, Gouveia & Silva:

- Tem em conta a globalidade da pessoa, ao privilegiar o saber agir, em detrimento de abordagens parciais (separando o cognitivo, do socioafetivo e do psicomotor);
- Prepara os alunos em função de necessidades específicas dos contextos sociais e profissionais de que são provenientes;
- Dá oportunidade a todos os alunos de intervir, em função de ritmos e cadências próprias;
- Atribui elevada iniciativa e responsabilidade ao aluno, dessa forma contribuindo para a promoção da autonomia;
- Aumenta o interesse e a motivação;
- Pode incluir, em doses equilibradas e em função de necessidades diagnosticadas, técnicas pedagógicas de tipo expositivo, interrogativo, e mesmo de tipo demonstrativo (Gomes, Gouveia & Silva, 2019, p. 64).

Apesar das vantagens elencadas, os mesmos autores referem que este método também pode acarretar algumas desvantagens, nomeadamente:

- Os inconvenientes relacionados com os diferentes ritmos de execução das tarefas das atividades serem, por natureza, diferentes, o que pode determinar que os mais dotados sejam obrigados a ajustar-se ao ritmo dos mais lentos, ou ainda que os mais ágeis e rápidos sejam obrigados a esperar pelos mais lentos
- O tempo necessário para a utilização de metodologias ativas é incontestavelmente superior do que, por exemplo, o expositivo
- Há ainda quem refira que se trata de um método que exige especiais cuidados de preparação, desvantagem que julgamos ser extensível a qualquer um dos métodos pedagógicos (Gomes, Gouveia & Silva, 2019, p. 64).

Pelo exposto, este método afigura-se como apropriado para um ensino diferenciado e em que o aluno é verdadeiramente protagonista de uma aprendizagem integral.

1.3. Metodologias ativas na educação

O ensino tradicional ainda permanece muito enraizado nos contextos escolares, utilizando o método expositivo, em que o aluno aprende de forma passiva. Ainda assim, muitos professores esforçam-se e tentam captar a atenção dos alunos, expondo de forma ativa os conteúdos para proporcionar a aprendizagem. Apesar disso, surgem dificuldades que implicam a mobilização de métodos de ensino que incentivem os alunos a procurar o seu conhecimento e soluções para problemas, assumindo-se estes os construtores e autores dos saberes constituídos.

Assim sendo, torna-se imprescindível que novas propostas pedagógicas sejam introduzidas no ensino, tendo como finalidade o desenvolvimento de diversas as competências e habilidades em contexto escolar: as chamadas metodologias ativas, como refere Rodrigues (2016)

baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (p.25),

e têm como objetivo impelir a construção de conhecimento baseada em problemas.

As metodologias ativas têm, por isso, o potencial de despertar nos alunos a curiosidade, enquanto estes se envolvem com o raciocínio e adquirem conhecimentos que ainda não foram lecionados em sala de aula. A aceitação e análise dos contributos dos estudantes e a sua possível aplicação, demonstra o seu valor, estimulando o envolvimento, compreensão de aptidões e despoleta o sentimento de pertença, promovendo intencionalmente a autonomia (Berbel, 2011).

Estas metodologias têm como finalidade impulsionar o aluno a descobrir um fenómeno, compreender os seus conceitos e saber relacionar as suas descobertas com seus conhecimentos já adquiridos. Deste modo, o professor é mediador, e trabalha para facilitar o processo de construção de conhecimento, de modo a levar os alunos a aprender e adquirir competências, atitudes e habilidades. Desse modo, e segundo Santos (2015), o aluno tem um papel ativo na aprendizagem desenvolvendo atividades na interação grupal, em equipa de forma colaborativa com a finalidade de resolver problemas.

As tecnologias móveis, segundo a UNESCO (2015), estão em contínua evolução e também já é notável o interesse e o seu uso na área da educação, como possibilidade de favorecer a atividade (e a motivação) do aluno. Como refere Santos (2015) “as metodologias ativas de aprendizagem adquirem papel importante nas atividades de ensino, uma vez que proporcionam ao aluno oportunidades significativas de intervenção na realidade concreta, seja individualmente, com seus professores ou com os demais alunos” (p. 27209).

Rodrigues (2016) desenvolveu um estudo investigativo importante sobre o uso de metodologias ativas, com o objetivo de analisar se o uso da abordagem ativa por meio da problematização viabiliza a resolução de problemas na educação técnica pós Ensino Médio. Os resultados demonstraram que a metodologia usada foi eficaz para o ensino profissional e teve boa aceitação dos alunos. Este autor enfatizou que

a aprendizagem na educação profissional tem estimulado uma grande necessidade de novas metodologias que priorizem resultados mais satisfatórios para o processo de ensino das instituições (...) tendo em vista a formação de profissionais alinhados com as reais necessidades de mercado, bem como pela viabilidade de sua ampliação junto com as demais tecnologias concorrentes e decorrentes da educação (Rodrigues, 2016, p 29).

Para Paiva, Parente, Brandão & Queiroz (2016), as metodologias ativas constituem-se em desafios e benefícios para o processo de ensino e aprendizagem e há diferentes modelos e alternativas para sua operacionalização.

Noutra perspectiva, pode dizer-se que os comportamentos são intrinsecamente motivados, e não apenas moldados por fatores externos, o que também se aplica aos alunos. Assim, a mudança comportamental pode ser gerada através de algumas atividades colaborativas que fomentem o envolvimento pessoal, com menos imposição, alta flexibilidade na execução e percepção de liberdade e escolhas. Deste modo, a implementação de metodologias ativas pode ser uma mais-valia, pois têm

o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (Berbel, 2011, p. 28).

Portanto, estas consistem em formas de desenvolver o processo de aprendizagem, recorrendo a “experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos de atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (Berbel, 2011, p.29).

Nas subseções seguintes descrevem-se algumas possibilidades que têm vindo a ser consideradas na construção de ambientes de aprendizagem com atividades significativas pelas dinâmicas de que se revestem.

1.3.1. Aprendizagem entre pares

A aprendizagem a pares, como o nome indica, é realizada em grupos de dois alunos que estudam juntos. Assim, esta prática é benéfica, pois permite que os alunos tenham diferentes visões sobre um mesmo assunto e, a partir daí, discutam as melhores opções para resolver as mesmas questões utilizando várias estratégias. Deste modo, chegar a uma solução colaborativa, de modo que os alunos aprendam a lidar com as opiniões divergentes. Portanto, compete ao professor orientar a atividade, podendo esta basear-se em problemas, projetos ou estudos de caso.

Além disso, ao mesmo tempo, que este método prepara os alunos para o mercado de trabalho ao se relacionarem e aprenderem a resolver problemas em conjunto, também desenvolve muitas competências socioemocionais.

1.3.2. Painel de debate

Uma das possibilidades mais conhecidas é o painel de debates, mas as suas potencialidades nem sempre são totalmente exploradas. Esta consiste em que o docente apresente um ou vários temas sequenciais, que sejam pertinentes ou do interesse dos alunos. Posteriormente, formam-se grupos de 4 a 10 elementos. No caso de existirem várias questões a debater o professor pode baralhar os grupos quando troca de tema, alternando os elementos de cada equipa, de modo que todos discutam uns com os outros. Geralmente, os debates duram em média entre 30 e 45 minutos (Cruz, 2018).

Esta abordagem permite que os alunos conversem e reflitam criticamente sobre diversos assuntos, ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades de colaboração e cooperação.

1.3.3. Aprendizagem baseada em projetos

“A ideia de trabalhar com projetos como recurso pedagógico na construção de conhecimentos remonta ao final do século XIX, a partir de ideias enunciadas por John Dewey, em 1897” (Barbosa & Moura, 2013, p.61).

A aprendizagem baseada em projetos, também conhecida como project-based learning (PBL), procura que os alunos adquiram aprendizagens a partir da aplicação prática de conceitos abordados nas aulas, facilitando, assim, a compreensão do conteúdo e a sua finalidade.

Além disso, promove habilidades na resolução de problemas e trabalho em grupo, pois nesta aprendizagem o aluno encara um desafio sendo estimulado a resolvê-lo. Deste modo, os alunos são agentes ativos na sua aprendizagem, sendo eles responsáveis pela execução do projeto, enquanto o professor assume o papel de mentor, orientando a construção da aprendizagem dos alunos.

Neste método de aprendizagem o estudante deve partir para a prática, em vez de ficar apenas na teoria. Como tal, este método é excelente para preparar os alunos para o mercado de trabalho, já que lidar bem com desafios e

ter a capacidade de resolver problemas são dois grandes diferenciais num bom profissional.

Esta é uma abordagem na qual o professor seleciona problemas mal estruturados e, por vezes, interdisciplinares, direcionando, ele mesmo, o processo de aprendizagem. Durante as aulas, tanto o docente quanto os estudantes discutem detalhadamente acerca do assunto, procurando desenvolver uma conversa significativa, composta por quatro etapas: intenção, planejamento, execução e julgamento (Lemos & Rocha, 2014).

Além disso, na perspectiva de Barbosa e Moura é importante salvaguardar a existência de três categorias deste método:

- I. “Projeto construtivo: visa construir algo novo, introduzindo alguma inovação, propor uma solução nova para um problema ou situação. Possui a dimensão da inventividade, na função, na forma ou no processo” (Lemos & Rocha, 2014, p.4);
- II. “Projeto investigativo: desenvolvimento de pesquisa sobre uma questão ou situação; mediante o emprego do método científico” (Lemos & Rocha, 2014, p. 4);
- III. “Projeto didático ou explicativo: procura responder questões do tipo: “Como funciona? Para que serve? Como foi construído?” Procura explicar, ilustrar, revelar os princípios científicos de funcionamento dos objetos, mecanismos, sistemas, etc.” (Lemos & Rocha, 2014, p. 4).

1.3.4. Aprendizagem baseada em problemas

A aprendizagem baseada em problemas estimula a construção do conhecimento, fazendo parte das metodologias ativas. Na perspectiva de Berbel (2011), este tipo de metodologias ativas desafiam os alunos fazendo-os ponderar, e desenvolver assim o espírito científico, o pensamento crítico e reflexivo.

Por outro lado, é importante salientar que esta é uma estratégia de método para a aprendizagem, focada no aluno através da investigação, tendo como objetivo o conhecimento do aluno, individualmente e em grupo (Souza & Dourado, 2015). Para estes autores, esta aprendizagem, não só promove a

aquisição de conhecimento, como também potencia o desenvolvimento de aptidões e de capacidades, realçando a compreensão dos saberes em detrimento da memorização.

Numa outra perspetiva, Freitas

discute os princípios positivos da aprendizagem baseada em problemas e cita alguns como, por exemplo, um ensino centrado no aluno e visando ao seu processo de aprender; responsabilização do discente pelo seu aprendizado; consideração de aprendizagens a priori; aprendizagem ativa, interativa e colaborativa; contextualização do ensino; aprendizagem indutiva; o papel do professor como instrutor é de criar situações-problema e coordenar sua solução; a situação-problema antecede a teoria (Bieging, Busarello & Silva, 2017, p. 35).

Por sua vez, Lemos & Rocha (2014) citam Hung e outros autores, destacando para esta metodologia as seguintes características:

- a) Os grupos de alunos formados promovem uma aprendizagem que pode abordar simulações. Além disso, organizam-se as habilidades e conteúdos que aprendem em torno de um problema, relacionando-o com os conhecimentos. Desta forma, estimula-se a construção do conhecimento através do ponto de partida, que neste caso é o problema, e aplicando novamente o que se aprendeu no próprio problema.
- b) “É centrada no aluno, porque faculdade não dita o aprendizado” (Lemos & Rocha, 2014, p.3);
- c) É auto-dirigida, dado que os alunos são responsáveis por conceber individual quer colaborativamente questões e processos de aprendizagem, através de vários mecanismos de avaliação e auto-avaliação. Assim, depois de recolher informações, os discentes partilham com os colegas o que aprenderam;
- d) É auto-reflexiva, pois os estudantes observam “a sua compreensão e aprendem a ajustar as estratégias para a aprendizagem” (Lemos & Rocha, 2014, p.3);
- e) Os professores, ao invés de disseminadores, são facilitadores do conhecimento, apoiando e adaptando os processos de raciocínio utilizados. Além disso, “facilitam os processos grupais e dinâmicas interpessoais, sondam o conhecimento dos alunos e nunca inserem

conteúdo ou fornecem respostas diretas às perguntas” (Lemos & Rocha, 2014, p.3);

- f) Terminado este tempo de aprendizagem, os alunos devem resumir o que aprenderam, integrando os novos conhecimentos na prática.

Finalmente, os mesmos autores referem que a aprendizagem baseada em problemas está assente em premissas do construtivismo, segundo o qual o conhecimento é construído individualmente, mas também em parceria com a sociedade, a partir de interações com o ambiente, não podendo, porém, ser transmitido (Lemos & Rocha, 2014).

Resumindo, no caso do ensino, a aprendizagem baseada em problemas é uma prática que consiste em apresentar um problema específico aos estudantes que, posteriormente, irão debater entre si a solução. Por este motivo, formam-se grupos de estudo que têm o objetivo de estimular os participantes a investigarem sobre o tema e trocar ideias em relação à melhor opção. Ao contrário dos debates, em que se promovem discussões em sala de aula, neste tipo de metodologia os alunos recebem algum tempo para apresentar as suas conclusões, que em geral corresponde a uma semana. Por fim, é importante referir que, sempre que seja possível, antes de defenderem a solução que consideram mais adequada, os participantes podem testar na prática a veracidade das suas conclusões (Cruz, 2018).

1.3.5. Gamificação

O potencial e a flexibilidade das aplicações digitais em educação são aspetos que têm sido reconhecidos pela UNESCO como é constatado no seguinte excerto:

Mobile learning applications commonly allow people to select between lessons that require only a few minutes to complete and lessons that demand sustained concentration over a period of hours. This flexibility allows people to study during a long break or while taking a short bus ride. (UNESCO, 2013, p.14).

As aplicações digitais, à semelhança dos jogos podem recriar o quotidiano e ser um fator determinante de socialização. Segundo Van Eck (2007) a aprendizagem é mencionada através da imitação e do jogo, acrescenta os benefícios visto ser um mecanismo primário de socialização e aprendizado comum a todas as culturas humanas e animais.

Assim, a motivação pode ser reforçada através dos jogos quando as instituições educativas tiram proveito das ferramentas digitais gamificadas para o trabalho diário. Além disso, os jogos interativos desenvolvem competências dos estudantes, quer nas atitudes, quer na aprendizagem.

O *mobile learning* pode ser utilizado em conjunto com a gamificação principalmente se os aplicativos empregados possuem esse tipo de mecânica. A gamificação consiste em trazer para as interações cotidianas alguns elementos e mecânicas dos jogos para gerar mais envolvimento, dinâmica, dedicação e prazer para essas atividades.

Esta é uma técnica que traz elementos dos jogos para incentivar o envolvimento dos alunos nas suas atividades escolares, como o uso de pontuações para quem realizar certas tarefas. Além disso, a gamificação na educação tem-se tornado uma poderosa ferramenta no processo de ensino e aprendizagem para superar o desinteresse do aluno e incentivar o seu empenho. Portanto, a gamificação tem como finalidade o envolvimento, motivação para a ação, promover a aprendizagem e resolução de problemas.

1.3.6. Sala de aula invertida

Desde o início dos anos 90 que este método é pesquisado, mas apenas em 2007 foi apresentado pelos professores Jonathan Bergman, Karl Fisch e Aaron Sams.

A sala de aula invertida tem como principal objetivo fazer com que os participantes cheguem à sala com um nível maior e mais equilibrado de conteúdo. A Sala de aula invertida é uma metodologia ativa de aprendizagem derivada do ensino híbrido. Esta é caracterizada pela inversão do papel tradicional da sala de aula com o das tarefas de casa no momento da aprendizagem (Cruz, 2018).

Neste método os alunos recebem com antecedência o material de leitura e preparação para a aula, tendo o professor de atuar mais como mediador do tema em debate do que expositor do assunto. Consiste, portanto, em inverter o método tradicional de ensino, em que o professor leciona a aula através da exposição e depois dá aos alunos material de apoio para leitura e fixação de conteúdo.

Dessa forma, a sala de aula passa a ser o lugar de prática através de exercícios, projetos e debates, enquanto o momento de contato com o conteúdo é feito em casa.

1.3.7. Just in time teaching (Estudo sob medida)

Esta metodologia, embora tenha as suas individualidades, tem parecenças com a sala de aula invertida. Gregor Novak, em 1999, estruturou no seu livro este método em que o professor envia para os alunos textos e material sobre o assunto, aproximadamente sete dias antes do encontro (Cruz, 2018).

Assim, os alunos devem estudar e responder a um pequeno teste, chamado *Warm Up*, que tem como objetivo avaliar o nível de conhecimento em que se encontram relativamente aos assuntos em questão. Deste modo, dois dias antes do acontecimento, os alunos devem enviar o teste ao professor. Embora o prazo de envio possa variar consoante a dificuldade do tema e com o tempo que o professor ache pertinente para finalizar e adequar os conteúdos para o encontro. Para além disso, o docente, tendo o teste na sua posse, obtém uma visão acerca das dificuldades dos alunos e assim adequar o seu curso (Cruz, 2018).

De acordo com Novak e outros autores, citados por Lemos & Rocha (2014), o método *Just in time teaching*

combina alta velocidade de comunicação via *web* com a habilidade de ajustar rapidamente o conteúdo para atender necessidades específicas de uma classe em uma determinada aula (p. 6).

A questão central é a particularidade entre as atividades realizadas com recurso à internet e aquelas desenvolvidas em sala de aula, ou seja, o feedback ao aluno do material lido.

Previamente é executada a leitura do material que abarque a aula seguinte e atividades que ofereçam um feedback antes da aula, mostrando o conhecimento dos estudantes e entendimento do material. Desta forma, este método, permite que o aluno confirme o seu entendimento ao fazer a leitura antes da aula, ou seja quando não são capazes de responder a uma pergunta, ou quando não conseguem dar explicações completas aos seus colegas durante o debate na sala de aula (Lemos & Rocha, 2014).

Desta forma os alunos têm melhor percepção do seu trabalho e avaliam a sua compreensão durante a aquisição de conhecimentos. Além disso, motiva-os a serem responsáveis pelo que aprendem, da mesma forma que o professor através das respostas dos alunos, deteta as suas dificuldades e prepara-se para as aulas (Lemos & Rocha, 2014).

1.3.8. Estudo de casos

Nesta metodologia são apresentados aos alunos casos que podem ser reais ou não, e eles devem apresentar a melhor solução para os problemas relatados. Segundo Mayer,

As soluções devem ser encontradas e propostas pelos alunos, que para isso usarão as informações contidas no caso, as teorias apresentadas na disciplina e suas próprias experiências profissionais. [...] a estrutura clássica [...] conta com um dilema central e um protagonista – que promove a identificação do aluno com a situação – [...] é considerada a melhor para provocar a discussão e a geração de ideias, para desenvolver habilidades relacionadas ao julgamento e à tomada de decisão (Mayer, 2012, p.9).

De acordo com vários autores esta metodologia é constituída por três níveis. Segundo eles, primeiro é necessário existir a preparação individual, em que o aluno “lê o caso, estuda as fontes teóricas indicadas e prepara-se para a discussão” (Lemos & Rocha, 2014, p.7). De seguida, deve ser promovido um debate em pequenos grupos, no qual os estudantes confrontam as suas opiniões e conclusões a que chegaram individualmente com as dos restantes colegas. Nesta fase, pretende-se ampliar a visão dos participantes culminando em diversas conclusões, tendo em conta as diferentes experiências e formações. Finalmente, propõe-se uma discussão em sala de aula, isto é, em grande grupo, conferindo a oportunidade de cada aluno apresentar e defender as suas ideias e conclusões. Esse debate seria mediado pelo professor que dirige a discussão apresentando questões de um questionamento crítico previamente preparado (Lemos & Rocha, 2014).

II. Enquadramento metodológico

Concretizada a fundamentação teórica, torna-se necessário efetuar escolhas a nível metodológico, de forma a sustentarem a componente empírica da investigação que se pretende realizar.

2.1. Finalidade e objetivos da investigação

Qualquer metodologia “deve ser escolhida em função dos objetivos da investigação, em função do tipo de resultados esperados, do tipo de análise que desejamos efetuar” (Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy, & SaintGeorges, 1997, p.50).

Elegeu-se como tema de investigação a diferenciação pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e formulou-se como principal finalidade identificar conceções e práticas de diferenciação pedagógica de um grupo de indivíduos com prática docente atual nesses ciclos de escolaridade.

De modo específico, estabeleceram-se como objetivos para esta investigação:

Objetivo A. Aceder a conceções sobre diferenciação pedagógica.

Objetivo B. Identificar práticas de diferenciação pedagógica adotadas nas salas de aula na atualidade.

Objetivo C. Determinar motivos que justificam a sua adoção e fatores condicionantes da sua implementação.

2.2. Metodologia adotada

A metodologia de investigação, de acordo com Pardal & Correia, é o “corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (1995, p.10).

Considerando os objetivos que foram definidos para esta investigação, optou-se por implementar uma abordagem mista: por um lado, reveste-se de um carácter quantitativo na medida em que alguns dos dados recolhidos podem ser transformados em números ou informação quantitativa (Tuckman, 2000); por outro lado, e atendendo ao tipo de questões colocadas no inquérito por

questionário, é clara a necessidade de analisar qualitativamente as opiniões partilhadas em questões de resposta aberta.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma investigação submete-se a um enquadramento metodológico constituído por um conjunto de normas, procedimentos metodológicos ou métodos através dos quais são utilizadas técnicas de recolha de dados constituídas por um ou mais instrumentos.

Turato (2003) defende que

para que um método de pesquisa seja considerado adequado, é preciso sabermos se ele responderá aos objetivos de investigação que queremos levar a cabo. Assim, a escolha da técnica e do instrumento de recolha de dados dependerá dos objetivos que se pretende alcançar com a investigação e do universo a ser investigado. Portanto, antes de se proceder à recolha de dados, deve-se selecionar, elaborar e testar cuidadosamente os instrumentos, sempre de acordo com a tarefa a cumprir” (p.143).

Na mesma linha de pensamento, de acordo com Morgado (2012), as técnicas e os instrumentos de recolha de dados são recursos indispensáveis, pois “deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação. Devem, por isso, ser elaborados e utilizados de modo a captar, da forma o mais completa possível, todas as informações inerentes ao(s) fenómeno(s) em estudo” (p. 71).

Tradicionalmente, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa estão associadas a paradigmas. A distinção entre paradigmas diz respeito à produção do conhecimento e ao processo de investigação e pressupõe existir uma correspondência entre epistemologia, teoria e método. No entanto, a distinção é usualmente empregue a nível do método. Cada tipo de método está, portanto, ligado a uma perspetiva paradigmática distinta e única” (Carmo & Ferreira, 2015, p.176).

Tendo em conta as características de cada um destes paradigmas, Reichardt & Cook produziram o seguinte quadro:

Paradigma Qualitativo	Paradigma Quantitativo
Advoga o emprego dos métodos qualitativos.	Advoga o emprego dos métodos quantitativos.
Fenomenologismo e verstehen (compreensão) “interessado em compreender a conduta humana a partir	Positivismo lógico “procura as causas dos fenómenos sociais, prestando

dos próprios pontos de vista daquele que atua”.	escassa atenção aos aspetos subjetivos dos indivíduos”.
Observação naturalista e sem controlo.	Medição rigorosa e controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo dos dados; “perspetiva a partir de dentro”.	À margem dos dados; perspetiva “a partir de fora”.
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.	Não fundamentado na realidade, orientado “para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo”.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.
Válido: dados “reais”, “ricos” e “profundos”.	Fiável: dados “sólidos” e repetíveis.
Não generalizável: estudos de casos isolados.	Generalizável: estudos de casos múltiplos.
Holístico.	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

Quadro n.º 1 – Características dos Paradigmas Qualitativo e Quantitativo (Carmo & Ferreira, 2015)

As metodologias de investigação podem ser os caminhos, os modos de obtenção de conhecimento que escolhemos. Assim, para escolher a metodologia de investigação mais adequada, é essencial entender cada um dos métodos que podem ser utilizados.

Em primeiro lugar, referimos os métodos de carácter experimental, os quais consistem na observação e recolha de dados com vista à procura de uma relação causal entre dois fatores, e respetivas fontes de comprovação. Habitualmente, mobilizam dois conjuntos ou grupos de unidade com semelhanças entre si, procurando verificar o que ocorre num dado grupo que não ocorra no outro. Utilizam, assim, um grupo de controlo, no sentido de poder verificar essas mesmas alterações. Contudo, as suas aplicações no âmbito das Ciências Sociais e da Educação são de aplicação muito restrita e, por isso, as áreas que utilizam com mais frequência este método são as designadas Ciências Naturais.

Os métodos de medida ou análise extensiva, por sua vez, consistem na observação, através de questões diretas e indiretas de populações relativamente vastas, colocadas em situações reais, com o objetivo de obter respostas suscetíveis de análise quantificável e generalizável. A análise extensiva é um método que admite a observação de um grande número de casos e a comparação de diferentes tipos de dados, generalizando-se a informação

encontrada numa determinada amostra. Desse modo, permite maior extensão em termos de número de casos, mas possivelmente, menos profundidade ao nível do tipo de análises possíveis.

Além destes, existem os métodos de análise intensiva ou estudos de caso, que são aqueles que consentem uma análise intensiva, quer na sua amplitude, quer na profundidade que obtêm. O estudo de caso é, segundo Yin (2010), uma investigação empírica que “investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes” (p.39), pelo que não constitui uma mera forma de pesquisa qualitativa, antes pode utilizar uma mistura de evidências quantitativa e qualitativa.

Estes métodos em concreto utilizam diferentes técnicas disponíveis face a uma amostra específica, particular, seleccionada de acordo com um objetivo específico. Assim sendo, os resultados serão válidos respeitantes à realidade a que se referem, sendo mais difícil a produção de generalizações sobre esse mesmo fenómeno, o que gera interpretações de carácter mais qualitativo. Além disso, procura sobretudo a compreensão de um determinado fenómeno, pelo que se centra num ou poucos casos, procurando fundamentalmente a profundidade dos dados recolhidos.

É evidente que todos estes métodos podem apresentar vantagens e desvantagens na sua utilização, pelo que os utilizadores recorrem cada vez mais às metodologias designadas mistas pelo facto de associarem diferentes técnicas a metodologias distintas, de modo a responderem a diversos objetivos de investigação.

Seja qual for o método utilizado, é necessário operacionalizar a sua aplicação utilizando diferentes técnicas de investigação que demonstrem ser as mais adequadas aos objetivos da investigação. Deste modo, as técnicas que se utilizam necessitam ser apropriadas tanto com os objetivos quanto com os recursos como o tempo e o próprio conhecimento de que o investigador dispõe para cada uma delas.

Como tal, as técnicas podem ser classificadas como: técnicas documentais e técnicas não documentais. Nas técnicas documentais, analisam-se documentos, sendo um processo complexo e diversificado, que se baseia na análise de diferentes tipos de documentos, onde se investigam elementos

particulares de interesse para o trabalho que se está a realizar. Ainda dentro desta técnica, a mais utilizada é a análise de conteúdos, que analisa os diferentes conteúdos de comunicação através de um conjunto de meios disponíveis. Este, mediante os objetivos do trabalho e as intenções do investigador, possibilita a realização de tratamentos quantitativos ou qualitativos. Assim, neste tipo de trabalho incluem-se documentos escritos e também audiovisuais.

Já as técnicas não documentais são as mais comuns, no que respeita à análise da realidade, ocorrendo frequentemente com base na observação participante e não participante. Deste modo, o investigador pode mobilizar uma observação de tipo participante, onde se envolve nas atividades comuns dos grupos que se encontra a estudar. Em relação à observação não participante utiliza instrumentos como as entrevistas, os inquéritos por questionário, os testes de medida ou de opinião, de forma a recolher, de modo indireto, as opiniões, preocupações e expectativas dos grupos em análise. Destes instrumentos, os mais comuns são os inquéritos por questionário e as entrevistas.

Neste trabalho investigativo, as técnicas e instrumentos de recolha de informação foram selecionados a fim de se produzir um conteúdo com resultados pertinentes para posterior análise.

Como já foi referido anteriormente, as técnicas podem ser de natureza documental e não documental e neste trabalho ambas foram utilizadas. A primeira surge na fundamentação teórica como suporte para o restante trabalho. Relativamente às técnicas de natureza não-documental, optou-se por utilizar a observação não participante através da aplicação de inquéritos por questionário. Este é um instrumento de investigação que, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma serie de perguntas”.

Esta perspetiva é confirmada por Sousa e Batista, que acrescentam ainda que a colocação de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não pressupõe a obrigatoriedade de “interação direta entre estes e os inquiridos” (2011, p. 90).

Como refere Ghiglione & Matalon (2005), “a construção do questionário e a formulação constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um

inquérito”. Qualquer erro ou ambiguidade irá repercutir-se ao longo de toda a análise e até às conclusões finais.

Os inquéritos por questionário apresentam algumas vantagens e desvantagens comparativamente a outros instrumentos de recolha de dados. Almeida e Pinto (1995) consideram algumas vantagens como: poder atingir um maior número de indivíduos; ser menos dispendioso; garantir o sigilo, o que permite uma maior autenticidade nas respostas; e não ser obrigatório preencher no imediato, o que facilita que as pessoas respondam num momento que lhes pareça mais apropriado.

Em concordância com as vantagens referidas, Pardal e Correia (1995) assumem como desvantagens ao questionário: não poder ser respondido por indivíduos que não dominem a leitura e a escrita, o indivíduo pode ler todas as questões antes de responder, facilita resposta em grupo, o seu uso só é viável em universos razoavelmente homogêneos, e a resolução é, por vezes, demorada.

Sousa e Batista (2011) corroboram com as vantagens e desvantagens referidas pelos autores acima referidos, e apontam como desvantagens a possibilidade de existirem dificuldades na sua conceção, a eventualidade de ocorrer uma taxa elevada de não respostas ou de surgirem dificuldades na compreensão da caligrafia em respostas abertas, a suscetibilidade para várias interpretações das respostas quando analisadas por pessoas diferentes, a possível falta de clareza nas respostas, ou ainda a probabilidade de estas se revelarem incompletas. Estas vantagens e desvantagens devem ser tomadas em consideração aquando da aplicação de qualquer questionário.

Existem várias formas de aplicar um inquérito, sendo exemplos, por telefone telefónico, por correio, ou on-line. No âmbito da presente investigação, decidiu-se utilizar dois inquéritos por questionário como fonte de recolha de dados, sendo ambos aplicados em formato *online*.

Desta forma, minimizam-se alguns dos constrangimentos apresentados acima como desvantagens, nomeadamente: a taxa de não respostas, uma vez que, na plataforma utilizada, as questões são assinaladas pelo investigador como sendo de resposta obrigatória, e dificuldades na compreensão da caligrafia em respostas abertas, visto que o formulário é preenchido *online* com recurso a

um dispositivo que permita o seu preenchimento, por exemplo, um computador, tablet ou telemóvel.

Segundo Hill (2014), o questionário pode ser de três tipos distintos, conforme o tipo de questão e a resposta que se pretende: questionário só com perguntas abertas, questionário só com perguntas fechadas e questionário misto.

O primeiro permite obter informação qualitativa em vez de quantitativa; por isso, é útil quando utilizado de forma conjunta com o inquérito por entrevista. Além disso, é adequado a investigações cuja literatura existente relacionada é parcial ou insuficiente. Por outro lado, um questionário só com respostas fechadas permite obter informação quantitativa, sendo vantajoso quando a natureza das variáveis é conhecida.

O questionário misto, por sua vez, permite obter informação quantitativa e qualitativa que é útil quando o investigador pretende obter informação que sirva de complemento ou elemento indicador do contexto da informação quantitativa obtida. As perguntas de resposta aberta conferem ao inquirido a oportunidade de expor a sua opinião face ao tema em estudo utilizando palavras suas; as de resposta fechada consistem em questões que são apresentadas com uma lista pré-estabelecida de respostas, das quais o inquirido deverá escolher a que melhor se adequa, ou em alguns selecionar mais do que uma opção.

Neste caso, o questionário aplicado aos docentes (Anexo B) apresenta dez questões de resposta fechada e onze de resposta aberta, enquanto o questionário aplicado aos estudantes finalistas expõe onze questões de resposta fechada e o mesmo número de questões de resposta aberta (Anexo C).

Das perguntas de resposta fechada, no questionário a docentes, sete são de resposta única e três com várias hipóteses de resposta, das quais o indivíduo poderia selecionar as mais adequadas.

Por sua vez, o questionário destinado a futuros professores apresenta oito perguntas de resposta única e três com várias opções das quais o inquirido poderia optar conforme o que considerasse mais adequado.

2.4. Participantes no estudo

Nesta investigação aplicaram-se inquéritos por questionário a dois grupos distintos.

O primeiro grupo, constituído por professores titulares a lecionar em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico num Agrupamento de Escolas na zona do grande Porto, constituído por cinco escolas, e onde a autora deste relatório desenvolveu parte da Prática de Ensino Supervisionada. O Projeto Educativo deste Agrupamento tem como lema “Escola Singular num mundo Plural”, e vigora desde 2019 a 2022, sendo

um documento orientador de processos dinâmicos mobilizando todos os elementos da comunidade educativa, de modo a melhorar a eficiência e eficácia do Agrupamento e a gerar soluções inovadoras que permitam dar resposta à multiplicidade de desafios que o Agrupamento enfrenta na atualidade (Projeto Educativo, 2019-2022, p.4).

A administração e gestão de todo o Agrupamento estão asseguradas por quatro órgãos, bastante importantes, ordenados da seguinte forma: Conselho Geral, Direção, Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. O Agrupamento está organizado em seis Departamentos Curriculares, que correspondem aos diferentes níveis de escolaridade.

O segundo grupo é constituído por mestradas em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Ensino do 1.º Ciclo e de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrados numa instituição de ensino superior privada do Porto e em fase de Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1.º ou no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A seleção destes participantes, por conveniência, atribui-se ao facto de se enquadrarem no grupo de pessoas úteis e válidas que poderiam auxiliar e aprofundar o conhecimento que o investigador procura.

2.5. Cronograma do trabalho de investigação

Todo este percurso, constituído pelas várias etapas de trabalho, é apresentado no Quadro nº 2:

Tarefas	1º ano											2º ano										
	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J
Fase 1- Plano de Investigação																						
Abordagem ao tema																						
Pesquisa bibliográfica																						
Definição das questões de investigação																						
Elaboração do índice provisório																						
Redação da introdução da investigação																						
Definição dos objetivos																						
Redação do enquadramento teórico																						
Definição da Metodologia de Investigação																						
Fase 2 – Desenvolvimento e Implementação																						
Realização de inquéritos aos docentes																						
Realização de inquéritos aos finalistas da ESEPF.																						
Fase 3 – Avaliação																						
Realização dos testes																						
Tratamento dos Dados																						
Análise dos resultados obtidos																						
Fase 4 - Finalização																						
Conclusão e Reflexão Final																						
Entrega da investigação																						

Quadro n.º 2 – Cronograma do trabalho de investigação

III. Apresentação e análise de resultados

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos por intermédio dos inquéritos aplicados a docentes em 1.º CEB e de Matemática e de Ciências Naturais no 2º CEB, e também às estudantes finalistas de uma instituição de ensino superior privada no Porto, onde também se encontra em formação a autora deste relatório.

Os questionários foram disponibilizados através de uma plataforma *online*, o *Google Forms*, durante 3 meses. Após a recolha de dados, foram elaboradas representações gráficas com a dimensão quantitativa das questões, quando assim se justificava, tal como construídos quadros com as respostas dos inquiridos, no caso de questões de resposta aberta, que foram alvo de posterior análise.

3.1. Apresentação dos resultados do inquérito aos docentes

O inquérito por questionário aos docentes foi colocado a professores de duas escolas básicas, uma de 1.º Ciclo e outra de 2.º e 3.º Ciclos, que lecionam ao mesmo Agrupamento de Escolas.

Os docentes que responderam ao inquérito por questionário são maioritariamente do sexo feminino (nove), tendo apenas um professor do sexo masculino respondido ao questionário (Gráfico n.º 1).

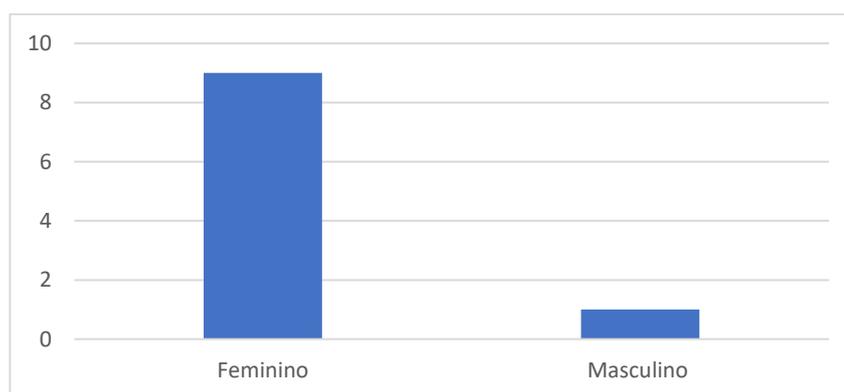


Gráfico n.º 1 - Distribuição dos docentes por género

As idades dos inquiridos estão compreendidas entre os 38 e os 62 anos, como representado no Gráfico n.º 2.

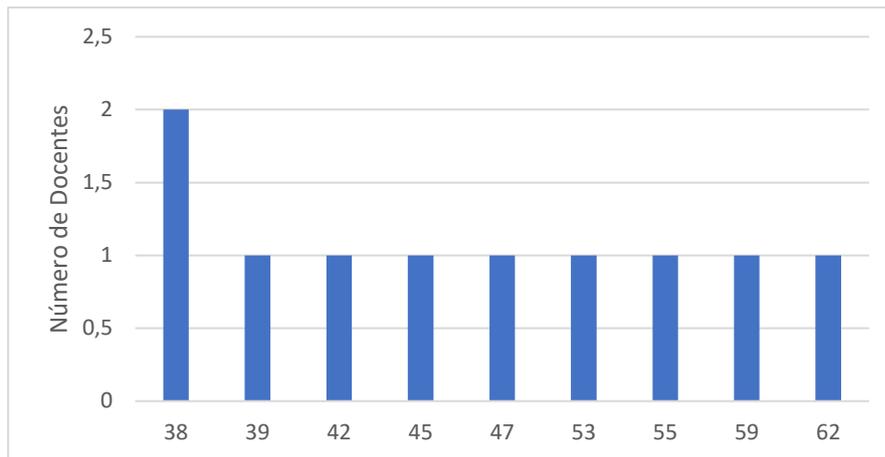


Gráfico n.º 2 - Distribuição dos docentes por idade

Como se observa no Gráfico n.º 3, a maioria dos professores está a lecionar no 2.º ciclo do ensino básico (8), e duas docentes inquiridas estão a lecionar o 1.º Ciclo. É de acrescentar que as professoras referidas a lecionar em 1.º CEB têm experiência e anos de serviço, e ambas se encontram na faixa etária dos 50 anos, com 53 e 59 anos, respetivamente.

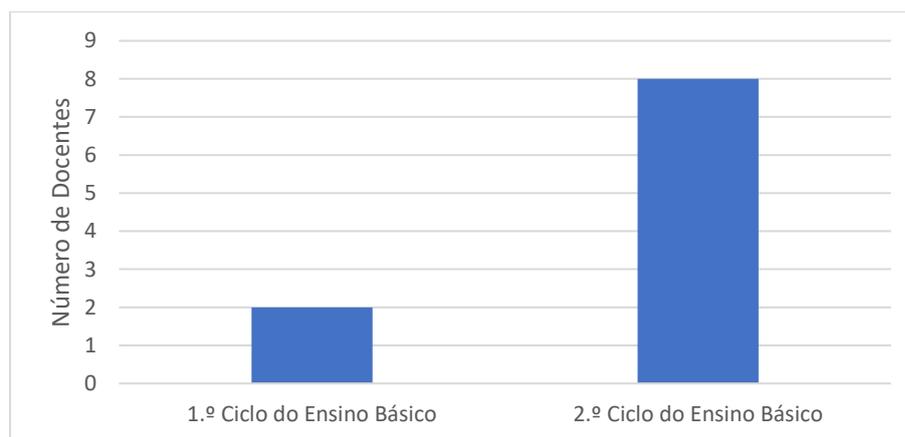


Gráfico n.º 3 - Distribuição dos docentes por nível de leção

Mais de metade dos docentes, oito, afirmaram ter tido, ao longo do seu percurso académico ou profissional, algum tipo de formação específica sobre diferenciação pedagógica, embora dois tenham respondido que não tiveram nenhuma formação a este nível (Gráfico n.º 4).

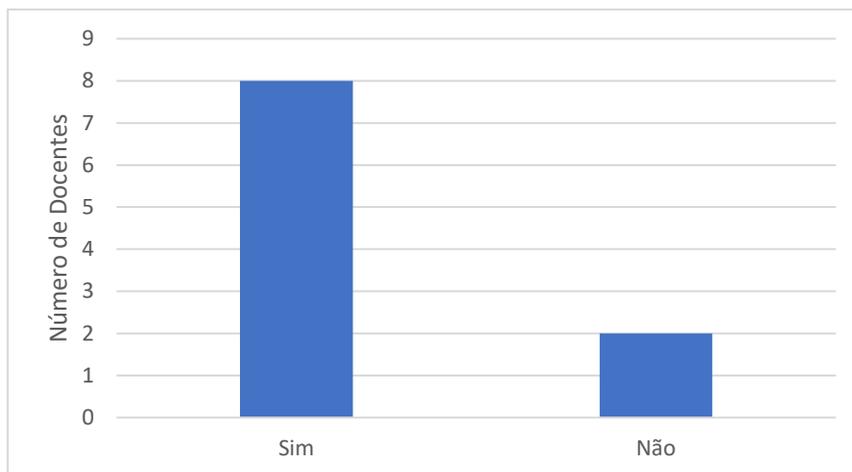


Gráfico n.º 4 - Distribuição das respostas à pergunta “Ao longo do seu percurso académico ou profissional teve algum tipo de formação específica sobre diferenciação pedagógica?”

Na questão seguinte, questionava-se apenas os professores que responderam “Sim” à pergunta anterior, relativamente aos contextos em que tiveram essa formação.

Vários mencionaram o percurso académico - “contexto académico”, “faculdade” e “atividades e trabalhos em contexto académico”; outros identificam formações externas como o momento em que tiveram formação sobre diferenciação pedagógica, nomeadamente, “formações específicas referentes a este tema”, “formação de curta duração”, “workshop;” pequenas formações de como fazer testes para alunos com dificuldades, como lidar com alunos com hiperatividade”; e outros ainda referem ambas as situações: “em cadeiras da faculdade e em palestras que assisti posteriormente”; “na faculdade e em palestras” (Quadro n.º 3).

Na faculdade
Na faculdade
Nas atividades e trabalhos em contexto académico
Pequenas formações de como fazer testes para alunos com dificuldades, como lidar com alunos com hiperatividade.
Em formações específicas referentes a este tema.
Workshop
Formação de curta duração
Na faculdade e em palestras.
Em cadeiras da faculdade e em palestras que assisti posteriormente.

Quadro n.º 3 – Contextos de formação específica sobre diferenciação pedagógica

O Quadro n.º 4 reporta as respostas dadas à pergunta “o que entende por diferenciação pedagógica?”:

Fazer planos e testes adaptados a especificidade dos alunos.
De uma forma simplificada são estratégias de ensino, conforme o perfil é o interesse do aluno, de forma a que todos os alunos consigam atingir as metas curriculares.
É um conjunto de adaptações que devemos fazer enquanto professores para facilitar a aprendizagem de alunos com algum tipo de dificuldade.
É diferenciar as aulas e os alunos de acordo com as suas dificuldades e interesses.
É diferenciar os alunos.
É conseguir ajudar todos os alunos a aprender mesmo que de maneiras diferentes.
Implementar metodologias diferentes para ajudar alunos com dificuldades.
É fazer com que diferentes alunos, aprendam de formas diferentes os mesmos conteúdos.
Transmitir conteúdos de forma que os alunos compreendam, utilizando materiais diferenciados.
Forma de lecionar os conteúdos de maneira a que os alunos compreendam as matérias e de forma atrativa.

Quadro n.º 4 – Conceito de diferenciação pedagógica (docentes)

Por sua vez, o Quadro n.º 5 faz alusão às respostas da pergunta acerca de exemplos ilustrativos de diferenciação pedagógica. Neste quadro, é possível observar diferentes formas de adaptação quer de tarefas e atividades a realizar ao longo das aulas, quer de testes e momentos de avaliação. Esta adaptação não se refere apenas a “fazer fichas mais pequenas e com exercícios mais fáceis” no caso de alunos com maior dificuldade, mas também a colocar diferentes tipos de questões e dar “mais tempo para ler o enunciado”. Além disso, foram vários os professores que destacaram exemplos de utilização variada de materiais em sala de aula, promovendo “atividades dinâmicas que envolvam todos os alunos (assim, todos participam e contribuem de alguma forma)”. Uma das docentes afirma que “enquanto a maior parte da turma realiza uma atividade,” uma opção é “propor atividades diferentes para os alunos com necessidades educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem”. Nesta questão, também são referidos alguns exemplos como “PowerPoint”, “Fichas de trabalho”, “Vídeos”, “Jogos”, “Materiais flexíveis”.

Nas fichas fazer perguntas de escolha múltipla, dar mais tempo para ler o enunciado, fazer fichas mais pequenas e com exercícios mais fáceis. Nas aulas tentar que os alunos tenham um professor a apoiá-los ou estar mais atenta a esses alunos.
Materiais flexíveis e variados.

Para os alunos com mais dificuldade uma avaliação diferenciada.
Dar exercícios a mais aos alunos que vão acabando a proposta de trabalho para que não fiquem à espera. Fazer testes adaptados consoante os níveis de aprendizagem dos alunos da turma e as suas dificuldades.
Adaptar os testes e tentar usar recursos variados nas aulas.
PowerPoint e jogos.
Enquanto a maior parte da turma realiza uma atividade, propor atividades diferentes para alunos com necessidades educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem. Variar os próprios materiais utilizados para lecionar, diferenciando o processo através do qual se ensina.
Testes diferentes e fichas adaptadas.
Fichas de trabalho e fichas de avaliação adaptadas.
PowerPoint e vídeos.
Recursos adaptados e atividades dinâmicas que envolvam todos os alunos (assim todos participam e contribuem de alguma forma).

Quadro n.º 5 – Exemplos ilustrativos apresentados de práticas de diferenciação pedagógica

De acordo com o Gráfico n.º 5, todos os inquiridos responderam afirmativamente em relação à pergunta “Na sua atividade letiva costuma adotar práticas de diferenciação pedagógica?”

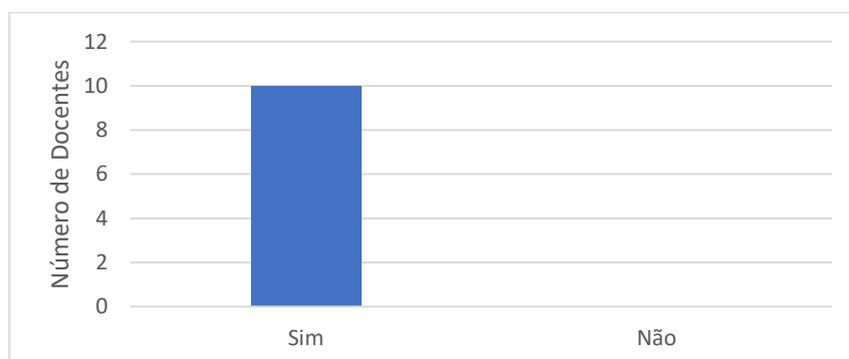


Gráfico n.º 5 – Distribuição das respostas à pergunta “Na sua atividade letiva costuma adotar práticas de diferenciação pedagógica?”

Todos foram questionados com “Na planificação das suas aulas, explicita claramente quando prevê realizar diferenciação pedagógica?”. Dos 10 docentes, apenas 3 responderam “Sim” e os restantes afirmaram não o fazer, tal como mostra o Gráfico n.º 6.

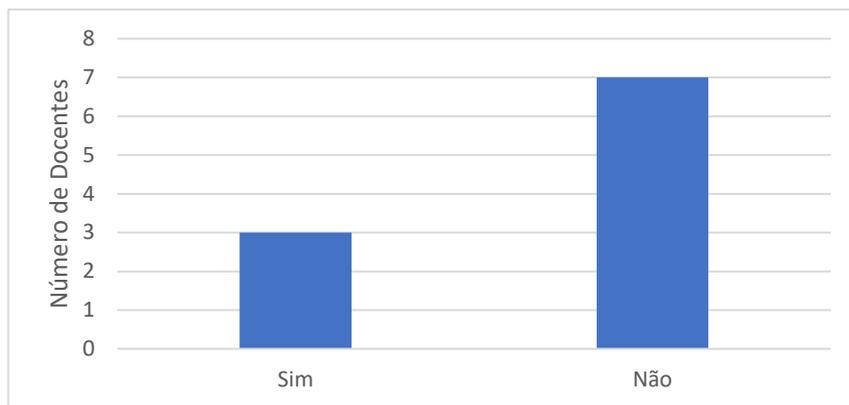


Gráfico n.º 6 – Distribuição das respostas à pergunta “Na planificação das suas aulas, explicita claramente quando prevê realizar diferenciação pedagógica?”

Todos os docentes que, na pergunta anterior, declararam explicitar a diferenciação pedagógica nas suas planificações indicando os “conteúdos” (3 dos 10 professores), 2 referem os “materiais”, 2 a “organização dos alunos” e outros 2 o “tempo” (Gráfico n.º 7).

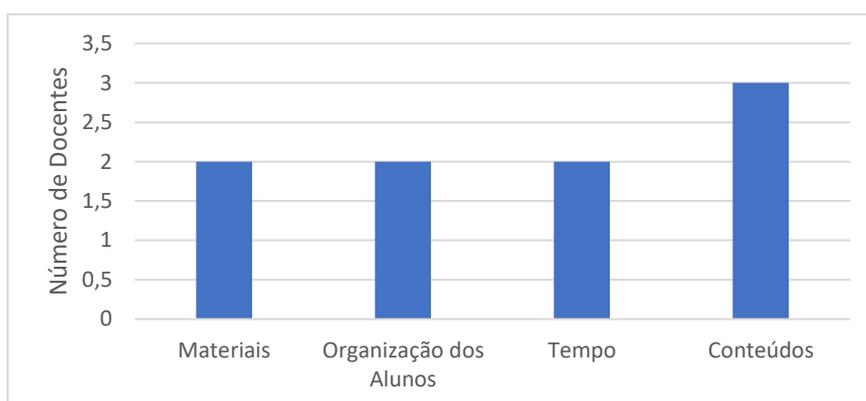


Gráfico n.º 7 – Distribuição das respostas à pergunta “Se a sua resposta foi Sim, o que é que explicita?”

Já os que admitem não explicitar a diferenciação pedagógica na planificação, apresentam motivos distintos, que constam nas respostas listadas no quadro abaixo:

Vai dependendo do ritmo, interesse e dificuldades que cada aluno apresenta ao longo da aula, assim sendo, vou adaptação conforme vai decorrendo a aula.
Apenas preparo os materiais a utilizar com antecedência. No momento tenho sempre várias opções de acordo com a situação.
Não vejo necessidade.
Não vejo necessidade.
Não sinto necessidade.
Não acho relevante.
Não costumo mencionar porque é algo natural na minha prática profissional.

Quadro n.º 6 – Motivos pelos quais os docentes inquiridos não explicitam a diferenciação pedagógica na planificação

Todos os professores afirmam “recursos educativos já existentes (vídeos, jogos, fichas adaptadas, ...)” para implementar diferenciação pedagógica em sala de aula, mas apenas metade deles (5) afirmaram construir os seus próprios recursos ao assinalar a opção “recursos construídos por mim” (Gráfico n.º 8). Ou seja, todos utilizam recursos já existentes e apenas 5 complementam o que já têm disponível com material construído por si.

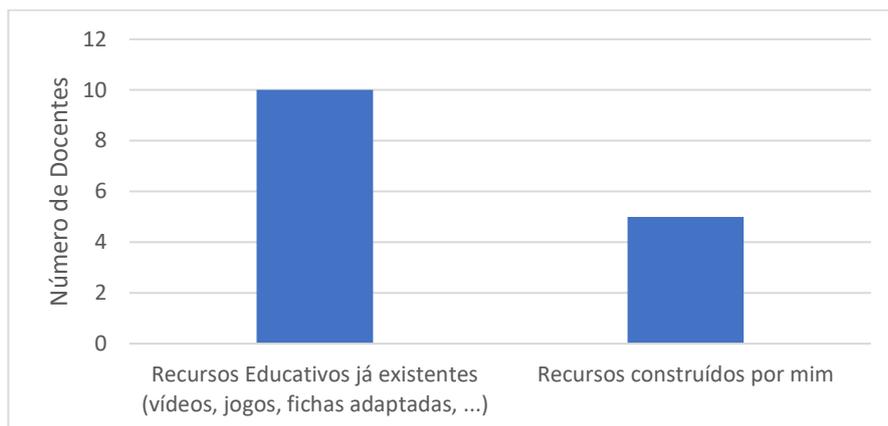


Gráfico n.º 8 – Distribuição das respostas à pergunta “Que recursos utiliza para implementar diferenciação pedagógica na sala de aula?”

Em seguida, pedia-se que cada um referisse dois exemplos dos recursos que habitualmente utiliza. Os mais mencionados foram os “vídeos”, por 9 dos 10 docentes, com a variante de “vídeos explicativos” ou “vídeos ilustrativos”, seguidos das “fichas adaptadas” ou “fichas de trabalho adaptadas” (5 respostas), do “PowerPoint” (3 respostas), dos “jogos” (2 respostas), das “aplicações digitais” (1 resposta) e dos “esquemas” (1 respostas (Quadro n.º 7).

Vídeos Fichas adaptadas.
Vídeos, esquemas, ...
Vídeos, jogos...
Aplicações digitais e PowerPoints.
Vídeos, PowerPoint.
Fichas adaptadas, vídeos explicativos.
Fichas adaptadas, vídeos.
Fichas de trabalho adaptadas e vídeos.
Fichas adaptadas, vídeos ilustrativos e jogos.
Vídeos, PowerPoint.

Quadro n.º 7 – Exemplos de recursos habitualmente utilizados pelos docentes

A pergunta que se seguia tinha como objetivo os docentes avaliarem a utilidade dos manuais escolares para a implementação de diferenciação pedagógica. O Gráfico n.º 9 apresenta os resultados obtidos, sendo que grande parte dos professores assinalaram a opção “pouco úteis”, com 8 respostas. Também é visível que nenhum qualificou os manuais escolares como “muito úteis”, nem como “sem utilidade”. Todos os inquiridos se posicionaram em duas das opções classificando os manuais escolares como: úteis (2) ou pouco úteis (8).

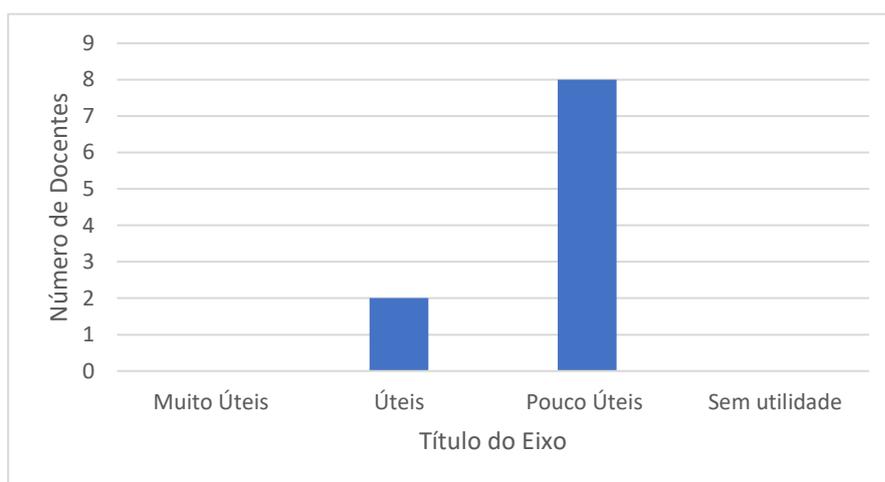


Gráfico n.º 9 – Distribuição das respostas à pergunta “Como avalia a utilidade dos manuais escolares para a implementação de diferenciação pedagógica?”

A questão “Que fator(es) considera determinante(s) para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica?” suscitou uma grande variedade de respostas. Dentre elas, os fatores citados repetidas vezes, mesmo que de modos diferentes, relacionam-se com o tempo, o número de alunos por turma, a organização da turma e o comportamento das turmas, “principalmente, quando os alunos manifestam comportamentos agressivos e desestabilizadores em sala de aula.”

Além destes, são apresentados como fatores determinantes as diferenças de aprendizagem e as características individuais dos alunos, nomeadamente como incentivo para os que apresentam dificuldades. Todas as respostas dadas podem ser encontradas no quadro que se segue:

O número de alunos por turma.
Turmas mais pequenas e “salas” mais dinâmicas.
A organização do tempo e da turma.
A quantidade de alunos por turma é as diferenças de aprendizagem.

O tempo destinado às aulas e a quantidade de alunos por turma.
O número de alunos na turma e as suas características individualmente. Principalmente, quando os alunos manifestam comportamentos agressivos e desestabilizadores em sala de aula.
O tempo.
O tempo.
O comportamento das turmas e a quantidade de alunos.
Os alunos mostrarem dificuldades e por isso faz-se diferenciação pedagógica para eles não se desiludirem.

Quadro n.º 8 – Fator(es) determinante(s) para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica

Quando interrogados sobre as dificuldades com que se deparam quando implementam diferenciação pedagógica, nenhum dos docentes assinalou a opção “nenhuma dificuldade”, o que parece evidenciar que nenhum é capaz de aplicar diferenciação pedagógica sem qualquer dificuldade. Das opções apresentadas, 8 dos docentes destacam a “organização e gestão da turma”, 8 consideram a “gestão do tempo da aula”, nenhum assinala a “criação ou transporte dos materiais”, 5 a “resistência dos encarregados de educação”, 2 a “resistência dos alunos” e apenas 1 acrescenta uma outra opção “Metas curriculares rígidas”. Estes resultados podem ser analisados através do Gráfico n.º 10, contanto que, mais uma vez, nesta pergunta, os inquiridos podiam seleccionar mais do que uma opção.

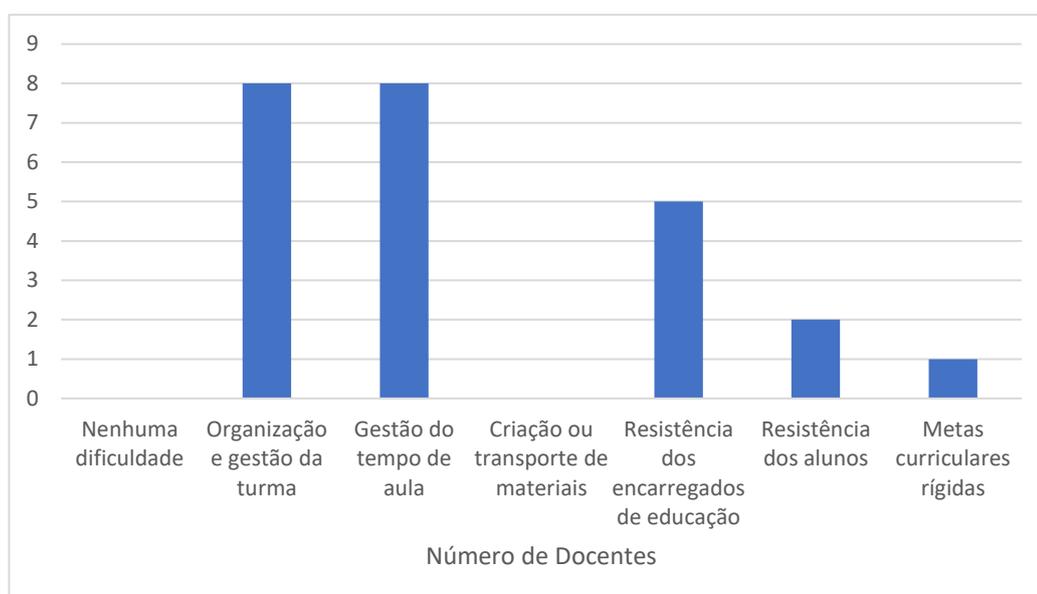


Gráfico n.º 10 – Distribuição das respostas à pergunta “Com que dificuldade(s) se depara quando implementa diferenciação pedagógica?”

À pergunta “Se encontra dificuldades como as gere?”, os inquiridos responderam as afirmações elencadas no Quadro que se segue:

Da melhor maneira que conseguir na altura.
Tento adaptar o que posso e conforme posso.
Como for mais viável no momento, não tentando manter toda a turma com mesmo foco e o mesmo objetivo.
Conversando com os pais e com os alunos de forma a eles perceberem a finalidade das adaptações.
Da melhor forma que conseguir na altura.
Como for mais conveniente no momento.
Converso com os encarregados de educação em articular e tento explicar que às vezes é necessário fazer um trabalho diferenciado com o educando para que este acompanhe os colegas e aprenda o que se pretende.
Por vezes, divido os alunos por estações e vou acompanhando menos alunos de cada vez.
Da melhor maneira.
Tentando resolver da melhor maneira possível.

Quadro n.º 9 – Respostas à pergunta “Se encontra dificuldades como as gere?”

Dos inquiridos, como se comprova através do gráfico que se segue, todos efetuam diferenciação pedagógica nos momentos de avaliação.

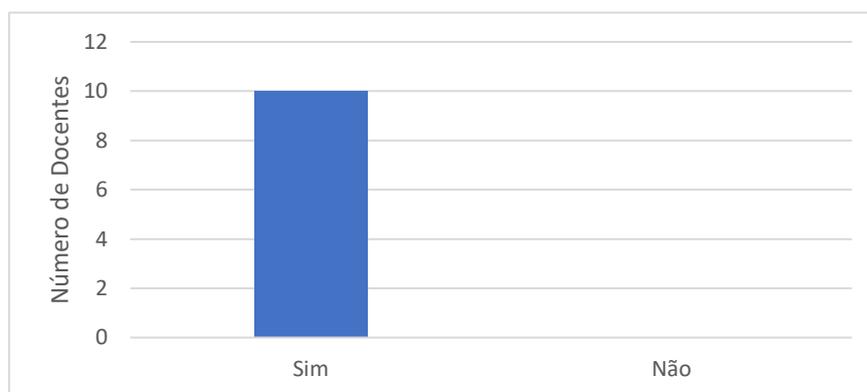


Gráfico n.º 11 – Distribuição das respostas à pergunta “Efetua diferenciação pedagógica nos momentos de avaliação?”

Uma vez que todos os professores responderam afirmativamente à questão anterior, na questão seguinte todos indicaram de que forma fazem diferenciação pedagógica em momentos de avaliação. Portanto, das 10 respostas, verificamos que são várias as estratégias, sendo que 2 dos professores realizam “fichas de avaliação adaptadas às necessidades dos alunos”, e outros referem o modo como o fazem, nomeadamente, “quando os alunos têm mais dificuldade fazendo a pergunta de maneira mais simples”, “perguntas mais fáceis, ou de tipos diferentes (por exemplo, em vez de ser de

preenchimento, ser de verdadeiro ou falso ou outro tipo)”. As perguntas podem ser “simplificadas com mais explicações ou com os passos que devem seguir”. No fundo, concordam com os docentes que afirmam “fazer os testes mais curtos e mais simplificados” “para dar tempo de os alunos resolverem calmamente os exercícios”. Segundo dois deles, é essencial dar “mais tempo para ao aluno para fazer o teste”. Finalmente, outras duas respostas preveem a aplicação de “versões diferentes conforme o grau de dificuldade”.

Todas as respostas são apresentadas no Quadro n.º 10:

Com fichas diferenciadas e tendo em conta o tipo de aluno na avaliação final.
Aos alunos com mais dificuldade faculto conteúdos na prova de teste. Fazer os testes mais curtos e mais simplificados.
Perguntas mais fáceis, ou de tipos diferentes (por exemplo, em vez de ser de preenchimento, ser de verdadeiro ou falso ou outro tipo). Testes mais curtos para dar tempo de os alunos resolverem calmamente os exercícios.
Mais tempo para resolver, perguntas simplificadas com mais explicações ou com os passos que devem seguir.
Testes com várias versões adaptadas as dificuldades dos alunos.
Versões de testes diferentes consoante as dificuldades dos alunos.
Fichas de avaliação adaptadas às necessidades dos alunos.
Versões diferentes conforme o grau de dificuldade.
Quando os alunos têm mais dificuldade fazendo a pergunta de maneira mais simples.
Dando mais tempo ao aluno para fazer o teste.

Quadro n.º 10 – Modos de diferenciação pedagógica na avaliação

Como todos os docentes efetuam diferenciação pedagógica nos momentos de avaliação, não foram apresentados motivos para a sua não implementação.

3.2. Apresentação dos resultados do inquérito às estudantes

Os resultados que são apresentados em seguida resultam das 21 respostas obtidas pela aplicação de um inquérito por questionário (ver Anexo C) às estudantes finalistas dos mestrados de habilitação para a docência: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do

Ensino Básico. A população de estudantes inquirida pertencia na sua totalidade ao sexo feminino.

A faixa etária das inquiridas varia entre os 22 e os 27 anos, sendo que das 21, 7 têm 23 anos e 6 têm 24 anos, pelo que nesta amostra a maior parte das respondentes (13) tem entre 23 e 24 anos (Gráfico n.º 12).

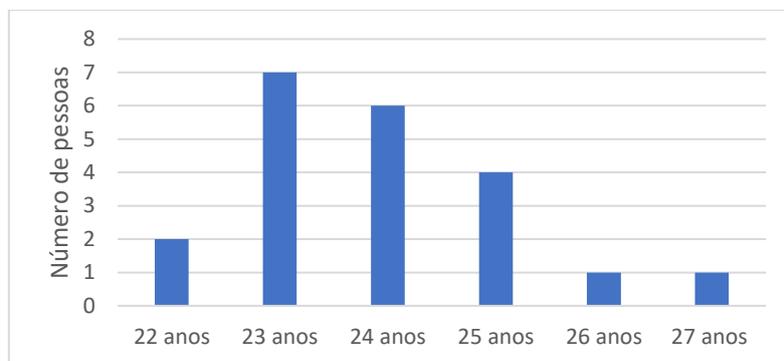


Gráfico n.º 12 - Distribuição das idades das estudantes

É importante salientar que, no momento em que participaram nesta investigação, respondendo ao inquérito por questionário, a população inquirida encontrava-se a realizar a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de 1.º ou 2.º Ciclo do Ensino Básico, consoante o Mestrado de habilitação para a docência que frequentasse.

Mais de metade das estudantes (11) frequenta o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; 7 estudantes frequentam o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e apenas 3 pertencem ao Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, como se verifica no Gráfico n.º 13:

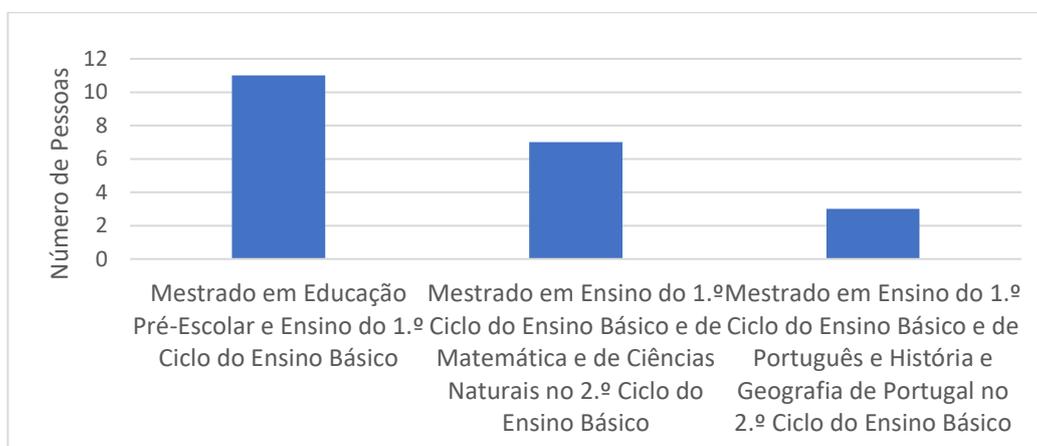


Gráfico n.º 13 - Distribuição das estudantes por mestrado de habilitação para a docência

Das 21 inquiridas, 11 encontravam-se a desenvolver as atividades da PES no 1.º CEB, e 10 no 2.º CEB, das quais 7 realizaram a sua prática especificamente em Matemática e Ciências Naturais, e apenas 3 o fizeram em Português e em História e Geografia de Portugal (Gráfico n.º 14).

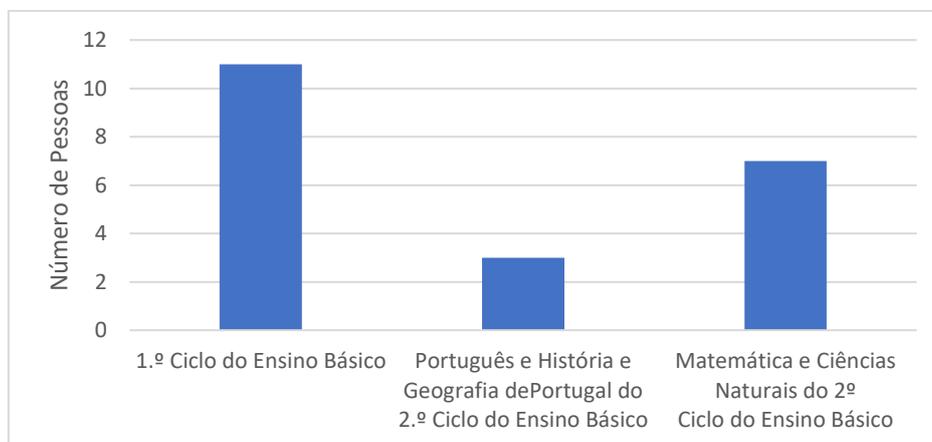


Gráfico n.º 14 - Distribuição das estudantes por Prática de Ensino Supervisionado

Quando questionadas em relação à formação que tiveram ao longo do seu percurso académico ou profissional especificamente sobre a diferenciação pedagógica, grande parte (13 estudantes) respondeu afirmativamente, assumindo que em algum momento existiu algum tipo de formação que lhes permitiu desenvolver o conhecimento acerca da diferenciação pedagógica. Por outro lado, 8 das estudantes afirmaram que “Não” tiveram formação alguma em relação a este tema (Gráfico n.º 15).

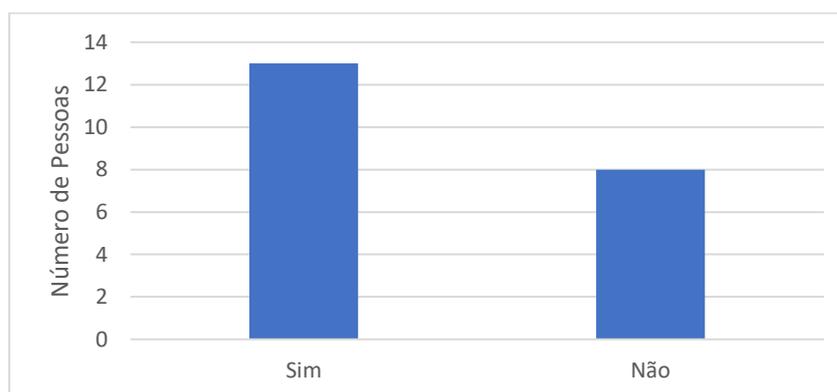


Gráfico n.º 15 - Distribuição das respostas à pergunta “Ao longo do seu percurso académico ou profissional teve algum tipo de formação específica sobre diferenciação pedagógica?”

Na questão seguinte, questionava-se apenas as alunas que responderam “Sim” à questão anterior, visto que se pretende compreender em que circunstâncias tiveram acesso à referida formação nesta área. Sendo assim, no Quadro n.º 11 apresentam-se as respostas das alunas que, na sua maioria,

referem que adquiriram este conhecimento “na faculdade”, especificamente em “unidades curriculares” (UC’s), concretamente em “Metodologias do Ensino da Matemática”, uma das Unidades Curriculares do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º CEB.

Outro momento referido foi a Prática de Ensino Supervisionada (“em estágio”, “Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB”), eventualmente porque puderam aplicá-la nesse contexto, em sala de aula com casos práticos. Além da formação no percurso académico, uma das estudantes mencionou uma formação externa em que participou (“Workshop sobre diferenciação pedagógica”).

Finalmente, ao analisar os dados recolhidos, verificou-se que outra aluna refere que, não só teve formação específica sobre a diferenciação pedagógica ao longo do seu percurso académico, como participou numa “formação extra ao curso de mestrado”.

Na faculdade
Unidade Curricular
Metodologias do Ensino da Matemática
Em estágio
Durante o mestrado profissionalizante
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB
Em unidades Curriculares do curso.
Licenciatura
Nas UCs
Na faculdade
UCs
Workshop sobre diferenciação pedagógica
Unidade Curricular e formação extra ao curso de mestrado

Quadro n.º 11 – Contextos de formação específica sobre diferenciação pedagógica

Questionaram-se todas as estudantes, mesmo as que afirmavam não ter tido qualquer formação sobre o conceito em estudo, o que entendiam por diferenciação pedagógica. As respostas estão agrupadas no quadro seguinte:

Diferenciação pedagógica é uma forma de olhar para uma turma e ver que cada aluno aprende de forma diferente, com ritmos diferentes e através de técnicas e métodos díspares. Cada ser humano adapta-se melhor a um dado registo pedagógico que deve ser tido em conta pelo docente. Só assim conseguimos praticar corretamente a diferenciação.
Alternativas pedagógicas.
Criar condições que permitam satisfazer e respeitar as necessidades de todos e de cada aluno.

Entendo que seja toda a prática o que se realize em sala de aula a fim de ir ao encontro das dificuldades de cada aluno. E esta pode ser na avaliação ou na exposição da matéria.
Adaptar o trabalho realizado em sala a cada um dos alunos tendo em consideração as suas necessidades.
Diferenciar nos processos, produtos e conteúdos.
Adaptação do ensino a qualquer aluno, conforme o seu desenvolvimento, facilidades e dificuldades, de forma a que a didática seja adaptada às suas características.
Diferentes práticas de educação consoante as características da criança.
Adaptarmos a prática a cada um dos alunos que temos, porque todos são diferentes e têm necessidades e ritmos distintos.
É adequar as estratégias, metodologias e atividades, tendo em consideração, a diversidade do grupo, adaptando aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.
A diferença de ritmos, os interesses e, claramente, as dificuldades serem um pretexto ou algo a ter em conta no momento de planificar e, posteriormente, de intervir.
Conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças inter e intra-individuais dos alunos, permitindo que cada aluno atinja o seu máximo na realização dos objetivos didáticos.
Diferenciar as nossas práticas consoante os alunos que temos à nossa frente.
É diferenciar materiais, atividades, a exposição dos conteúdos e outros aspetos da prática pedagógica como a organização do tempo e do espaço da sala de aula de modo a permitir que todos os alunos aprendam, mesmo com as suas diferenças.
Capacidade de adequar o ensino a cada aluno, tendo em conta os interesses e necessidades de cada aluno.
São adaptações que são feitas na prática pedagógica, não só a nível de diferentes níveis de complexidade numa atividade, mas também na gestão da turma, indo assim ao encontro das necessidades dos alunos.
A maneira de tornar a aula atrativa com diversos recursos de aprendizagem.
É a forma de dar conteúdos utilizando materiais inovadores para que os alunos possam aprender melhor os conteúdos e de maneira mais chamativa e interessante.
É a forma de lecionar conteúdos de maneira que todos os alunos aprendam. Usando diversos recursos.
Para mim é a maneira de ensinar os alunos às matérias de forma que todos entendam.
Conjunto de medidas didáticas que permitem o aluno compreender os conteúdos.

Quadro n.º 12 – Conceito de diferenciação pedagógica (estudantes)

Todas as estudantes referiram aspetos importantes relacionados com diferenciação pedagógica, nomeadamente, as características e diferenças entre os alunos enquanto alunos e indivíduos, as suas dificuldades e a forma como

conseguem reter maior conhecimento. Ou seja, os processos que utilizamos para lecionar determinados conteúdos influenciam a aprendizagem dos alunos.

Portanto, ao diferenciar o modo como ensinamos, utilizando “materiais inovadores” e “diversos recursos” para “diferenciar materiais, atividades, a exposição do conteúdo e outros aspetos da prática pedagógica”, acompanhando “a diferença de ritmos, os interesses e, claramente, as dificuldades”. Assim, aplicando “alternativas pedagógicas”, é possível “diferenciar nos processos, produtos e conteúdos”.

Na pergunta seguinte, na qual se pedia que o inquirido apresentasse dois exemplos ilustrativos de práticas de diferenciação pedagógica, foram várias as respostas obtidas.

Várias estudantes mencionaram a adaptação dos exercícios às dificuldades ou facilidades dos alunos, pois “a criação de atividades individuais para o aluno”, pela perspetiva das inquiridas, permite “colmatar dificuldades”. Neste caso, uma opção pode ser “adaptar os exercícios”, “modificar as perguntas que são feitas e o nível de dificuldade”, “adaptar a linguagem no caso de um aluno ter dificuldade na interpretação”, alterando também “o tipo de discurso”. Esta questão da adaptação é também mencionada repetidas vezes nos momentos de avaliação, visto que podem ser construídos “testes diferenciados/adaptados”.

A utilização de diferentes materiais em sala de aula, nomeadamente, “materiais manipuláveis”, “jogos”, “quizzes”, “vídeos” e “PowerPoint” também surge repetidas vezes nas respostas. Apontaram também a utilização de “técnicas mais visuais, auditivas ou táteis para que os alunos aprendam através de diferentes estímulos”. Além disso, uma das estudantes refere a possibilidade de “propor a realização de uma mesma atividade com diferentes materiais” e também “expor o que aprendeu da forma que lhe for mais conveniente (debate, apresentação oral, mini PowerPoint, vídeo, esquemas no quadro, etc.)”.

O tempo foi outro aspeto destacado, diversas vezes, pelas inquiridas, não só durante a realização de tarefas em sala de aula, como nos momentos de avaliação: “o tempo da realização de uma tarefa e adaptar os momentos de avaliação”, “mais tempo para realizar as atividades e adaptar os exercícios”, “adaptar o tempo das atividades”, “dar mais tempo aos alunos que têm mais dificuldades para responder às questões”.

Finalmente, algumas estudantes referiram: “crianças com capacidades cognitivas diferentes”, “Plano Individual de Trabalho (PIT) e trabalho de rotação por estações” e “contrato de comportamento - estratégia para gerir comportamentos na sala; diferentes níveis de complexidade numa atividade”.

Resumidamente, das respostas anexas no Quadro 13, destacam-se tópicos referentes: à adaptação dos exercícios, dos materiais e da avaliação; à adaptação do discurso do professor; à diversificação das técnicas e recursos utilizados em sala de aula, numa tentativa de que todos os alunos aprendam os conteúdos desejados; à questão do tempo necessário para a realização das tarefas, à forma como expressam o que aprenderam.

Exercícios adaptados às dificuldades ou facilidades dos alunos nos conteúdos. Técnicas mais visuais, auditivas ou táteis para que os alunos aprendam através de diferentes estímulos.
Jogos lúdicos.
O tempo de realização de uma tarefa e adaptar os momentos de avaliação.
Testes diferenciados/adaptados e materiais manipuláveis.
Mais tempo para realizar as atividades e adaptar os exercícios.
Nos materiais e na avaliação.
Adaptação de materiais, tipo de discurso, dinâmica de aula.
Crianças com capacidades cognitivas diferentes.
Utilizar materiais diferentes; adaptar o tempo das atividades.
Plano Individual de Trabalho (PIT) e trabalho de rotação por estações.
A criação de atividades individuais para aluno para colmatar dificuldades e a adaptação da linguagem no caso de um aluno ter dificuldades na interpretação.
Propor a realização de uma mesma atividade com diferentes materiais. Dar ao aluno a possibilidade de expor o que aprendeu da forma que lhe for mais conveniente (debate, apresentação oral, mini PowerPoint, vídeo, esquemas no quadro, etc).
Modificar as perguntas que são feitas e o nível de dificuldade.
Fazer fichas de exercícios com ajudas. Dar mais tempo aos alunos que têm mais dificuldades para responder às questões. Não dar aulas sempre com os mesmos recursos, ao invés disso utilizar recursos diferentes como (jogos variados, fichas de trabalho, quizzes, ...).
Meios de avaliação distintos, e aplicação de diversas pedagogias.
Contrato de comportamento - estratégia para gerir comportamentos na sala; Diferentes níveis de complexidade numa atividade;
Quiz e vídeos ilustrativos acerca dos conteúdos.
Jogos, escape room.
Jogos, quizzes.
Jogos e PowerPoint.
Vídeos, quizzes.

Quadro n.º 13 – Exemplos ilustrativos de práticas de diferenciação pedagógica (estudantes)

No que diz respeito à questão “Na sua atividade letiva costuma adotar práticas de diferenciação pedagógica?”, a esmagadora maioria das alunas (20 das 21) responderam que “Sim”, tendo apenas 1 estudante afirmado que não realiza diferenciação pedagógica em sala de aula, como se observa no Gráfico n.º 16. Neste caso, a aluna não necessitou de preencher todo o questionário, passando automaticamente para a última questão que será apresentada mais à frente.

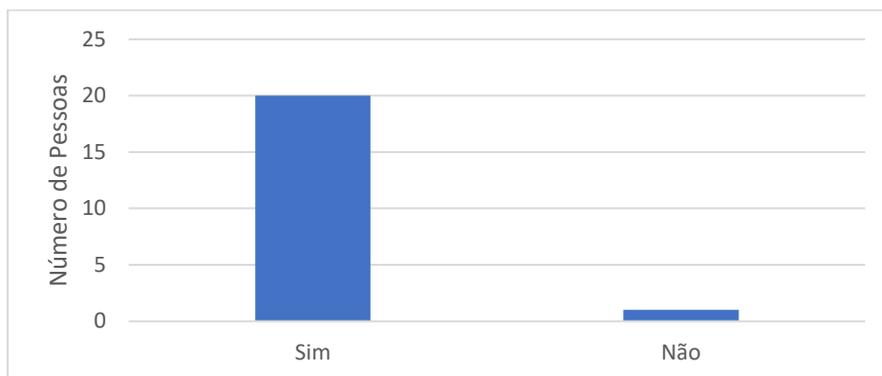


Gráfico n.º 16 - Distribuição das respostas à pergunta “Na sua atividade letiva costuma adotar práticas de diferenciação pedagógica?”

Relativamente à pergunta “Na planificação das suas aulas, explicita claramente quando prevê realizar diferenciação pedagógica?”, das 20 alunas que adotam práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula, 17 afirmam mencionar esses momentos na planificação, e 3 admitem não o fazer (Gráfico n.º 17).

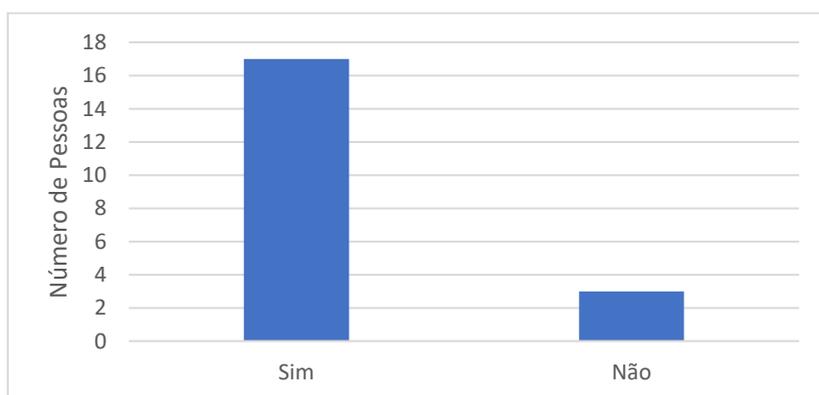


Gráfico n.º 17 - Distribuição das respostas à pergunta “Na planificação das suas aulas, explicita claramente quando prevê realizar diferenciação pedagógica?”

Em caso afirmativo, na pergunta seguinte apresentavam-se alguns tópicos do que mencionam na sua planificação, com espaço para acrescentar algum aspeto que não constasse nas opções. É importante referir que esta não

era uma questão de resposta única; por isso, algumas estudantes assinalaram mais do que uma opção. Assim, as respostas foram as seguintes: 15 alunas assinalaram “materiais”, 13 referem na planificação “organização dos alunos”, 9 mencionam o “tempo”, 7 os “conteúdos” e 1 destaca na planificação a “intenção do professor”, como demonstra a informação representada no Gráfico n.º 18.

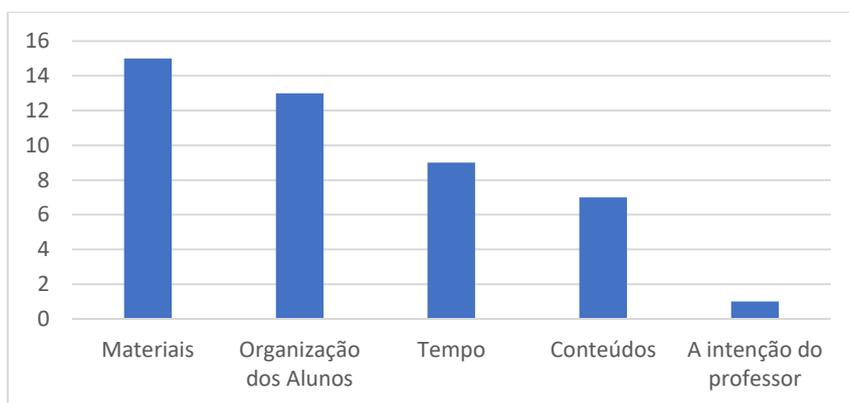


Gráfico n.º 18 - Distribuição das respostas à pergunta “Se a sua resposta foi Sim, o que é que explicita?”

Quisemos também saber o motivo para a não referência das práticas de diferenciação pedagógica por parte das 3 alunas referidas anteriormente, sendo as respostas obtidas representadas no Quadro 14:

Não é relevante pois faço um trabalho diferenciado com 1 aluno só.
Nunca me foi explicado que o podia fazer.
A diferenciação pedagógica é algo que pode ocorrer em diferentes momentos da aula, bem como variadas vezes, logo não específico na planificação.

Quadro n.º 14 – Motivos pelos quais as estudantes inquiridas não explicitam a diferenciação pedagógica na planificação

Quando interrogadas acerca dos recursos que utilizam para implementar diferenciação pedagógica na sala de aula, 15 das estudantes admitiram servir-se de “recursos educativos já existentes (vídeos, jogos, fichas adaptadas, ...)” e 17 afirmam utilizar “recursos construídos” pelas próprias (Gráfico n.º 19).

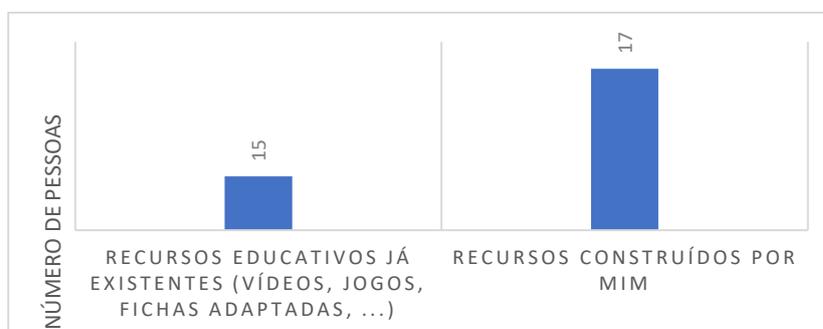


Gráfico n.º 19 - Distribuição das respostas à pergunta “Que recursos utiliza para implementar diferenciação pedagógica?”

A questão seguinte consistia em indicar dois exemplos de recursos que as inquiridas habitualmente utilizam e, mediante as respostas obtidas constatou-se que o recurso mais aplicado é “Jogos”, por 12 estudantes. Uma delas utiliza mais especificamente “jogos tradicionais adaptados”. Seguidamente, surgem os “vídeos” indicados por 10 das estudantes, os “Quizzes” (3), “fichas adaptadas” (3), “materiais manipuláveis” (2), “PowerPoint” (1), “exercícios práticos” (1), “esquemas, sínteses” (1), “recursos da Leya e Escola Virtual” (1) e “recursos físicos e digitais” (1), nos quais se pode englobar uma outra resposta que refere uma plataforma digital que permite a construção de alguns jogos e atividades educativas “WordWall” (1).

Uma aluna diz que “não há exatamente algo específico, depende da necessidade de cada aluno e do conteúdo em questão” e outra refere que “cada aluno tem o seu tempo para absorver o conteúdo” (Quadro 15).

Vídeos e exercícios práticos.
Quizzes e jogos lúdicos
Jogos manipuláveis/ recursos da leya e da escola virtual
Fichas adaptadas, jogos
Vídeos e materiais manipuláveis
Vídeos, jogos, esquemas, sínteses
Cada aluno tem o seu tempo para absorver o conteúdo
Vídeos e jogos
Materiais manipuláveis (jogos) e fichas adaptadas.
Não há exatamente algo específico, depende da necessidade de cada aluno e do conteúdo em questão.
Wordwall, jogos tradicionais adaptados
Recursos físicos e digitais
Jogos e vídeos
Fichas adaptadas
Vídeos e materiais diferenciados
Vídeos, jogos, quizz.
Vídeos e jogos
Quizzes, jogos.
PowerPoint, vídeos.
Jogos, vídeos

Quadro n.º 15 – Exemplos de recursos habitualmente utilizados pelas estudantes inquiridas

Na questão seguinte, pretendia-se que as inquiridas avaliassem a utilidade dos manuais escolares para a implementação de diferenciação pedagógica. Como mostra o Gráfico n.º 20, nenhuma das estudantes considera

os manuais escolares “sem utilidade”, 8 classificam-nos como “pouco úteis”, 11 como “úteis” e apenas 1 atribuiu a classificação “Muito úteis”.

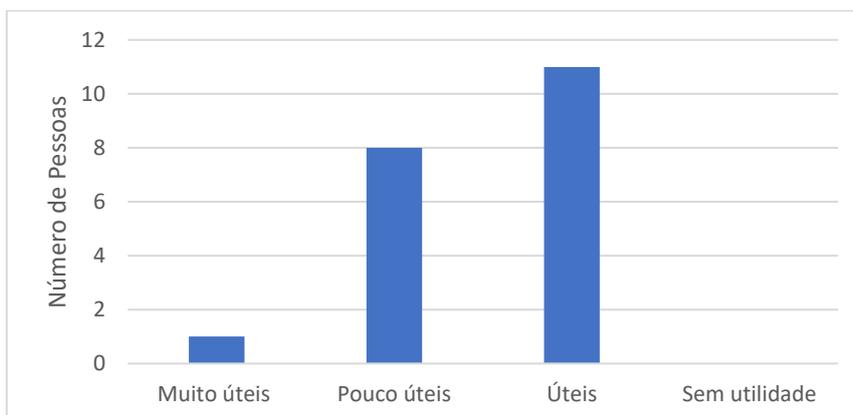


Gráfico n.º 20 - Distribuição das respostas à pergunta “Como avalia a utilidade dos manuais escolares para a implementação de diferenciação pedagógica?”

A questão “Que fator(es) considera determinante(s) para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica?” suscitou uma grande variedade de respostas. “Conhecer muito bem os nossos alunos”, “conhecimento tanto individual dos alunos como do grupo” e a “variedade e conhecimento dos alunos”, apresenta-se como um dos principais fatores citados. Relacionado com este tópico, surgem respostas como: “a heterogeneidade dos alunos” e “diferenças cognitivas da criança”. Também “o tempo” e a “gestão do tempo” são dos fatores mais indicados, assim como “a turma”, “a organização da turma”, “o comportamento da turma” e “o número de alunos em sala de aula”. Algumas estudantes referem como determinante a “predisposição por parte do docente”, e a recetividade por parte de alunos, encarregados de educação e professores. Outros fatores referidos são: “criatividade”, os “recursos existentes” ou “disponibilizados por cada instituição”, “a planificação”, “que objetivos queremos que o aluno alcance” e “a atenção aos alunos conseguindo entender as suas características específicas de aprendizagem” (Quadro n.º 16).

Conhecer muito bem os nossos alunos
Que objetivos queremos que o aluno alcance
O número de alunos em sala de aula e os recursos disponibilizados por cada instituição.
Predisposição por parte do docente
O tempo, a organização da turma.
Conhecimento tanto individual dos alunos como do grupo
Os alunos, e os professores serem recetivos.
Tempo e organização.

Criatividade
Alunos, recursos existentes na escola
A turma, o tempo.
A heterogeneidade dos alunos
A turma
Gestão do tempo
O comportamento da turma.
Variedade e conhecimento profundo dos alunos.
O professor ter predisposição para tal.
Diferenças cognitivas da criança
A atenção aos alunos conseguindo entender as suas características específicas de aprendizagem.
Tempo e planificação

Quadro n.º 16 – Fator(es) determinante(s) para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica

Quando interrogadas sobre as dificuldades com que se deparam quando implementam diferenciação pedagógica, 17 das estudantes destacam a “gestão do tempo da aula”, 14 consideram a “organização e gestão da turma”, 5 assinalam a “criação ou transporte dos materiais”, 2 a “resistência dos alunos”, 1 a “resistência dos encarregados de educação” e apenas 1 não destaca “nenhuma dificuldade”. Mais uma vez, nesta pergunta as inquiridas podiam seleccionar mais do que uma opção.

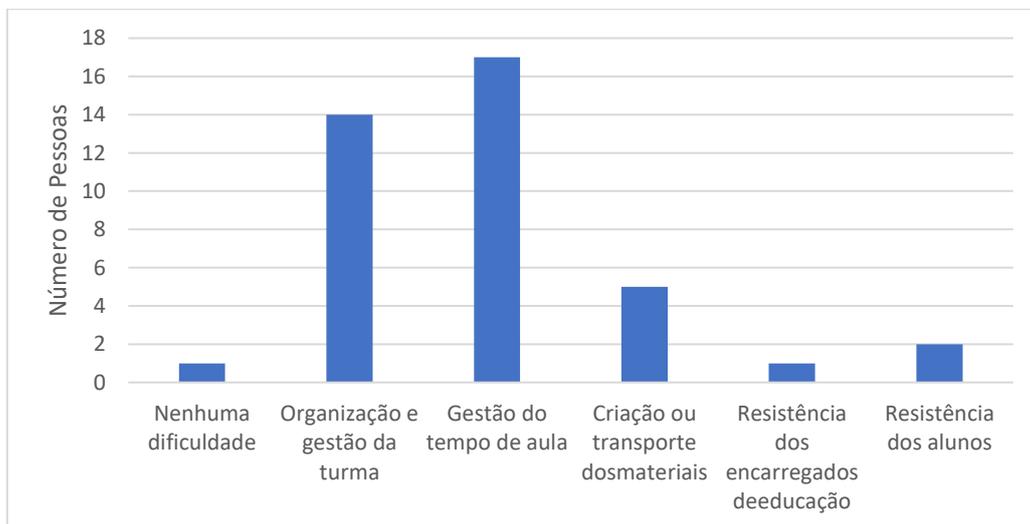


Gráfico n.º 21 - Distribuição das respostas à pergunta “Com que dificuldade(s) se depara quando implementa diferenciação pedagógica?”

As respostas à pergunta seguinte – “Se encontra dificuldades como as gere?” – encontram-se elencadas no Quadro n.º 17 que se segue:

Tento fazer o melhor que consigo no pouco tempo que tenho.
Da melhor forma possível
Procuo organizar e planificar, prevendo os tempos e a turma que tenho
Tento explicar a situação aos alunos e tento colocar em prática consoante tenho planeado
Refletindo
Procuo agilizar as dificuldades em função à sua praticabilidade. Nem todas as dificuldades são sentidas da mesma forma, com os mesmos alunos.
Auxílio de outros docentes
Nem sempre consigo gerir.
Planeando criteriosamente a aula.
Depende da situação, mas tento sempre contornar
Tento perceber a razão da dificuldade e alternar as estratégias de resolução do problema
Tentando explicar a importância e/ou mudando de estratégia
Da melhor forma possível, tendo em conta a situação.
Concentrar e aumentar o tempo com os alunos
Da melhor forma possível.
Tentando encontrar a melhor solução para resolver o problema
Fazendo ver aos alunos as vantagens das aulas com diferenciação pedagógica e encontrando uma solução de maneira a gerir o tempo.
Da melhor forma possível.
Tentando arranjar uma solução para ultrapassar essa questão

Quadro n.º 17 – De que forma as estudantes inquiridas gerem as dificuldades que encontram?

Das inquiridas, como se comprova através da análise do Gráfico n.º 22, 15 efetuam diferenciação pedagógica nos momentos de avaliação, ao contrário das restantes 5.

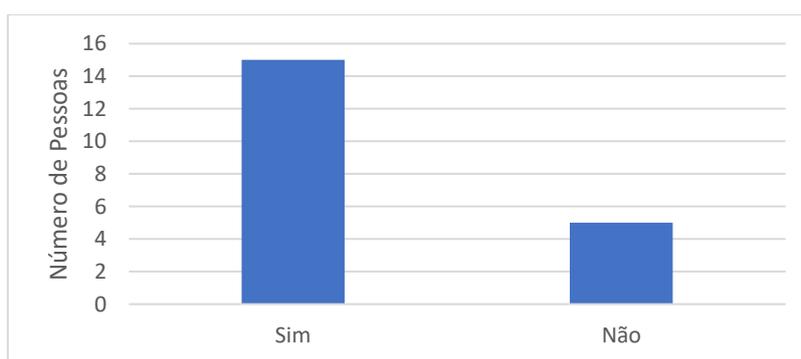


Gráfico 22 - Distribuição das respostas à pergunta "Efetua diferenciação pedagógica nos momentos de avaliação?"

Relativamente à questão anterior, das 15 estudantes que praticam a diferenciação pedagógica em momentos de avaliação, várias delas afirmam que o fazem através de "fichas adaptadas para os alunos com maior dificuldade", "realizando as adaptações necessárias, para corresponder às necessidades e

interesses dos alunos”, se necessário, “modificando o tipo de questões”, consoante os “níveis de complexidade”. Uma das inquiridas refere ainda que deve existir uma “explicação mais próxima dos exercícios aos alunos com maiores dificuldades” e que as “questões diferenciadas” não têm de ser “necessariamente diferentes, mas com mais ajudas”. Mais uma vez, o tempo é um referido por 2 estudantes como um fator a ter em conta: “dando mais tempo aos alunos que têm mais dificuldades”, para que esses alunos tenham a possibilidade “de terem mais tempo na realização do teste”. Uma das alunas afirma diferenciar “os objetivos de aprendizagem dos alunos”; outra recorre a “bilhetes de saída”, outra “a formas de avaliação distintas e adaptadas”; e outra salienta que na sua prática “a autoavaliação apresentada de diferentes maneiras e heteroavaliação com nota de melhoria dos restantes colegas”.

Além destas, obtiveram-se respostas como “diferentes capacidades cognitivas”; “cada aluno deve ser avaliado pelo que já consegue fazer”, como se comprova no Quadro n.º 18.

Diferenciando os objetivos de aprendizagem dos alunos.
Fazendo fichas adaptadas para os alunos com maior dificuldade
Adaptando as fichas
Através de bilhetes de saída
Adapto os recursos de avaliação
Diferentes capacidades cognitivas
Cada aluno deve ser avaliado pelo que já consegue fazer.
Realizando as adaptações necessárias, para corresponder às necessidades e interesses dos alunos.
Autoavaliação apresentada de diferentes maneiras e heteroavaliação com nota de melhoria dos restantes colegas
Modificando o tipo de questões.
Explicação mais próxima dos exercícios aos alunos com maiores dificuldades. Questões diferenciadas, não necessariamente diferentes, mas com mais ajudas, etc.
Recorrendo a formas de avaliação distintas e adaptadas
Diferentes níveis de complexidade
Dando mais tempo para os alunos que têm mais dificuldade
Dando a possibilidade dos alunos com mais dificuldades terem mais tempo na realização do teste.

Quadro n.º 18 – De que forma as estudantes inquiridas efetuam diferenciação pedagógica na avaliação?

Os motivos apontados no quadro que se segue como justificação para a não implementação de diferenciação pedagógica em momentos de avaliação estão plasmados no Quadro n.º 19.

Sinto dificuldade
Não tenho achado que haja essa necessidade.
Não senti que os alunos em questão tivessem essa necessidade.
Não foi necessário.
A realidade é que todos os alunos são diferentes e é impossível atender às especificidades de cada um, logo num momento de avaliação sumativa, não acho justo esta diferenciação, excetuando crianças com necessidades específicas. Porém, no caso da avaliação formativa, há que ter conta o progresso de cada um e as suas características.

Quadro n.º 19 – Motivos para a não aplicação de diferenciação pedagógica na avaliação

Por fim, a questão em causa foi apresentada apenas a uma das inquiridas, a única das 21 que à pergunta “Na sua atividade letiva costuma adotar práticas de diferenciação pedagógica?” respondeu que não o fazia. No seguimento a esta resposta, a questão que lhe foi colocada tem como objetivo perceber o(s) motivo(s) porque “não adota práticas de diferenciação pedagógica”. Face a esta questão, a resposta da aluna foi “não achei necessário até agora”.

3.3. Resultados dos docentes vs resultados das estudantes

Após apresentados os resultados dos inquéritos por questionário procedeu-se à análise comparativa dos dois inquéritos.

No geral, quase todos os inquiridos afirmaram que tiveram algum tipo de formação específica acerca da diferenciação pedagógica; no entanto, refira-se que, proporcionalmente, foram mais as estudantes que afirmaram que não tiveram essa formação (8 de 21) do que os docentes em exercício (2 de 10). Quando questionados sobre o contexto específico em que tiveram essa formação, todos referiram momentos do percurso académico, de formação externa ou de ambos.

Entendemos pertinente compreender o que entendiam por diferenciação pedagógica, de modo a estabelecer uma relação com as suas práticas. Pudemos constatar que, na globalidade, as estudantes produziram respostas mais bem elaboradas do que os docentes, eventualmente recuperando especificidades e características mais recentes sobre este tema. De todas as respostas, embora muitas abordem questões do tema e se aproximem da conceção de diferenciação pedagógica, apenas uma é considerada mais completa - “diferenciar nos processos, produtos e conteúdos” (Quadro n.º 12 – Conceito de diferenciação pedagógica (estudantes)) -, pois resume tudo o que se deve fazer para implementar diferenciação pedagógica. Por sua vez, a maioria dos professores inquiridos demonstram alguma ‘ligeireza’ nas conceções que partilharam.

Um dos aspetos que se destacou está relacionado com o facto de vários autores, como Graves-Resendes & Soares (2002), defenderem que é fundamental que se tenham em consideração as características dos alunos individualmente, “visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 20). Ao longo da análise dos resultados, notou-se que os profissionais dão muito mais ênfase às dificuldades e não tanto aos interesses, que apenas foram mencionados por um dos docentes no conceito de diferenciação pedagógica, mas nenhuma vez na sua prática. Isto permite perceber que apesar de se entender na teoria que os

interesses e motivações dos alunos devem ser valorizados de modo a promover a aprendizagem, na prática nenhum dos inquiridos mencionou esta questão.

De outro modo, no inquérito realizado às estudantes, foram duas as respostas sobre o conceito de diferenciação pedagógica que referem os interesses dos alunos, mas na prática apenas uma aluna afirma tê-los em conta, concretamente o momento da avaliação.

Na questão relativa a exemplos de práticas de diferenciação pedagógica é importante referir que as estudantes forneceram exemplos mais variados do que os professores. Ainda assim, nas respostas das alunas repetem-se, inúmeras vezes, exemplos relacionados com recursos digitais, jogos, *quizzes* e vídeos. No questionário dos professores destaca-se o tempo para os alunos que dele necessitem e recursos como os vídeos e fichas adaptadas, sendo que este último recurso é comum a alguns exemplos fornecidos pelas estudantes. Os docentes mencionam também bastantes exemplos relacionados com a avaliação. Além disso, numa lógica aparentemente associada à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, uma das estudantes refere como exemplo a utilização de técnicas mais visuais, auditivas ou táteis, para que os alunos possam aprender com diferentes estímulos, aproveitando as diferenças entre os alunos, como defende este autor.

Nesta questão, quase todos foram capazes de contribuir com exemplos bastante pertinentes e relacionados com o tópico apresentado, exceto uma das estudantes cuja afirmação não responde diretamente à questão enunciada, mas permite perceber que, ainda hoje, e mesmo em jovens a terminar agora a sua formação em educação, persiste focar a diferenciação pedagógica apenas em “crianças com dificuldades cognitivas diferentes”: subsistem contextos onde ainda existem profissionais que entendem a diferenciação pedagógica apenas aplicável a alunos com necessidades educativas especiais.

De todos os inquiridos, apenas uma estudante afirma não adotar práticas de diferenciação pedagógica, verificando-se que a quase totalidade da amostra compreende que “o sucesso da educação depende da adaptação do ensino às diferenças individuais dos aprendentes” (Gomes, 2013, p. 100).

Por outro lado, como referido na revisão teórica, para que a diferenciação seja bem-sucedida, é imprescindível que se proceda a um planeamento “com o objetivo de ser suficientemente sólida para abordar diferentes necessidades, em

vez de resultar numa abordagem única para todos” (Tomlinson, 2008, p. 16): a este respeito, três estudantes admitem que não a planificam para as suas aulas e sete dos dez professores também não o fazem.

Dos respondentes que a explicitam na planificação, verificou-se que todos os docentes destacam os conteúdos, seguidos dos materiais, da organização dos alunos e do tempo, assinalados em igual número; já as estudantes salientam os materiais, seguindo-se a organização dos alunos, depois o tempo, os conteúdos e a intenção do professor.

Os docentes que não a planificam justificam-no não considerando relevante fazê-lo, ou porque já é algo natural na sua prática profissional, e, por isso, preparam vários materiais e no momento optam pelo que mais se adequa, ou simplesmente lecionam a aula de acordo com o ritmo e as dificuldades que os alunos apresentam, enquanto as respostas das estudantes justificam com a sua irrelevância (1 estudante) e com a circunstância de o trabalho diferenciado ser feito apenas com um aluno.

Os recursos utilizados pelas estudantes são maioritariamente contruídos pelas próprias. Duas das alunas utilizam apenas recursos construídos por si mesmas, e as restantes além de utilizarem recursos seus complementam com recursos educativos já existentes. Em comparação, todos os docentes inquiridos aplicam recursos educativos já existentes, embora metade deles também recorra a materiais que constroem.

A diferenciação pedagógica consiste numa abordagem em que o docente ao aplicar um conjunto de estratégias vai “ao encontro das necessidades de cada aluno, de modo a apoiar a construção do seu conhecimento” (Mendes, Brocardo, Duarte, Boavida & Delgado, 2017, p.136).

Assim, no que diz respeito aos recursos habitualmente utilizados, existe coerência nas respostas de alunas e docentes, verificando-se uma maior variedade de recursos nas estudantes. Assim, no geral, recorrem a fichas adaptadas, vídeos, jogos, *quizzes* e *powerpoints*. É naturalmente compreensível que, tendo as faixas etárias das amostras em estudo, se confirma uma maior implementação de jogos e recursos digitais por parte das alunas, sobretudo construídos pelas próprias. Ainda assim, os docentes aproveitam bastantes vídeos e *powerpoints* previamente construídos. Distingue-se, por isso, a gamificação como metodologia ativa referida nas respostas, assinaladas por

Santos (2015) porque “adquirem papel importante nas atividades de ensino, uma vez que proporcionam ao aluno oportunidades significativas de intervenção na realidade concreta, seja individualmente, com seus professores ou com os demais alunos” (p. 27209).

À questão “Como avalia a utilidade dos manuais escolares para a implementação de diferenciação pedagógica?” a globalidade dos docentes respondeu “pouco úteis” e as estudantes consideram que são “úteis”.

Tanto professores como estudantes concordam com os fatores determinantes para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, salientando-se quatro: o número de alunos por turma, a organização da turma, a gestão do tempo e o comportamento dos alunos.

Os inquiridos foram unânimes nas respostas sobre as dificuldades com que se deparam quando implementam diferenciação pedagógica, destacando-se nitidamente a gestão do tempo de aula e a organização e gestão da turma; não obstante, foram mencionados outros fatores por parte dos professores, nomeadamente a resistência dos encarregados de educação, com cinco respostas, contrariando a percepção das estudantes (apenas uma) para este item. O facto de os professores terem um contacto direto com os pais, o que não acontecia com as estudantes, pode justificar esta diferença. Ainda é notório que nenhum professor considera a criação ou transporte dos materiais como entrave à implementação de diferenciação pedagógica, contrariando a resposta de cinco estudantes. Face às dificuldades, todos os inquiridos, quer profissionais quer futuros profissionais da área tentam gerir as situações da melhor forma possível: os professores destacam ainda momentos de conversa com os pais em que têm de justificar as suas opções pedagógicas para que estes entendem as suas motivações e opções profissionais.

De todos os inquiridos, quer docentes quer estudantes, apenas cinco estudantes não efetuam diferenciação pedagógica nos momentos de avaliação, não o fazendo sobretudo por duas razões: porque sentem dificuldade, sobretudo em atender às especificidades de cada um, ou porque não sentiram necessidade de a concretizar. Por sua vez, todos os outros participantes que responderam pela positiva concordam com a perspetiva de Tomlinson (2008), para quem a variedade de avaliações permite que o professor adequa as suas estratégias de ensino em função da avaliação do conhecimento demonstrado pelos alunos.

A aplicação de diferenciação pedagógica nos momentos de avaliação, por parte dos docentes e estudantes, baseia-se na realização de fichas e testes adaptados às dificuldades dos alunos, facilitando as questões propostas, dando ajudas e mais tempo para a sua resolução. As estudantes sugerem duas estratégias que os docentes não sugeriram: a implementação de bilhetes de saída e a auto e heteroavaliação. Esta postura poderá ser explicada pelo facto das estudantes, enquanto estagiárias, não participarem tão ativamente na avaliação dos alunos, reservando apenas momentos como estes para perceber o que os alunos aprenderam e se aprenderam o que era expectável; mais uma vez, algumas das alunas não responderam diretamente ao que se pedia, mostrando provavelmente algum pouco à vontade com este aspeto. É interessante notar que, no geral, as estudantes conseguem demonstrar maior conhecimento conceptual sobre o que pressupõe o conceito de diferenciação pedagógica, mas na prática os professores revelam muito mais experiência, sobretudo no que diz respeito ao setor da avaliação.

Ao longo do questionário e em vários momentos, alguns dos inquiridos mencionam dividir a turma em pequenos grupos ou estações de modo a acompanhar menos alunos de cada vez. Perrenoud (2001) posiciona-se a favor desta organização como estratégia de diferenciação pedagógica, pois esta possibilita “mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipas e em grupo-classe” (p.36).

Para concluir, reforça-se que a diferenciação pedagógica ocorre nos conteúdos, processos e produtos, portanto, as respostas da grande maioria dos inquiridos estão em consonância Tomlinson (2008) que defende que no ensino diferenciado os professores “oferecem diferentes abordagens sobre o que os alunos aprendem, como o aprendem e de que modo demonstram o que aprenderam” (Tomlinson, 2008, p.17)

IV. Síntese e considerações finais

Que não nos falte fé, ousadia e coragem.
William Rafael Dimas

Este último capítulo centra-se nas principais conclusões que advêm deste percurso investigativo.

A investigação realizada e descrita pretendia alcançar os seguintes objetivos:

Objetivo A. Aceder a concepções sobre diferenciação pedagógica.

Objetivo B. Identificar práticas de diferenciação pedagógica adotadas nas salas de aula na atualidade.

Objetivo C. Determinar motivos que justificam a sua adoção e fatores condicionantes da sua implementação.

Os resultados aqui apresentados na sequência de auscultação de docentes em exercício profissional ativo nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e de estudantes, futuras professoras, em plena Prática de Ensino Supervisionada (PES) nesses ciclos de escolaridades, permitem afirmarmos que estes objetivos foram atingidos.

Os participantes identificam aspetos relevantes associados ao conceito Diferenciação Pedagógica e consideram que pode ser aplicada a qualquer aluno que assim o necessite, através de adaptações em sala de aula, entendendo-a genericamente como um conjunto de medidas que podem ser aplicadas de acordo com o contexto educativo, as dificuldades e interesses dos alunos

Todas as práticas mencionadas como sendo de diferenciação pedagógica constituem efetivamente medidas universais, pois podem ser utilizadas com qualquer aluno que demonstre essa necessidade, e foram identificadas inúmeras estratégias adotadas para a sua realização, destacando-se ainda assim as fichas de trabalho e as fichas de avaliação adaptadas.

Como esperávamos, estas práticas suscitam alguns desafios à atividade docente: em dois dos inquéritos destacam-se dificuldades relacionadas com a organização da turma e gestão do tempo de aula e resistência dos encarregados de educação, por não compreenderem ou não aceitarem que os seus educandos recebam um ensino diferenciado dos restantes alunos.

Os exemplos de práticas apontados pelos participantes, que parecem evidenciar importância que atribuem à promoção da autonomia de cada aluno e à sua própria capacidade de organização e regulação da atividade docente, podem agrupar-se nas seguintes categorias:

- tempo de realização de uma tarefa – adequar o tempo às necessidades de cada aluno; conceder mais tempo aos alunos que estejam mais atrasados;
- dificuldades de cada aluno – apresentar o mesmo conteúdo, mas com exercícios diferentes; fornecer fichas e trabalhos diferentes aos alunos conforme as suas dificuldades de aprendizagem e o seu ritmo de progressão;
- diversidade de suportes – permitir aos alunos consultar material, caderno diário, outros exercícios; apresentar para um mesmo conteúdo diferentes ferramentas; diferenciar as modalidades de avaliação.
- quantidade de tarefas – mais ou menos trabalho para fazer durante o mesmo tempo que os colegas;
- ajuda adicional – as ajudas do professor (de forma individual); as ajudas dos colegas (em trabalhos de grupo ou colaboração entre pares); mentoria.

Reforça-se que a diferenciação pedagógica realizada ocorre ao nível de conteúdos, processos e produtos, portanto, a grande maioria dos inquiridos está em consonância com Tomlinson (2008), quando nota que no ensino diferenciado os professores “oferecem diferentes abordagens sobre o que os alunos aprendem, como o aprendem e de que modo demonstram o que aprenderam” (Tomlinson, 2008, p.17)

Concluída esta investigação, parece-nos importante refletir brevemente sobre o papel do professor. As características dos alunos nem sempre são imediatamente evidentes o que reforça ainda mais a necessidade de um olhar observador por parte do professor. Identificadas as características individuais dos alunos – as suas capacidades, necessidades, dificuldades, ritmos e interesses – o professor deve ser capaz de adequar o seu ensino a cada aluno,

com vista a proporcionar o desenvolvimento das capacidades de cada um e promover as suas potencialidades individuais.

A igualdade de oportunidades para todos pressupõe que os professores exerçam um papel inevitavelmente diferenciador o que confirma a visão da diferenciação pedagógica como medida universal, podendo ser aplicada a qualquer aluno, e não apenas a alunos com défices na aprendizagem.

É certo que a implementação de práticas de diferenciação pedagógica acarreta desafios, contudo, o docente deve ter um olhar reflexivo sobre a sua profissionalidade, o que implica analisar as suas práticas e os resultados dela consequentes, abrindo-se à (re)construção do seu exercício profissional, melhorando assim a sua ação educativa. Mais do que simplesmente conhecer a diferenciação pedagógica e tudo o que esta envolve, é imperativo que o docente conheça os motivos das suas práticas e consiga explicitá-los de forma objetiva, justificando a adoção de determinadas opções pedagógicas e didáticas perante a escola e perante os encarregados de educação, que com os seus questionamentos, muitas vezes colocam em causa as suas opções.

V. Referências bibliográficas

Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais* (5.^a ed.). Lisboa: Editorial Prsença.

Alves, R., Cardona, M. J., Clérigo, B. & Piscalho, I. (2017). *Diferenciação Pedagógica nas Primeiras Idades para a Construção de uma Prática Inclusiva*. Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, Vol. 5, N.º 1, pp. 98-118. DOI: <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>

Barbosa, E. F. & Moura, D. G. (2013). *Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica*. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, Vol. 39, n.2, p.48-67.

Berbel, N. A. N. (2011). *As Metodologias Ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40. Londrina.

Bieging, P., Busarello, R.I., Silva, A. R. L.. (2017) *Metodologia ativa na Educação* Pimenta Comunicações e Projetos Culturais Ltda – ME São Paulo.

Cardoso, J. (2013) *O Professor do Futuro*. Lisboa: Editora Guerra e Paz.

Carmo, Hermano, Ferreira, Manuela Malheiro (2015) - *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Colôa, J. (2017). *Diferenciação Pedagógica. Práticas de Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: ALMADAFORMA.

Correia, G. S. (2017). *A utilização de Tecnologia e estratégias de diferenciação pedagógica para promover aprendizagens na educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Mestrado Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Cruz, P. E. (2018). *Ebook: Metodologias Ativas para a educação corporativa*. Salvador: Prospecta.

Jorge, I. (2011). *Diferenciação Pedagógica. Modelo Único? Já foi!* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ferreira, C. (2018). *A implementação da Teoria das Inteligências Múltiplas para a promoção de competências leitoras em alunos com NEE*. Leiria: Escola Superior De Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico De Leiria.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Gardner, H. (2000). *Inteligência. Um conceito reformulado: O criador das Inteligências Múltiplas explica e expande suas ideias com enfoque no séc. XXI*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Gardner, H. (1985). *Frames of mind*. New York: Basic Books Inc.

Gardner, H. (1995). *Reflections on multiple intelligences: Myths and messages*. Phi Delta Kappan, 77, 200-209.
<https://learnweb.harvard.edu/WIDE/courses/files/Reflections.pdf>. Consultado a 05-07-2021.

Ghiglione, R., Matalon, B. (2005), *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gomes, A., Gouveia, J. & Silva, B. (2019). *Práticas Pedagógicas – Objetivos, Métodos e Avaliação*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Gomes, M. (2013). *A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/scope e do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gonçalves, E. (2013). *Diferenciação Curricular E Pedagógica E Dificuldades De Aprendizagem No 1.º CEB*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação

Graves-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Heinen, M. (2017). *A Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser*. Disponível em <http://www.heinen-rh.com.br/site/?sec=pag&id=181>, consultado em 18-04-2021.

Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – alguns contributos. In Torres, L. L. & Palhares, J. A. (Orgs.). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. Edições Húmus.

Lemos, W. M. & Rocha, H.M. (2014). *Metodologias Ativas: Do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento*. IX SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação. Brasil.

Mayer, V. F. (2012). *Aplicações do Método caso em Sala de Aula*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas

Mendes, F, Brocardo, J., Duarte, J., Boavida, A.M. & Delgado, C. (2017). A Diferenciação Pedagógica em Matemática. In N. Matias, J. Duarte & M. Figueiredo (Orgs.), *Diferenciação Pedagógica em Sala de Aula para Professores do Ensino Primário – Vol. I* (pp. 129-175). República de Angola: Ministério da Educação.

Morgado, J.C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De facto editores.

Paiva M.R.F., Parente J.R.F., Brandão I.R., Queiroz A.H. B., (2016). *Metodologias ativas de Ensino-Aprendizagem: Revisão Integrativa*. Sanare, Sobral, Vol.15 p.145-153.

Pardal, L & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.

Pereira, S. (2015). *Prática do Ensino Supervisionada no 1º Ciclo e no 2º Ciclo do Ensino Básico: desenvolvendo a comunicação matemática*. Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Pinharanda, M. A. (2009). *Diferenciação Pedagógica no 1º CEB*. Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Rocha, A.P.L. (2016). Diferenciação Pedagógica: um desafio ou uma dificuldade? O retrato obtido através da avaliação externa de escolas. *Interfaces na Educação*, Vol.7, n.20, p.22-40. Paranaíba.

Santos, C. A. M. dos (2015) O uso de Metodologias Ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar. In: Congresso

Nacional de Educação, 12, Curitiba PR. Anais... Curitiba PR, p. 27202-27212. Consultado em 4/1/2021, disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20543_10759.pdf.

Santos, L. (2009). Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, Vol. 79, pág.52-57.

Savater, F., (1997) *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

Sousa, M., Baptista, C. (2011), Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha, Factor

Souza S.C., & Dourado L. (2015) Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *HOLOS*, V. 5 p. 100-300.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: ASA Editores II, S.A.

Turato, E. (2003). Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes.

Unesco (2013). *UNESCO policy guidelines for mobile learning*. Consultado em 8/1/2021 em: <http://unesdoc.org/images/0021/002196/219641E.pdf>

Ally, M., & Samaka, M. (2013). Open education resources and mobile technology to narrow the learning divide. *The international review of research in open and distributed learning*, 14 (2), 14-27.

Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Springer, Dordrecht.

Yin, R. K. (2010). *Estudo: planejamento e métodos* (2ªed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação:

Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – I
Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Documentos Institucionais:

Agrupamento de Escolas Garcia de Orta. (2019-2022). Projeto Educativo
Uma Escola Singular num Mundo Plural.

VI. Anexos

Anexo A – Guião dos inquéritos por questionário

Caracterização Biográfica	Género Idade Formação Nível de escolaridade que leciona atualmente Formação específica sobre a diferenciação pedagógica e em que contexto
Conceção de Diferenciação Pedagógica	O que entende por diferenciação pedagógica. Exemplos de práticas que considera de diferenciação pedagógica.
Mobilização de Diferenciação Pedagógica	Na sua atividade letiva costuma realizar práticas de diferenciação pedagógica.
Planificação	Se respondeu sim à questão anterior. Na planificação, explicita claramente quando prevê realizar diferenciação pedagógica? Se sim, o que é que explicita; Se não, porquê.
Recursos	Recursos utilizados para promover a diferenciação em sala de aula Avaliação a utilidade dos manuais escolares disponibilizados aos professores para a implementação da diferenciação pedagógica
Fatores condicionantes, dificuldades e soluções	Fatores que determinam a implementação de estratégias de diferenciação Dificuldades decorrem da implementação da diferenciação pedagógica. Modos de gerir essas dificuldades?
Avaliação das aprendizagens	Diferenciação pedagógica na avaliação - Sim (como?); Não (porquê?)

Anexo B – Inquérito por questionário aos docentes

O presente questionário tem como objetivo a obtenção de dados que sustentem a realização de um relatório de estágio centrado na implementação de práticas de diferenciação pedagógica, que se encontra a ser realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico ministrado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Os dados obtidos por esta via serão analisados e utilizados de forma exclusiva para esse fim, garantindo-se o anonimato dos seus respondentes.

Agradecemos antecipadamente a disponibilidade e colaboração!

1. Sexo

- Feminino
- Masculino

2. Idade: _____

3. Níveis de Escolaridade que leciona atualmente:

- 1º Ciclo do Ensino Básico
- 2º Ciclo do Ensino Básico

4. Ao longo do seu percurso académico ou profissional teve algum tipo de formação específica sobre diferenciação pedagógica?

- Sim
- Não

4.1. Se respondeu Sim, especifique quando e em que contexto(s).

5. O que entende por diferenciação pedagógica?

6. Apresente dois exemplos ilustrativos de práticas de diferenciação pedagógica.

7. Na sua atividade letiva costuma adotar práticas de diferenciação pedagógica?

- Sim
- Não

Se respondeu Não, por favor continue o preenchimento deste inquérito na Questão 16.

8. Na planificação das suas aulas, explicita claramente quando prevê realizar diferenciação pedagógica?

- Sim
- Não

8.1. Se respondeu sim, o que é que explicita?

- Materiais
- Organização dos alunos
- Tempo
- Conteúdos
- Outro: _____

Se respondeu não, por que motivo?

10. Que recursos utiliza para implementar diferenciação na sala de aula?

- Recursos educativos já existentes (vídeos, jogos, fichas adaptadas, ...)
- Recursos construídos por mim

Quais: _____

11. Como avalia a utilidade dos manuais escolares disponibilizados aos professores para a implementação de diferenciação pedagógica?

- Muito úteis
- Úteis
- Pouco úteis
- Sem utilidade

12. Que fator(es) considera determinante(s) para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica?

13. Com que dificuldade(s) se depara quando implementa diferenciação pedagógica?

- Organização e gestão da turma.
- Gestão do tempo de aula.
- Criação ou transporte de materiais.
- Resistência dos pais ou alunos
- Outras: _____

14. Como gere essas dificuldades?

15. Efetua diferenciação pedagógica nos momentos de avaliação?

- Sim – De que forma(s)? _____
- Não – Porquê? _____

Muito obrigada pela colaboração!

16. Por que motivo(s) não adota práticas de diferenciação pedagógica?

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo C – Inquérito por questionário às estudantes

O presente questionário tem como objetivo a obtenção de dados que sustentem a realização de um relatório de estágio centrado na implementação de práticas de diferenciação pedagógica, que se encontra a ser realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico ministrado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Os dados obtidos por esta via serão analisados e utilizados de forma exclusiva para esse fim, garantindo-se o anonimato dos seus respondentes.

Agradecemos antecipadamente a disponibilidade e colaboração!

1. Sexo

- Feminino
- Masculino

2. Idade: _____

3. Mestrado de habilitação para a docência que frequenta:

- Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico
- Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

4. Níveis de escolaridade que leciona atualmente:

- 1º Ciclo do Ensino Básico
- 2º Ciclo do Ensino Básico

5. Ao longo do seu percurso académico ou profissional teve algum tipo de formação específica sobre diferenciação pedagógica?

- Sim
- Não

5.1 Se respondeu Sim, especifique quando e em que contexto(s).

6. O que entende por diferenciação pedagógica?

7. Apresente dois exemplos ilustrativos de práticas de diferenciação pedagógica.

8. Na sua atividade letiva costuma adotar práticas de diferenciação pedagógica?

- Sim
- Não

Se respondeu Não, por favor continue o preenchimento deste inquérito na Questão 16.

9. Na planificação das suas aulas, explicita claramente quando prevê realizar diferenciação pedagógica?

- Sim
- Não

9.1 Se respondeu sim, o que é que explicita?

- Materiais
- Organização dos alunos
- Tempo
- Conteúdos
- Outro: _____

9.2. Se respondeu não, por que motivo?

10. Que recursos utiliza para implementar diferenciação na sala de aula?

- Recursos educativos já existentes (vídeos, jogos, fichas adaptadas, ...)

- Recursos construídos por mim

Quais: _____

11. Como avalia a utilidade dos manuais escolares disponibilizados aos professores para a implementação de diferenciação pedagógica?

- Muito úteis
 Úteis
 Pouco úteis
 Sem utilidade

12. Que fator(es) considera determinante(s) para a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica?

13. Com que dificuldade(s) se depara quando implementa diferenciação pedagógica?

- Organização e gestão da turma.
 Gestão do tempo de aula.
 Criação ou transporte de materiais.
 Resistência dos pais ou alunos
 Outras: _____

14. Como gere essas dificuldades?

15. Efetua diferenciação pedagógica nos momentos de avaliação?

- Sim – De que forma(s)? _____
 Não – Porquê? _____

Muito obrigada pela colaboração!

16. Por que motivo(s) não adota práticas de diferenciação pedagógica?

Muito obrigada pela colaboração!