

## **A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR ALUNOS DO 2º E 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Nome dos autores: Sérgio Gaitas**

**Instituição: ISPA – Instituto Universitário; Lisboa, Portugal**

**e-mail de contacto: [sergiogaitas@gmail.com](mailto:sergiogaitas@gmail.com)**

### **RESUMO**

O ponto de vista dos alunos é um dos diferentes recursos a mobilizar na discussão sobre o ensino e a aprendizagem. Contudo, em Portugal, este recurso não tem tido tanta adesão como em alguns outros países (e.g. Mitsoni, 2006; Konings, Zundert, Brand-Gruwel & Merrienboer, 2007). O objectivo deste estudo foi o de caracterizar a importância atribuída pelos alunos do 2º e do 3º ciclo a um conjunto de práticas pedagógicas consideradas na literatura como promotoras de um ensino de qualidade. Foram mobilizadas como variáveis independentes o género dos alunos, o ciclo de estudos a frequentar e o sucesso escolar. Participaram neste estudo 438 alunos do 2º e do 3º ciclo do ensino básico de oito escolas do ensino público. O instrumento de recolha de dados foi um questionário utilizado por Gaitas e Silva (2010). Uma análise factorial revelou três factores que, por ordem de importância atribuída, se nomearam: (i) Regulação do Trabalho; (ii) Diferenciação do Trabalho e; (iii) Sequência das Actividades. Verificaram-se diferenças em função do ciclo de estudos a frequentar relativamente à Sequência das Actividades, sendo os alunos do 2º ciclo a atribuírem maior importância a esta dimensão. Não houve diferenças no que respeita às variáveis género e sucesso escolar.

Palavras chave: Importância atribuída; Diferenciação pedagógica; Alunos

### **1. INTRODUÇÃO**

Inúmeras teorias, com constelações de práticas pedagógicas consideradas como promotoras de um ensino de qualidade, têm sido propostas na literatura (e.g. Gregory & Chapman, 2002; Loertscher, 2006; Rodrigues, 2006). Contudo, coloca-se uma questão: alguma destas teorias, ou práticas, tem em conta aquilo que os alunos sentem ou pensam? Ou seja, as vozes dos alunos têm sido ponderadas em questões de revisão curricular e em discussões sobre pedagogia?

Para responder a esta questão e, particularmente no que diz respeito a políticas educativas, basta olharmos para a nossa história: desenvolvem-se ambientes de aprendizagem, considerados pelos especialistas favoráveis ao desenvolvimento dos alunos, sem qualquer participação destes últimos (que poderá ser considerada como interferência).

Contudo, apesar da opinião dos alunos ter vindo a ser progressivamente desvalorizada (Messiou, 2006), o trabalho de Mitsoni (2006), por exemplo, mostra-nos a pertinência da sua valorização. A sua investigação, que tinha como objectivo perceber as características pedagógicas que sustentam o empenho dos alunos na aprendizagem em Arqueologia, a partir de entrevistas a alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos de idade, pertencentes a 10 escolas diferentes, concluiu que os alunos se envolvem mais e atribuem maior importância a (a) conteúdos que se relacionem com as suas vidas; (b) à sua participação activa e (c) à responsabilização pela sua própria aprendizagem. Estas conclusões promoveram uma reestruturação do ambiente e das práticas de ensino e aprendizagem, facilitando o seu desenvolvimento.

Outras pesquisas (Greed, Thomas & Penrore, 2001), vieram mostrar que, apesar de tentarmos organizar as escolas e as salas de aula no sentido de facilitar o acesso a todos os alunos, muitas vezes essa organização não é sentida por estes como tendo um impacto positivo para o seu sucesso. Esta discordância entre a percepção dos alunos e a percepção dos professores, sobre ambientes educativos e práticas pedagógicas consideradas de qualidade é imensas vezes retratada na literatura (Beishuizen, Hof, Putten, Bouwmeester & Asscher, 2001; Doppelt, 2004; Gaitas & Silva, 2010).

Assim, as boas intenções, que naturalmente guiam as políticas educativas, podem prejudicar a harmonia do processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao envolvimento dos alunos, pois as suas percepções sobre o ambiente de aprendizagem vão guiar o seu comportamento (Elen, & Lowyck, 1999).

Por exemplo, Doppelt (2004) demonstra que os alunos consideram as discussões em sala de aula como a característica mais importante de um ambiente facilitador de aprendizagem. Característica que os professores colocam em sexta posição.

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

Nesta linha de investigação certas variáveis parecem influenciar o reconhecimento da importância atribuída à escola e às práticas pedagógicas. O insucesso escolar. Alunos com insucesso escolar, de forma

geral, atribuem menos importância às práticas na sala de aula e à escola em geral. Os alunos tendem a despersonalizar o professor nas suas intervenções afectivas e no estabelecimento de relações, sobrevalorizando as suas funções e papéis normalmente esperados e previsíveis no desenvolvimento das diferentes situações de ensino e aprendizagem (Santiago, 1991; Stermont, 2009). A Idade. Alunos mais velhos atribuem maior importância a aspectos de ordem interpessoal e de natureza afectiva (Beishuizen et al., 2001). O Género. Onde alunos do género feminino parecem ter uma imagem mais calorosa e de ordem relacional do professor (Gilly, 1980; Tosolt, 2008).

## 2. OBJECTIVO

Dado que a Política educativa em Portugal não tem demonstrado nenhum interesse significativo no que os alunos, sobretudo antes do ensino secundário, têm a dizer sobre a forma como são ensinados, o objectivo deste trabalho é o de perceber a importância atribuída por alunos do 2º e 3º ciclo a práticas pedagógicas consideradas na literatura como promotoras de um ensino de qualidade. É ainda objectivo deste trabalho perceber se a importância atribuída a estas práticas pedagógicas difere com o Género dos alunos (masculino, feminino) o Ciclo de Estudos a frequentar (2º ciclo, 3º ciclo) ou o Sucesso Escolar (sucesso, insucesso – repetir pelo menos um ano).

## 3.MÉTODO

### 3.1 PARTICIPANTES

Participaram neste estudo 438 alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Educativo Português. O processo de amostragem foi orientado por princípios não probabilísticos ou não aleatórios, nomeadamente através de uma amostragem acidental, casual ou conveniente. Neste tipo de amostra os elementos são seleccionados pela sua conveniência, por voluntariado, ou ainda acidentalmente (Almeida & Freire, 2007; Maroco, 2007). A média de idades dos alunos situa-se nos 13 anos ( $SD=1.48$ ). A Tabela 1 mostra a distribuição dos alunos de acordo com as variáveis independentes consideradas: o Género, Ciclo de Estudos a frequentar e o Sucesso Escolar.

Tabela 1 – Caracterização dos alunos relativamente às variáveis independentes consideradas

| Variável         | Frequência | %  |
|------------------|------------|----|
| Género           |            |    |
| Masculino        | 220        | 50 |
| Feminino         | 218        | 50 |
| Ciclo de estudos |            |    |

|                 |     |      |
|-----------------|-----|------|
| 2º Ciclo        | 230 | 53%  |
| 3º Ciclo        | 208 | 47%  |
| Sucesso escolar |     |      |
| Repetente       | 168 | 38.% |
| Não repetente   | 270 | 62%  |

Como se pode observar na Tabela 1, parece existir uma distribuição homogénea dos alunos pelas diferentes variáveis independentes consideradas. É importante reforçar que na variável Sucesso Escolar, os alunos repetentes são alunos que reprovaram pelo menos um ano.

### 3.2 INSTRUMENTO

Na recolha de dados do presente trabalho utilizou-se o questionário de Gaitas e Silva (2010) na dimensão que se dirige exclusivamente aos alunos. O questionário pretende caracterizar o nível de importância atribuído por alunos do 2º ciclo e 3º ciclo do ensino básico a um conjunto de práticas pedagógicas reconhecidas pela literatura como promotoras de qualidade e diferenciação pedagógica.

Este questionário consiste numa escala de tipo Lickert com 39 itens, desenvolvidos a partir das grandes dimensões referidas anteriormente em 1. Introdução, em que cada item corresponde a uma prática pedagógica considerada na literatura. Os itens são avaliados numa escala de 6 pontos, todos eles com descritores associados (1= Nada importante, 2= Pouco importante, 3= Moderadamente importante, 4= Importante, 5= Muito importante, 6= Extremamente importante)

A validade do instrumento foi avaliada através da análise da sua estrutura factorial e o nível de consistência interna das respectivas dimensões obtidas. Realizou-se uma análise factorial exploratória sobre a matriz das correlações de todos os itens compreendidos (39), com extracção dos factores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação *varimax*, com o objectivo de perceber a forma como se agrupam, ou seja, como se associam em factores comuns (Maroco, 2007; Pestana & Gageiro, 2005).

Os factores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *scree-plot* e a percentagem de variância retida uma vez que, de acordo com Maroco (2007), a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais ou menos factores do que aqueles relevantes. Para analisar a validade desta análise utilizou-se o critério KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) com os critérios de classificação definidos em Maroco (2007) e Pestana e Gageiro (2005). Observou-se um valor de KMO=0.754 que, de acordo com os autores, indica que o modelo de análise de factores é uma solução aceitável para esta base de dados.

A Tabela 2 apresenta a lista dos itens retidos no primeiro factor após a análise factorial. Este primeiro factor apresenta pesos factoriais elevados em onze itens.

Tabela 2 – Lista de itens do factor Regulação do trabalho

| Regulação do trabalho - Alpha=.75  |
|--|
| 2 – Achas importante que os professores mudem as matérias e as actividades à medida que os alunos vão aprendendo   |
| 3 – Achas importante que os professores usem materiais (testes; vídeos; fichas; jogos; etc.) que se ajustem à maneira de aprender dos alunos                         |
| 5 - Achas importante que os professores se dêem bem com os alunos  |
| 11 - Achas importante que exista um bom ambiente na sala de aula   |
| 17 – Achas importante que os professores tentem avaliar ao longo das aulas, o que sabem os alunos, para os poderem ajudar a aprender o que precisam antes dos testes |
| 21 – Achas importante que os professores levem os alunos a ajudarem-se uns aos outros  |
| 26 – Achas importante que os professores dêem sempre valor aos avanços que os alunos fazem nas aprendizagens   |
| 29 – Achas importante que aquilo que os professores ensinam possa ser utilizado pelos alunos no seu dia a dia  |
| 30 – Achas importante que os professores deixem os alunos participar nas decisões que têm a ver com a vida na sala de aula   |
| 33 - Achas importante que os professores falem de maneira a que todos os alunos percebam   |
| 36 - Achas importante que os professores dêem valor aos esforços dos alunos  |

Este primeiro factor, a que chamámos Regulação do trabalho, é composto por itens que reenviam para a relação de valorização do trabalho que se constrói no ajustamento constante que os professores promovem de acordo com o trabalho dos alunos. Por outras palavras, trata-se da adaptação do trabalho a realizar à medida que os alunos avançam na sua aprendizagem.

A Tabela 3 apresenta a lista dos itens retidos no segundo factor após a análise factorial. Este segundo factor apresenta igualmente pesos factoriais elevados em onze itens.

Tabela 3 – Lista de itens do factor Diferenciação do trabalho

| Diferenciação do trabalho - Alpha=.74  |
|--|
| 1 - Achas importante que os professores mandem fazer trabalhos dois a dois em que um aluno sabe mais do que o outro                                      |
| 8 – Achas importante que os professores trabalhem as matérias dos programas de maneira diferente com os alunos que precisam                              |
| 13 – Achas importante que os professores escolham os materiais (testes; vídeos; fichas; jogos; etc.) que melhor se adaptem aquilo que os alunos precisam |
| 14 – Achas importante que os professores mandem fazer nas aulas trabalhos, de acordo com o que cada um sabe fazer  |
| 16 – Achas importante que os professores possam organizar trabalho ajustado a cada aluno   |
| 18 – Achas importante que os professores ensinem as mesmas coisas de maneira diferentes, aos vários alunos de uma turma                                  |
| 22 – Achas importante o trabalho em grupo com alunos que não sabem todos o mesmo (de diferentes níveis de aprendizagem)                                  |
| 28 – Achas importante que os professores mandem fazer as actividades das aulas de acordo com o tempo que os alunos precisam para as terminar             |
| 32 – Achas importante que os professores, nas aulas, mandem fazer trabalhos diferentes para os alunos que aprendem de maneira diferente                  |

- 
- 37 – Achas importante que os professores não ensinem sempre a todos da mesma maneira
- 
- 39 – Achas importante que se mude a disposição da sala de acordo com os diferentes tipos de trabalho que o professor mande fazer ao longo das aulas
- 

Este segundo factor, a que chamámos Diferenciação do trabalho, é composto por itens que reenviam para a diferenciação do trabalho dos alunos. Ou seja, adequar a natureza do trabalho, os materiais, a forma de ensinar, etc., à especificidade dos alunos.

Por fim, a Tabela 4 apresenta a lista dos itens retidos no terceiro factor após a análise factorial. Este terceiro factor apresenta pesos factoriais elevados em sete itens.

Tabela 4 – Lista de itens do factor Sequência das actividades

| Sequência das actividades - Alpha=.64   |  |
|---|--|
| 6 - Achas importante que os professores mandem fazer trabalhos dois a dois em que um aluno sabe tanto como o outro                                  |  |
| 12 – Achas importante que os professores mandem fazer trabalho em grupo em que os alunos sabem tanto uns como os outros                             |  |
| 20 – Achas importante que os professores aproveitem o que os alunos sabem e o que já são capazes de fazer para aprender as coisas novas             |  |
| 24 – Achas importante que os alunos possam trabalhar ao seu próprio ritmo   |  |
| 25 – Achas importante que os trabalhos que os professores mandam fazer na aula, ao longo do ano, estejam ligados uns aos outros por uma certa ordem |  |
| 31- Achas importante que os professores digam claramente o que os alunos têm que aprender   |  |
| 34 - Achas importante que as matérias que os professores ensinam aos alunos estejam ligadas umas com as outras                                      |  |

Este terceiro factor, a que chamámos Sequência das actividades, é composto por itens que reenviam para ordem dos trabalhos a realizar. No fundo, este factor remete para questões ligadas ao planeamento das actividades, onde aquilo que os alunos já sabem é aproveitado para encadear as actividades.

#### 4. RESULTADOS

A Tabela 6 apresenta a estatística descritiva dos três factores retidos a partir da análise factorial (Regulação do trabalho; Sequência das actividades e; Diferenciação do trabalho) bem como o valor da estatística teste da Anova de Medições Repetidas.

Tabela 6 – Estatística descritiva para os três factores revelados através da análise factorial e Anova de Medições Repetidas

| Factor                    | <i>min</i> | <i>max</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Anova     |
|---------------------------|------------|------------|----------|-----------|-----------|
| Regulação do trabalho     | 3          | 6          | 4.86     | .58       |           |
| Sequência das actividades | 2          | 6          | 4.05     | .72       | F=429.308 |
| Diferenciação do trabalho | 1.82       | 5.73       | 3.86     | .72       | p<.001    |

Como podemos verificar a partir da análise dos dados na Tabela 6, existe uma diferenciação na importância atribuída aos três factores em análise ( $F=429.308$ ;  $p<.001$ ). A partir da realização de uma Anova de Medições Repetidas, foi possível verificar que essas diferenças são significativas. Contudo, foi necessário recorrer às comparações *post hoc* entre todos os pares dos factores (teste de Bonferroni) para estimar as diferenças entre os factores.

Tabela 7 – Comparações *post hoc* entre os três factores

| Factores                  | Regulação do Trabalho | Sequência das actividades                      | Diferenciação do trabalho |
|---------------------------|-----------------------|--|---------------------------|
|                           |                       | Mean Difference <sup>a</sup> (p <sup>b</sup> ) |                           |
| Regulação do trabalho     |                       | .810 (p<.001)                                  | 1.001 (p<.001)            |
| Sequência das actividades |                       |  | .192 (p<.001)             |
| Diferenciação do trabalho |                       |  |                           |

Como se pode observar nos dados presentes na Tabela 7, todos os contrastes são estatisticamente significativos, isto é, todos os factores diferem entre si na importância atribuída pelos alunos.

No que diz respeito às variáveis independentes consideradas, não se encontraram diferenças, na importância atribuída aos diferentes factores, entre o género feminino e o género masculino, nem entre alunos repetentes e não repetentes. Porém, apresenta-se na Tabela 8 a estatística descritiva relativamente à variável Ciclo de estudos.

Tabela 8 – Estatística descritiva dos três factores tendo em conta o Ciclo de estudos dos alunos

| Factor                    | 2º Ciclo (N=230; 53%) |     | 3º Ciclo (N=208; 47%) |     | t-student      |
|---------------------------|-----------------------|-----|-----------------------|-----|----------------|
|                           | M                     | SD  | M                     | SD  |                |
| Regulação do Trabalho     | 4.86                  | .61 | 4.86                  | .56 | .090 (p>.05)   |
| Sequência das Actividades | 4.17                  | .72 | 3.91                  | .70 | 3.838 (p<.001) |
| Diferenciação do Trabalho | 3.91                  | .73 | 3.81                  | .65 | 1.475 (p>.05)  |

Como se pode verificar pelos dados na Tabela 8, a ordem de importância atribuída aos factores é a mesma para os alunos do 2º e para os alunos do 3º ciclo. O que significa que ambos os grupos em comparação atribuem maior importância à Regulação do trabalho, seguido da Sequência das actividades e, por fim, à Diferenciação do trabalho (a mesma ordem para a amostra global). Todavia, parecem ser os alunos do 2º ciclo que atribuem maior importância à Sequência das actividades ( $t=3.838$ ;  $p<.001$ ).

## 5. DISCUSSÃO

As análises realizadas permitiram verificar que a generalidade dos alunos que participaram neste estudo parece reconhecer importância das práticas pedagógicas contidas no instrumento. Com efeito, numa escala de 1 a 6 deve destacar-se o facto de a média de todos os factores se situar entre os pontos 3 (Moderadamente importante) e 5 (Muito importante). Este reconhecimento, da importância de determinadas práticas pedagógicas apresentadas na literatura como promotoras de qualidade (e.g. Morgado, 2003; Dean, 2000), parece de acordo com outros trabalhos realizados sobre a mesma temática, e que sistematicamente têm revelado resultados semelhantes (Beishuizen et al., 2001; Doppelt, 2004; Gaitas & Silva, 2010; Greed, Thomas & Penrore, 2001; Mitsoni, 2006).

Contudo, se genericamente os alunos atribuem importância às práticas contidas no instrumento, este reconhecimento de importância difere de acordo com as práticas em questão. Por outras palavras, pode constatar-se que, em média, os alunos atribuem mais importância aos aspectos relativos à Regulação do trabalho, seguidos pela Sequência das actividades e, por fim, à Diferenciação do trabalho (ver tabelas 6 e 7 em 4. Resultados). Parece que os alunos consideram mais importante um trabalho ajustado à sua forma de aprender, onde a avaliação é uma componente fortemente valorizada ( $M=4.86$ ) (Walberg & Paik, 2000). Em seguida consideram mais importante, que as actividades que lhes são propostas apresentem uma coerência com o seu saber prévio (Ausubel, 1968) e com as actividades realizadas anteriormente ( $M=4.05$ ). Por fim, mas considerada igualmente importante, a diferenciação da forma de ensinar de acordo com o que os alunos precisam (Tomlinson, 2011). Apesar de esta dimensão também ver reconhecida a sua importância, os aspectos relacionados com a diferenciação dos materiais e das formas de ensinar aparece menos valorizado ( $M=3.86$ ). Esta tendência é também encontrada no trabalho de Gaitas e Silva (2010). Será que a nossa escola, com os seus modos estáveis e simultâneos, promove paulatinamente a intolerância à diversificação do trabalho para quem precisa?

Relativamente às variáveis independentes consideradas, nomeadamente no que diz respeito ao Género e ao Sucesso escolar, os nossos resultados parecem contrariar os resultados encontrados na literatura (Stermont, 2009; Tosolt, 2008). Este resultado poderá explicar-se, pelo menos, de duas formas: a) o nosso instrumento não representa correctamente os aspectos de ordem relacional entre alunos e professores, pois seriam estes que revelariam diferenças, ou, b) pela evolução da nossa sociedade, nomeadamente as relações entre géneros.

Finalmente, no que diz respeito ao Ciclo de Estudos a frequentar, os resultados parecem confirmar os resultados apresentados na literatura (Beishuizen et al., 2001). Ou seja, dos três factores considerados, existe um em que existem diferenças entre os alunos do 2º e os alunos do 3º ciclo. Porém, as diferenças parecem não ser da mesma natureza (no estudo dos autores anteriormente referido, os alunos mais velhos valorizam mais aspectos de ordem relacional). Neste estudo, parecem ser os alunos mais novos (2º ciclo) que atribuem maior importância aos aspectos relacionados com a Sequência das Actividades em comparação com alunos mais velhos (3º ciclo). Esta diferença permite levantar a seguinte questão: será que à medida que os alunos

avançam na escolaridade, os alunos estudam o que tiverem que estudar independentemente da articulação entre saberes? Isto é, interessa cada vez menos a lógica e a coerência das actividades em detrimento de um acumular de actividades?

## 6. CONCLUSÕES

Os alunos têm opiniões relevantes sobre a importância de determinadas práticas pedagógicas que devem ser incorporadas no quotidiano das nossas salas de aula.

*In school, some students develop a negative sense of themselves as learners, feeling that they do not matter. Consulting young people is one way of responding to these situations. It can encourage them to feel that they belong, and that they are being treated in an adult way (MacBeath, Demetriou, Rudduck, & Myers, 2003, p.1).*

Frequentemente, uma das razões pelas quais os alunos não apresentam as suas ideias é a expectativa de que ninguém irá utilizar essa informação de forma construtiva. O que acaba por acontecer na maioria das vezes.

O trabalho de Könings, Zundert, Brand-Gruwel e Merriënboer (2007) mostra-nos que não só é desejável, como também é possível, a construção de ambientes de aprendizagem em cooperação entre alunos e professores. E, naturalmente, será desejável a participação de outros agentes educativos (pais, directores, auxiliares, etc.).

## 7. REFERÊNCIAS

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Almeida, L., S., & Freire T (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: PsiQuilibrios.
- Beishuizen, J., Hof, E., Putten, C., Bouwmeester, S., & Asscher, J. (2001). Student`s and teacher`s cognitions about good teacher`s. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185 – 201.

- Dean, J. (2000). *Improvement children's learning: Effective teaching in the primary school*. London: Routledge.
- Doppelt, Y. (2004) Impact of science–technology learning environment characteristics on learning outcomes: pupils' perceptions and gender differences, *Learning Environments Research*, 7, 271–293.
- Elen, J. & Lowyck, J. (1999) Metacognitive instructional knowledge: cognitive mediation and instructional design, *Journal of Structured Learning and Intelligent Systems*, 13, 145–169.
- Gaitas, S. & Silva, J.C. (2010). “Bons Professores” E Boas “Práticas Pedagógicas”: A Visão De Professores E Alunos Dos 2º E 3º Ciclos. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, (2663-2678). Portugal: Universidade do Minho.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-élève, roles institutionnels et representations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Greed, C., Thomas, G., & Penrose, V. (2001). Designing inclusive schools: how can children be involved? *Support for learning*, 26 (4), 97-91.
- Gregory, H. G. & Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies: one size doesn't fit all*. California: Corwin Press.
- Konings, K. D., van Zundert, M. J., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. G. (2007). Participatory Design in Secondary Education: Is It a Good Idea? Students' and Teachers' Opinions on Its Desirability and Feasibility. *Educational Studies*, 33(4), 445-465
- Loertscher, D. (2006). Evaluating teaching: a guide to current thinking and best practice, effective teacher evaluation: a guide for principals. *Teacher Librarian*, 33(4), 48-49
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- MacBeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. & Myers, K. (2003) Consulting students: a toolkit for teachers. Cambridge: Pearson Publishing.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com a utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Messiou, K. (2006) Conversations with children: Making sense of marginalisation in primary school settings, *European Journal of Special Needs Education*, 21,1, pp.39-54
- Mitsoni, F. (2006). ‘I get bored when we don't have the opportunity to say our opinion’: learning about teaching from students. *Educational Review*, 58(2), 159-170.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação pedagógica*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade

Humana.

Santiago, R. A. (1991). Representações da escola em alunos na situação de insucesso escolar. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Eds.), *Ciências da Educação em Portugal* (pp.305-324). Porto: Porto Editora.

Stermont, M. (2009). Building Systems to Support Students at Risk for Failure in Schools. *Psychology in the schools*, 46, Issue 1, 90p.

Tomlinson, A. C. (2011). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Tosolt, B. (2008). Differences in students' perceptions of caring teacher behaviors: the intersections of race, ethnicity, and gender. *Race, Gender & Class*, 15(1/2), 274-288.

Walberg, H. & Paik, S. (2000). *Práticas Educativas Eficazes*. França: UNESCO.