

Ângelo Miguel Lopes Pinto de Almeida

**A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS
DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS
SUAS PERCEÇÕES SOBRE A QUALIDADE
DO PROCESSO EDUCATIVO**

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Educação Física no Ensino Básico e no
Ensino Secundário conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

**Faculdade de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básicos e Secundário**

**Lisboa
2012**

Agradecimentos

Este projeto resulta muito da ajuda, apoio e incentivo daqueles que comigo partilharam esta jornada, pelo que quero deixar o meu agradecimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Odete Silva, a quem tenho que agradecer não só a orientação, mas também o apoio e incentivo que me deu ao longo deste percurso

Ao Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, pela disponibilidade e apoio na realização deste trabalho

À Professora Sandra Pinheiro, pelo seu encorajamento.

A todos os colegas que, contribuíram para a elaboração deste estudo, sem os quais não seria possível realizá-lo.

Aos meus pais que sempre me ajudaram e motivaram a percorrer este caminho.

Agradeço particularmente ao meu irmão e à minha namorada, pelo apoio incondicional e motivação que me proporcionaram nos momentos mais críticos.

Aos amigos que foram companheiros em todos os momentos.

Resumo

A proposta de educação inclusiva fundamenta-se numa filosofia que aceita e reconhece a diversidade nas escolas, garantindo o acesso de todos à educação escolar, independentemente das suas diferenças individuais. A educação atual é reconhecida como elemento essencial para uma sociedade globalizada e centrada na aquisição de competências, constituindo um valor estratégico para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

Este estudo teve como objetivo compreender e analisar a percepção dos Professores de Educação Física relativamente a cinco indicadores de qualidade do processo educativo numa ótica inclusiva: Interdependência Aluno-Aluno; Interdependência Professor-Aluno; Negociação; Meta-Aprendizagem e Interdependência Professor-Professor (Variáveis Dependentes). Esta investigação verificou também se existem diferenças significativas na percepção dos professores de acordo com a experiência profissional docente.

Para a realização desta investigação utilizou-se o método qualitativo de recolha de dados, sob a ótica de um estudo observacional de caráter quantitativo, utilizando medidas numéricas para testar as hipóteses, em vinte e quatro escolas, através da aplicação e distribuição do questionário “As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula” (ASA-PPP, Leitão, 2012), estruturado e formado por itens correlacionados.

A amostra é constituída por cento e cinquenta e oito professores de Educação Física que lecionam nos três níveis de ensino: 1º, 2º e 3º ciclo e Secundário nas escolas regulares.

Metodologicamente o procedimento estatístico utilizado para a interpretação dos resultados foi o teste de comparação de médias ANOVA, através do “EzAnalyse 3.0”, teste paramétrico utilizado com o propósito comparativo dos grupos em função da sua média de idade de experiência profissional.

Os resultados deste estudo não confirmaram nenhuma das cinco hipóteses levantadas, indicando a não existência de diferenças significativas relativamente à percepção dos professores na Interdependência Aluno-Aluno, Interdependência Professor-Aluno, Negociação, Meta-Aprendizagem e Interdependência Professor-

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

Professor em relação à experiência profissional docente. Verificou-se que não foram constatadas diferenças significativas em função da experiência profissional, tendo sido então consideradas nulas estas cinco hipóteses estudadas.

Foi possível constatar a percepção dos professores de Educação Física em exercício de funções nos primeiros anos de docência, registaram uma tendência para apresentarem nas dimensões analisadas valores ligeiramente superiores, mas essa diferença não chega a ser significativa, diminuindo progressivamente ao longo da evolução da experiência profissional.

Palavras-chave: Integração versus Inclusão; Escola Inclusiva; Flexibilização Curricular; Diferenciação Curricular; Experiência Profissional Docente; Percepção dos Professores; Ciclos de Vida.

Abstract

The inclusive proposal of education is based on a philosophy that accepts and recognizes diversity in schools, ensuring access for everyone to education school, regardless of their individual differences. The education is now recognized as an essential part for a globalized society and focused on skill acquisition, putting forward a strategic value to the development of individuals and society.

This study aimed to understand and analyze the perception of Physical Education Teachers on five indicators of quality of the educational process in a inclusive view: Student-Student Interdependence, Teacher-Student Interdependence; Negotiation Goal-Learning and Interdependence Teacher-Teacher (Dependents Variables). This research still had the objective of verifying whether there are significant differences in the perception of teachers according to teaching experience.

To accomplish this research the qualitative method of data collection was used, from the perspective of an observational character of quantitative, using numeric measures to test the hypotheses, in twenty-four schools through the application and distribution of the questionnaire "the teachers perceptions on learning in the classroom "(ASA-PPP, Leitão, 2012), structured and formed by correlated items.

The sample consists of one hundred fifty-eight Physical Education teachers who teach the three levels of education: 2nd / 3rd grade and high school. Methodologically the statistical procedure for interpreting the test results is the mean comparison ANOVA test, through "EzAnalyse 3.0", which is a parametric test used for the purpose of comparison groups according to their average age of professional experience.

The results of this study did not confirm any of the five hypotheses, showing no significant differences regarding the perception of teachers on Student-Student Interdependence, Teacher-Student Interdependence, Negotiation Goal-Learning and Interdependence Teacher-Teacher depending on the teacher experience. It was possible to verify that there were no significant differences because of the professional experience, so the five hypotheses were void. Furthermore we observed for this sample the physical education teachers perception on duty in the early years of teaching, under these teaching practices, noting a tendency for teachers to present values in all

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do
Processo Educativo

dimensions slightly higher, but this difference is not really significant, decreasing progressively throughout the evolution of professional experience

Keywords: Integration versus inclusion; Inclusive school; Curricular flexibility; Differentiaton; Teacher professional experience; Teachers perception; Lifes cycles.

Índice

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	5
Índice	7
Introdução	9
1- Revisão de Literatura	
1.1 – Integração versus Inclusão	10
1.2 – A Construção de uma Escola Inclusiva	12
1.2.3. – Alguns Fatores Facilitadores da Escola Inclusiva	19
1.2.3.1 – Flexibilização Curricular	22
1.2.3.2. – Cooperação entre os diferentes atores	29
1.3. – Conceito(s) de Percepção	35
1.3.1. Percepção dos Professores	36
2 – Metodologia	
2.1. Objetivos	41
2.2. Questão de Partida	41
2.3. Desenho do Estudo	41
2.4. Caracterização da Amostra	42
2.5. Variáveis	46
2.6. Hipóteses	47
2.7. Instrumento	47
2.8. Procedimentos Operacionais	48
2.9. Procedimentos Estatísticos	49
3 – Apresentação e Discussão de Resultados	
3.1. Análise Descritiva	50
3.2. Análise Inferencial	54
4 - Implicações no Ensino da Educação Física	58
5 – Considerações Finais	
5.1. Conclusões	60
5.2. Limitações	61
V.3. Recomendações	61

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do
Processo Educativo

Referências Bibliográficas	63
---	-----------

Anexos

Anexo I – Questionário	69
------------------------------	----

Anexo II - Percepção dos Professores de Educação Física

- Interdependência Aluno-Aluno	71
- Interdependência Professor-Aluno	72
- Negociação	73
- Meta-Aprendizagem	74
- Interdependência Professor-Professor	75

Introdução

O presente estudo encontra-se inserido num contexto de elaboração da dissertação do mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa.

Este estudo teve como objetivos:

-compreender e analisar a perceção dos Professores de Educação Física relativamente a cinco indicadores de qualidade do processo educativo numa ótica inclusiva: Interdependência Aluno-Aluno; Interdependência Professor-Aluno; Negociação; Meta-Aprendizagem e Interdependência Professor-Professor (Variáveis Dependentes);

-verificar se existem diferenças significativas na perceção dos professores, tendo em conta a sua experiência profissional docente.

A escolha deste tema pareceu-nos pertinente, dado que os professores adquirem um papel fundamental no seio do paradigma da escola inclusiva, sendo relevante conhecer as suas perceções, na sala de aula, perante a diversidade que é constatada nas escolas.

O presente estudo apresenta-se estruturado pelo desenvolvimento teórico, onde é feita uma breve revisão da literatura de literatura sobre a qualidade do Processo Educativo, considerando vários olhares de acordo com as reflexões de autores de referência sobre as temáticas abordadas. A segunda parte destina-se à descrição dos objetivos de estudo, à questão de partida, ao desenho do estudo, caracterização da amostra, variáveis e hipóteses estudadas, exposição dos instrumentos, procedimentos operacionais e estatísticos utilizados no estudo. Segue-se a apresentação e discussão dos dados, bem como as implicações que estes têm relativamente à educação Física e as considerações finais.

Por fim, fazem-se algumas recomendações para futuros trabalhos sobre a mesma linha de investigação.

1. Revisão de Literatura

1.1 Integração versus Inclusão

Ao falarmos dos conceitos de Integração e Inclusão, estes apesar de significados semelhantes, possuem diferenças significativas embora ambos estejam orientados para a mesma intenção, a educação de alunos com limitações e a necessidade de adequações no processo de ensino, no sentido de estes estarem verdadeiramente inseridos nas escolas regulares.

No século XX, até aos anos 70, a escola assistia ao modelo de Integração, aceitava apenas os alunos que apresentavam condições de acompanhar os métodos de ensino e os ritmos de aprendizagem. Os indivíduos que apresentavam dificuldades eram considerados um obstáculo, e era esta que carecia de ser modificada (habilitada, reabilitada, educada) de modo a tornar-se apta a agradar os padrões aceites no meio social (família, escola, emprego, ambiente). Os indivíduos que não estivessem prontos para ingressar nas turmas regulares, era necessário que fossem integrados numa turma especial ou escola especial, até ser considerado admissível.

A inserção dependia exclusivamente dos alunos, o nível de capacidade de adaptação às opções do sistema educativo, seja numa turma regular, especial ou em instituições especializadas.

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular) (Sanches e Teodoro, 2006: 66).

Nos anos oitenta, o modelo de Integração escolar foi questionado e nos anos 90, estava consolidado o novo conceito proposto, o da Inclusão. A rutura formal com a Educação Especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990) e fortalece-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (1994). Neste modelo,

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

a deficiência não é um problema da pessoa, mas o resultado da incapacidade da sociedade em atender às características e necessidades dessa mesma pessoa. Desta forma o modelo de inclusão, é a sociedade, (escolas, empresas, programas, serviços, ambientes físicos etc.) que precisa de adequar-se e de tornar-se competente a aceitar que todos os indivíduos têm potencialidades. De acordo com (Ainscow, 1991) a escola inclusiva é uma escola de qualidade para todos os alunos, Wilson (2000) citado por Sanches e Teodoro (2006: 79) afirmam que “pode dizer-se que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia”. A Inclusão exige que abandonemos preconceitos e estereótipos em relação à educação e às pessoas com dificuldades, não deixando nenhum aluno fora do sistema escolar, terá de se adaptar às características de todos os alunos. As práticas utilizadas na educação especial foram conduzidas às escolas de ensino regular através da lógica da integração, a passagem destas para o ensino regular não foi assistida pelas mudanças exigidas à organização das escolas, nos currículos e nas estratégias de ensino e aprendizagem. Esta lacuna de transformações organizacionais resultou num obstáculo à implementação de políticas de educação inclusivas.

A inclusão era invariavelmente confundida com Integração o que não é completamente o mesmo, como é referido por Wertheimer (1997), Integração significa, várias vezes, permissão para frequentar uma escola de ensino regular nos termos dessa escola, com o mínimo de alterações no currículo ou nos edifícios, o que não é certamente inclusão. Para que a educação de crianças portadoras de deficiências possa ser uma parte comum do quotidiano educativo como um direito essencial (Wertheimer, 1997: 22).

Ainscow, 1995 citado por Ainscow, Porter e Wang (1997) afirma que o conceito de Integração define-se da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais, para responder aos alunos especiais, num sistema educativo que se mantém nas suas linhas gerais, inalterado.

Também Rodrigues (2006), assegura que as definições de Integração e Inclusão são muito diferentes. A Inclusão difere da Integração por três razões principais: a primeira é que a integração simplesmente coloca os alunos a frequentar as turmas com adaptações insuficientes, o que não leva a uma melhoria no sucesso dos alunos,

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

enquanto a inclusão baseia-se em adaptações a diferentes níveis escolares que constituam uma “escola paralela” que permita a obtenção de sucesso por parte destes alunos com NEE.

Em segundo lugar, a escola integrativa só fazia adaptações quando a diferença dos alunos se fazia notar ao nível da deficiência, o que não se justifica na escola inclusiva.

Por último, na escola integrativa o aluno com deficiência só se mantinha na escola enquanto o seu comportamento fosse considerado tolerável, voltando à escola especial sempre que isso não acontecesse.

As diferenças entre Integração e Inclusão são significativas, na Integração o aluno é que se deve adaptar ao ensino, não havendo adequações no seu processo de ensino, a Inclusão esclarece que é a sociedade a reconhecer as diferenças e características dos alunos adaptando-a à realidade, proporcionando a participação de todos com as condições necessárias e adequadas às suas necessidades e potencialidades.

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à rutura das ideias feitas, como foi o caso dos grandes pioneiros da educação que acreditaram no grande papel que a educação representava no acesso à cidadania dos mais desfavorecidos, sendo, então (como agora), chamados de loucos (Sanches & Teodoro 2006: 73).

1.2. A Construção de uma Escola Inclusiva

A escola que pretende ser inclusiva necessita de ser reestruturada, deve planear e promover pedagogias e adequações necessárias de forma a responder efetivamente à diversidade dos alunos, garantindo a todos o acesso ao conhecimento e às aprendizagens, reconhecendo a diversidade e respeitando as diferenças individuais não como problemas mas como oportunidades para enriquecer o ensino, (Ainscow, 1995,

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

citado por Ainscow, Porter e Wang, 1997: 13) sustenta que para ocorrer Inclusão é necessário um processo de reestruturação das escolas, de modo a responder às necessidades das escolas.

Foi a partir da Declaração de Salamanca (1994) que o conceito de escola inclusiva define os princípios fundamentais, partindo destes pressupostos:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais da escola. (...) A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas (:147).

A Declaração é clara: a Inclusão deve ser munida de recursos, uma posição defendida nas regras gerais das Nações Unidas que define a disponibilização de “serviços de apoio adequados” como um pré-requisito para a educação de crianças nas escolas de ensino regular. (Declaração de Salamanca 1994).

Este movimento influenciou o sistema educativo contribuindo para uma orientação educativa inclusiva destacando o acesso e a qualidade relativamente à educação. Vários países, nomeadamente Portugal comprometeram-se na criação de condições para que os sistemas de ensino possibilitassem a construção de escolas inclusivas, reafirmando o acordo de uma educação para todos, reconhecendo a necessidade de alterar o sistema de ensino para que a educação inclusiva objetivamente se concretize.

O conceito de educação inclusiva implica uma nova visão sobre todos os alunos, barreiras e dificuldades que estes possam enfrentar na sua aprendizagem, exigindo a adoção de estratégias no sistema educativo proporcionando igualdade de

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

oportunidades educativas. A Inclusão é vista como um processo que pretende responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, reduzindo a exclusão na educação. Implica mudanças e alterações de conteúdos, métodos, estruturas e estratégias, numa visão comum que abarque todas as crianças dos mesmos níveis etários, e partindo da convicção que compete aos sistemas educativos regulares educarem todas as crianças (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva reconhece e aceita a diversidade na escola, garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos nas escolas públicas, independentemente das diferenças que cada indivíduo apresenta. Os princípios de igualdade e diversidade, fundamentam uma conceção de educação democrática, justa e de qualidade para todos, respeitando a heterogeneidade dos alunos atendendo às suas reais necessidades educativas. Isto implica adaptações em relação às diferenças e às necessidades de aprendizagem. Para Correia (2005), estando a escola ao dispor de todas as crianças, a comunidade educativa tem o dever de proporcionar a todos os indivíduos um programa educativo que se adapte às suas necessidades e potencialidades. Uma escola democrática é, então, uma escola para todos (Almeida, 2005) e uma escola inclusiva, uma vez que “a inclusão diz respeito à educação de todas as crianças e jovens” (Booth & Ainscow, 2002: 5), “assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e não discriminação” (Sanches, 2005: 131).

A escola inclusiva deve desenvolver condições para que a todos os alunos que frequentem as escolas públicas, seja proporcionada uma educação adequada. Segundo Ainscow (1997) a educação inclusiva é um novo paradigma baseado na inovação educativa e na transformação das práticas tradicionais. A escola inclusiva é assim uma escola ajustada a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, cognitivas, sociais, linguísticas ou outras. Deste modo as escolas devem organizar-se para que todos os esforços sejam na perspetiva de que os alunos usufruam das mesmas oportunidades de aprendizagem respondendo aos desafios de um sistema educativo que passou a ser caracterizado por uma sociedade cada vez mais heterogénea.

Leitão (2003) “reconhece que a escola é um instrumento essencial na luta contra a discriminação e a marginalização, ao organizar-se como uma comunidade aberta e solidária, democrática, onde no respeito pela diferença, todos se descobrem

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

como membros ativos” (Leitão 2003: 9). Devem as escolas adotar orientações inclusivas no sentido de dar respostas a todos os alunos, como meio de combate à discriminação contribuindo assim para uma sociedade inclusiva.

A escola reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras... não é competitiva; pratica a democracia, a equidade (Thomas, Walker & Web, 1998, citados por Sanches & Teodoro, 2006: 70).

Leitão (2006) refere que num clima inclusivo ser diferente é um valor pois cria-se um ambiente de solidariedade, aceitação e ajuda entre indivíduos.

Falar de inclusão pressupõe considerar a escola como um lugar privilegiado de interação de políticas, de culturas e de práticas de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva, de modo a que o sucesso para todos e com todos os alunos, respeitando a sua diversidade física, racial ou religiosa, possa ser uma realidade. Nesse sentido, a inclusão implica que as escolas se organizem para responder à população que atendem (Silva 2010: 5).

Esta abordagem compromete todos os agentes educativos, principalmente os professores, desenvolvendo as suas práticas através de uma educação democrática, rompendo epistemologicamente com a ideia que a resposta educativa adequada a esta população seja apenas o acesso de todos os alunos à escola pública.

É fundamental que os professores sejam habilitados a compreender e aceitar a responsabilidade do desenvolvimento de todos os alunos, como defende Porter (1997) “o professor do ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino dos alunos com necessidades especiais. Isto implica que os professores atualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquirem novas competências” (Porter 1997: 43).

Segundo o autor, as atitudes e as expectativas dos professores têm um papel determinante no sucesso de uma escola com uma população heterogénea, compreender

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

e aceitar as características de todas as crianças e jovens que pertencem à educação regular e acreditar que estes são capazes de ampliar as suas competências.

A população escolar está a acompanhar a evolução da sociedade, a tornar-se cada vez mais heterogénea e diversificada “(...)estas mudanças na população escolar não têm sido acompanhada pelos necessários ajustamentos no sistema educativo, ou seja, as escolas não têm mudado significativamente no esforço de responderem adequadamente a estas mudanças da população escolar” (Leitão 2010: 9). Estas mudanças devem manifestar uma atuação pedagógica compatível de acordo com as necessidades individuais, promovendo aprendizagens significativas, na procura de estratégias mais adequadas atendendo às necessidades específicas de cada um, garantindo a participação de todos no processo de educativo.

(...) uma educação de qualidade há de ser aquela que parta da assumpção das diferenças interindividuais e cuide de convertê-las num fator de aprendizagem. Uma escola, em definitivo, que assuma que cada indivíduo é especial, diferente dos outros, mas que pode ser educado junto dos outros sendo satisfeitas as suas necessidades. (...) a heterogeneidade é a norma e a base da aprendizagem, não o seu obstáculo (Vidal, 1993: 40).

A construção do conceito de escola, compreensiva e integradora, em que a diversidade corresponde a uma escola de qualidade, através das variadas interações sociais possíveis que a heterogeneidade social e cultura permitem, “(...) as diferenças humanas são normais (...) a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a conceções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo” (Declaração de Salamanca, 1994: 7).

A heterogeneidade que se observa nas escolas constitui desafios à educação inclusiva, fortalecendo as ações das escolas regulares e dos professores, num único sistema de ensino e não em dois sistemas separados, o sistema regular e o especial Costa (1981). A autora definiu que a “escola especial” é um “estabelecimento de ensino destinado a crianças com problemas especiais”, contrapondo às escolas regulares, democrática, aberta não só a alunos com problemas ou deficiências mas a todos os grupos sociais e culturas.

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do
Processo Educativo

Reconhecer a heterogeneidade dos alunos como fonte de riqueza exige modificações estruturais essenciais, quer a nível organizacional, quer metodológico (Sanches, 2005). Para Porter e Wang (1998) a “filosofia organizacional” de uma abordagem inclusiva visará o desenvolvimento estratégico bem como a utilização dos recursos disponíveis. Booth e Ainscow (2002) referem que há sempre mais recursos disponíveis do que os que são utilizados, de entre os quais se destacam os próprios alunos (Ainscow, 1998). Sanches (2006) reforça esta conceção, referindo que os alunos em determinado momento que não apresentam dificuldades, poderão permitir o desenvolvimento do potencial dos colegas, ajudando a criar as condições necessárias para que tal aconteça. “ Com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos estão na escola para aprender, participando” (Sanches 2006: 71).

A escola inclusiva, como paradigma educativo resulta da consciencialização que a mobilização dos meios necessários ao sucesso educativos dos seus alunos, excede a existência de um sistema de educação especial diferente do sistema geral, é formalmente a escola regular, enquanto sinergia de esforços e não a educação especial enquanto vertente de atuação paralela e isolada deve garantir respostas de qualidade transversal interativa e civilizada.

(...) a implementação de quadros educacionais separados para os alunos especiais, se por um lado proporcionam, se é que proporcionam a esses alunos, uma instrução mais intensa e sistemática, por outro lado, não asseguram as interações sociais tão fundamentais ao processo educativo de desenvolvimento das competências académicas e sociais desses alunos (Leitão 2006: 31).

Segundo (Vidal, 1993) para se progredir numa política escolar, esta terá que aceitar os fatores de diversidade e da heterogeneidade como essenciais à educação em que os alunos são diferentes nas suas capacidades e ritmos de aprendizagem, são diferentes quanto à motivação na frequência escolar, são diferentes nos interesses, nas atividades desenvolvidas no espaço extraescola e nos diferentes sistemas cognitivos, desde a sua organização aos seus estilos. Definindo que uma escola de qualidade tem de ser uma escola da diversidade, e que uma escola que vise o desenvolvimento dos alunos deve ser inevitavelmente heterogénea, pois só uma escola diversificada e heterogénea

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

poderá constituir situações apropriadas de fomentação ao desenvolvimento da pessoa humana.

A inclusão desperta a necessidade de ampliar a formação de professores que compreendam e desenvolvam estratégias de ensino e de trabalho em contexto de sala de aula, que apelasse à participação de todos os alunos envolvidos no ensino, contrariando procedimentos de tratamento à parte em vez do tratamento diferenciado.

Hoje sabe-se que os problemas de aprendizagem são contextuais. Tem lugar no contexto de sala de aula, onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor na capacidade de atender eficazmente os alunos com necessidades especiais, um empenhamento na educação (...) inclusiva significa que os professores, as escolas e a comunidade procuram resolver os problemas de tal modo que seja respeitada a integridade da escola enquanto organização e que não ponha em risco a admissão dos alunos com deficiência (Porter, 1997: 38).

Ainscow (1995), defende que as mudanças que se ambicionam com a escola inclusiva, ao nível das conceções, “baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças” (Ainscow, 1995: 2).

Segundo Booth e Ainscow (2002), a inclusão em educação implica:

Valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal; Aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais; Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade; Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo necessidades educativas especiais; Utilizar as estratégias adotadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo a que estas venham a beneficiar duma forma mais geral, todos os alunos; Olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em vez de as considerar como problemas a resolver; Reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência; Desenvolver as escolas considerando os seus

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

profissionais, bem como os alunos; Sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem; Incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades; Reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspetos da inclusão na sociedade” (: 40).

Rodrigues (2006) considera que um dos desafios fundamentais da educação inclusiva consiste em passar de uma conceção elitista e segregadora da Educação e da Escola que exclui, discrimina, estigmatiza e marginaliza, para uma conceção democratizadora da Educação e da Escola, onde a diversidade é legitimada, abraçada, valorizada e incluída, daí a importância da necessidade de os sistemas educativos se configurarem pelo paradigma da inclusão. A inclusão pode começar no Sistema Educativo mas não faz sentido se não exceder os muros da Escola.

1.2.3. Alguns Fatores Facilitadores da Escola Inclusiva

A escola é “uma instituição escolar direcionada para as pessoas que moram nos alunos será uma organização atenta às potencialidades de cada aluno” (Azevedo, 2001: 161), neste sentido a escola tem de contribuir para que sejam analisadas todas as condições de aprendizagem escolar, com o intuito que estes consigam alcançar os resultados desejados.

Segundo a filosofia de Escola Inclusiva, é a escola que se deve ajustar às necessidades e características das crianças e jovens, e não o inverso. No entanto, é necessário que haja mudanças do ponto de vista organizacional (César, 2003). Deste modo, a Escola Inclusiva impõe que não abandonemos ninguém, e que exijamos não só aos outros mas também a nós próprios, e que tenhamos em consideração o ritmo de aprendizagem e as necessidades de cada um.

A organização da Escola Inclusiva em escolas do ensino regular, passa pela diversidade, a um nível mais restrito, tendo como base o regulamento individualizado dos processos e dos itinerários de aprendizagem, sendo que a escolha apropriada dos métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno ou em situação de grupo é muito pertinente. Deste modo, a Escola Inclusiva compreende novas competências e novas atitudes dos profissionais que nela trabalham, sendo necessário

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

haver mudanças conceptuais e estruturais, na forma como as escolas respondem à diversidade. A escola deve desenvolver novas oportunidades de formação para que as crianças e jovens possam crescer de forma enriquecedora, ou seja, é essencial criar uma nova cultura de um sistema educativo em que o aluno é o centro de todo processo educacional. A dimensão das práticas de inclusão é associada à preocupação em fazer com que as escolas investiguem o grau de inclusão presente nas suas práticas, o que implica que

(...) reflitam as culturas e políticas de inclusão da escola e (...) assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extra curriculares encorajem a participação de todos os alunos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da escola. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos dentro da escola e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos (Booth, 2000: 45)

Uma das funções da Escola é proporcionar à família a interação Escola - Família, tendo como objetivo o envolvimento ativo dos Pais/Encarregados de Educação no processo de desenvolvimento dos seus educandos. O papel social da escola e as suas respostas depararam-se assim com uma profunda alteração, uma vez que surge a necessidade de oferecer currículos diferenciados tendo por base uma cultural sólida comum, mas integradora das diferenças. O Profissional de Educação tem de que estar atento e disponível, tendo uma organização flexível e versátil para ajudar as crianças a progredirem o mais possível. A referida planificação deve ser fundamentada numa pedagogia diferenciada e em técnicas de cooperação, pois cada criança aprende ao seu ritmo, com estratégias diferenciadas mas em conjunto com os seus pares. Estas devem participar nessa planificação e respetiva avaliação.

Para Leitão (2003) “repensar a escola, hoje, significa vincula-la ao conceito de inclusão, preocupação suprema da Declaração de Salamanca”, sendo reconhecido que a escola, pelo seu enquadramento social é um meio fundamental para atenuar as desigualdades e combater a discriminação (Leitão, 2003: 10).

Neste sentido, é necessário realizar mudanças estruturais nomeadamente ao nível da sala de aula, quer a nível da utilização de estratégias diversificadas de ensino,

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

como nas suas dinâmicas, entre alunos e com os professores, direcionando para o desenvolvimento de um trabalho de colaboração entre todos os intervenientes.

No que diz respeito às Adaptações Curriculares Individualizadas, estas referenciam-se concretamente a um aluno e só deverão ser colocadas em prática quando todos os outros recursos estiverem esgotados, sendo que estas deverão ser o menos significativas possível, ou seja, devem ser as mais próximas dos objetivos e conteúdos regulares. Deste modo, a individualização do ensino poderá ser realizada, não só ao nível dos processos e meios de aprendizagem mas como também ao nível dos conteúdos curriculares. Assim, cabe à escola, a partir das características do aluno, bem como das suas limitações, definir as preferências curriculares, de forma a garantir o seu sucesso educativo e social.

Atualmente, a sociedade destaca-se pela mudança, pela complexidade, pela diversidade, bem como pela efemeridade dos saberes, neste sentido a educação deve ter como principal preocupação compreender as configurações socioculturais que abrangem os diferentes contextos e cenários educativos. Assim, os sistemas educativos devem contribuir para antecipar e enfrentar as desigualdades sociais e as contradições inerentes à complexidade de fenómenos sociais, económicos e culturais complexos, de que a globalização é exemplo (Dale, 2001).

Como profere a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas ao desenvolver práticas que as declarem como inclusivas estão a ampliar por toda a sociedade o respeito pela diversidade e pela equidade social.

O mérito de tais escolas não reside somente no facto de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: a sua existência é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994: 6).

O conceito inclusão tem uma vasta amplitude visto que qualquer criança em qualquer altura da sua vida escolar e/ou extraescolar pode ter dificuldades educativas e/ou sociais, e será com os seus pares que superará essa fase, continuando o seu desenvolvimento. Assim, as mudanças que ocorrem no sistema educativo irão favorecer todas as crianças.

Rodrigues (2006) consideram que um dos desafios fundamentais da educação inclusiva consiste em passar de uma conceção elitista e segregadora da Educação e da Escola que exclui, discrimina, estigmatiza e marginaliza, para uma conceção democratizadora da Educação e da Escola, onde a diversidade é legitimada, abraçada, valorizada e incluída, daí a importância da necessidade de os sistemas educativos se configurarem pelo paradigma da inclusão. A inclusão pode começar no Sistema Educativo mas não faz sentido se não exceder os muros da Escola.

"As escolas regulares... são meios ... para combater as atitudes discriminatórias, para criar comunidades abertas e solidárias, construindo uma Sociedade Inclusiva e atingindo a Educação para Todos ..." in Declaração de Princípios de Salamanca (1994), documento cujo ponto 7 menciona como "princípio fundamental das escolas inclusivas (:..) que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem".

A escola também pode ser um lugar apropriado para a expressão das emoções. É que ela ocupa um lugar muito importante nesse "camarim da vida". Basta que o currículo seja mais espaçoso, só o suficiente para nele caberem as pessoas que moram nos alunos (Azevedo, 2001: 174).

1.2.3.1. Flexibilização Curricular

As questões ligadas ao currículo, numa perspetiva de educação inclusiva, merecem uma atenção particular, devendo ser compreendidas de acordo com uma perspetiva educacional alargada que tenha em consideração o aluno no seu todo.

A inclusão é, acima de tudo, uma questão de atitude, que implica ruturas com o modo como a escola tem sido perspetivada. Neste sentido, não chega haver legislação que legitime a inclusão, como não chega pensar que todos os alunos têm direito a participar na comunidade a que pertencem. É preciso senti-lo, partindo do princípio que a resposta educativa tem de ser diversificada. O que nos remete, entre outras possíveis respostas para a

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Perceções sobre a qualidade do Processo Educativo

gestão flexível do currículo, o que nos remete para a diferenciação pedagógica (Silva, 2004: 56).

O currículo deve ser estruturado, flexível e ajustável de forma a ser acessível a todos os alunos, de forma a proporcionar uma educação de qualidade, que certifique a participação e o envolvimento, desenvolvendo conhecimentos, competências e valores desejáveis na sociedade. Os currículos são parte integrante da política educativa inclusiva, contribuindo para o acesso e participação na escola de todos os alunos.

O currículo deve ser acessível a todos os alunos e basear-se em modelos de aprendizagem, eles próprios, inclusivos e deve acomodar-se a uma diversidade de estilos de aprendizagem. (...) O currículo deve organizar-se de forma flexível, respondendo à diversidade das necessidades dos alunos sejam elas linguísticas, étnicas, religiosas e não ser rigidamente prescrito a nível nacional ou central (Unesco, 2001:16).

Esta perspetiva de inclusão exigirá a reestruturação da escola e do currículo, de modo a permitir aos alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto (Correia, 2005:13). Uma escola inclusiva é uma escola capaz de acolher todas as crianças, quer estas possuam ou não necessidades educativas especiais, desenvolvendo as suas capacidades.

O grau de autonomia das escolas em introduzir adaptações ou modificações curriculares, desenvolvendo estratégias diferenciadas que respondam a estas necessidades, tendo em linha de conta as diferenças entre os alunos e as necessidades das comunidades particulares, é facilitado quando o currículo nacional se centra mais em objetivos que em conteúdos, quando são possíveis abordagens curriculares interdisciplinares, quando as escolas e os professores colaboram entre si e desenvolvem abordagens próprias a partir das equipas de trabalho que organizam (Costa, Leitão, Morgado e Vaz, 2006: 16).

Segundo os autores é considerada a possibilidade de alterar o currículo geral, adaptando, modificando ou reestruturando o próprio currículo sendo um contributo para

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

uma gestão curricular de qualidade. Estas são realizadas nas turmas e nas escolas em consonância com as necessidades de cada aluno e que devem ser compreendidas como estratégias de desenvolvimento ajustadas ao currículo geral. As adaptações ao currículo geral permitem evitar a formação de classes especiais, desfavorável às orientações inclusivas, pois seria uma segregação de alunos com dificuldades de aprendizagem.

As inequívocas mudanças conceptuais e estruturais subjacentes a uma escola democrática aberta a todos são inevitáveis para que os alunos alcancem o sucesso educativo através do acesso ao currículo comum. Segundo Wang “ A prática de compensar as diferenças de aprendizagem através de facilitação do sucesso escolar para os grupos selecionados de alunos, introduzindo-os standards diferenciados, não pode ser aceite como um indicador de equidade educativa” (Wang 1997: 54). Para a aquisição do objetivo da equidade de todos os alunos incluindo os que possuem necessidades educativas especiais depende das políticas e ideologias das escolas. Uma escola com um projeto educativo direcionado para a inclusão, deverá diversificar o seu currículo e flexibilizar o seu processo pedagógico de forma a garantir a igualdade no ensino de todos os alunos envolvidos no processo de ensino. Este deve ser flexível de modo a responder às necessidades e potencialidades de todos os alunos assegurando aprendizagens alargadas em modelos inclusivos, adaptando os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagens através de estratégias de ensino diferenciadas com o objetivo de responder às características individuais dos alunos.

O currículo não deve renunciar às diferenças, pluralidades, múltiplos olhares da aprendizagem. Os professores devem ter a capacidade para compreender que os alunos são seres sociais com uma bagagem peculiar de crenças, significados, valores, atitudes, e comportamentos adquiridos em ambientes extraescola, que devem ser compreendidos e respeitados.

Se o objetivo é dar a todos a chances de aprender, quaisquer que sejam as suas origens sociais e seus recursos culturais, então uma pedagogia diferenciada é uma pedagogia racional. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para quem o nível do ensino se eleve”. As pedagogias diferenciadas inspiram-se, em geral, em uma revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. Assim, em uma perspetiva militante, parece urgente agir, propor dispositivos e instrumentos (Perrenoud 1999: 16).

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

A igualdade do tratamento na sala de aula produz desigualdades nas aprendizagens, a própria organização escolar motiva o insucesso dos alunos e provoca a separação entre a escola e a sociedade. A pedagogia diferenciada responde às diferentes expectativas e necessidades dos alunos para que adquiram competências de intervenção na sociedade. Os professores que diferenciem a sua pedagogia e o currículo estão a promover o sucesso escolar a todos os alunos.

Roldão (1999) assegura que diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, de modo a potenciar para cada situação, a aquisição das aprendizagens. A diferenciação e a adequação curricular devem associar-se às características dos alunos, adequar significa que os alunos possam compreendê-lo de acordo com os instrumentos do conhecimento que dispõem. O que se pretende com a adequação curricular é que as aprendizagens pretendidas ocorram e sejam significativas e que façam sentido para quem as adquire” (Roldão 1999), o role-taking é essencial neste sentido, devemos colocarmo-nos na posição dos alunos, compreender os seus mecanismos cognitivos, culturais, afetivos e investir em alternativas e estratégias que se enquadrem nesse perfil, pretendendo que as adequações às aprendizagens desejadas sejam consolidadas e significativas para os indivíduos.

A Proposta de Perrenoud (1999) quando fala em pedagogia diferenciada, o professor terá como objetivo consolidar as aprendizagens dos alunos, sem desvalorizar a visão da sociedade, onde esses alunos estão inseridos, respeitar e reconhecer as identidades e especificidades regionais, locais e individuais. O autor esclarece os três fundamentos para uma pedagogia diferenciada. O primeiro fundamento tem por base uma política educativa de criação igualitária:

(..) a diferenciação está ligada ao cuidado de fazer trabalhar em conjunto alunos de níveis diferentes, no seio de grupos heterogéneos”. Segundo a análise da diversidade do carácter cognitivo permite a noção da entrada para a diversificação didática. O terceiro é de fundo ético, e assenta sobre o postulado da educabilidade, “ numa atitude sistemática, procura incansavelmente encontrar um caminho possível para a aprendizagem, mesmo depois de tudo ter falhado (Perrenoud, 1999: 27).

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

Heacox (2006) define diferenciação no ensino, como a resposta às preferências de aprendizagem dos alunos e à sua evolução no processo de aprendizagem, assim os alunos já sabem o que necessitam de aprender, afirmando a referida autora que “a diferenciação centra-se na aprendizagem essencial” (Heacox, 2006: 10).

(..) sempre que a actuação do professor, partindo da análise do grau de aproximação entre as aprendizagens que vão sendo realizadas por cada aluno e as aprendizagens que vão sendo consideradas necessárias, vise reforçar essa aproximação da forma mais adequada a cada caso (Sousa, 2010: 8).

Responder às especificidades dos alunos, refletindo sobre um trabalho mais individualizado, com tarefas mais próximas das capacidades individuais, de modo a consolidar os conhecimentos anteriores, e transmitir para situações com um grau de dificuldade superior, para que as competências sejam desenvolvidas de forma transversal. Perrenoud (1999) sugere o facto de que “a diferenciação do ensino não passa somente pela sua individualização, sem querer excluí-la, passa também pela mediação do ensino mútuo e o desempenho cooperativo em equipas e em grupo classe; a procura de actividades e de situações de aprendizagem significativas e estimulantes, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais” (Perrenoud, 1999: 36).

Os professores devem ser sensíveis e abertos às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter uma igualdade de oportunidades. Essa igualdade de oportunidades pressupõe o acesso ao currículo, exigindo que os professores privilegiem uma diferenciação curricular e pedagogia diferenciada ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem. Se diferenciar a pedagogia e o currículo promove o sucesso escolar de alunos, para enfrentar situações de aprendizagens significativa será necessário planificar as aulas com base no nível de preparação dos alunos, do interesse ou do seu perfil de aprendizagem. Tal como preconizado por Sousa (2010), analisar o conhecimento das diferenças dos alunos é fundamental para a promoção de um “trabalho sério de diferenciação”, concebendo esta diferenciação como um “instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil” (Sousa, 2010: 25). Esta diferenciação admite a realização de “um diagnóstico

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

consciente por parte do professor sobre as necessidades de aprendizagem dos seus alunos” (Heacox, 2006: 12). Sousa (2010) garante ser “indiscutível a importância de uma avaliação diagnóstica que clarifique a experiência, os conhecimentos, as necessidades e os interesses dos alunos” (Sousa, 2010: 69). Desta análise, deverá resultar “a programação adequada ao contexto e ao aluno” (Sanches, 2001: 48), uma vez que, a diferenciação consiste numa ação curricular diferenciadora, promovida “em função de alunos concretos, cujas características diferenciadas requerem, pela sua diversidade, respostas curriculares diferenciadas” (Sousa, 2010:13). A diferenciação conduz ao enriquecimento curricular e ao aumento das suas alternativas de modo a reunir as melhores condições e de se adequar às características e expectativas de cada aluno. A diferenciação permite aos professores serem autores e atores do currículo, na sua construção ele analisa de forma crítica o currículo oficial, e arquiteta para o voltar a construí-lo dentro da diversidade contextual na qual se encontra.

Correia (2005) define o modelo de atendimento à diversidade que consiste em quatro componentes que declara essenciais: o conhecimento do aluno; a planificação; a intervenção e ainda a reavaliação. No que se refere ao conhecimento do aluno, o autor considera que é uma etapa crucial no atendimento à diversidade, e que deverá ter como intenção a “observação/avaliação do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem, cujo objetivo é o de identificar as suas competências, de forma a aumentar a capacidade de sucesso no decorrer das aprendizagens” (Correia, 2005: 19). Heacox (2006) indica que o ensino diferenciado compreende a diferenciação em três áreas distintas: conteúdo, processo e produto. Sousa (2010) fundamenta a sua conceção de diferenciação curricular no argumento de Roldão (1999), defendendo que esta poderá ocorrer ao nível de objetivos, conteúdos e actividades, com a menor amplitude possível no primeiro nível, e maior no último, nas actividades. A materialização de práticas educativas diferenciadas compromete o envolvimento dos responsáveis pela gestão escolar com o objetivo de fomentar “um conjunto de regras administrativo-pedagógicas e de reestruturação de espaços e tempos pedagógico-educativos” (Sanches, 2001: 24), a diferenciação curricular “só será efetiva se for assumida pelos actores situados em todos os níveis de decisão” (Sousa, 2010: 14).

A planificação é um procedimento que pretende projetivar as aprendizagens na exigência de garantir a eficácia e a eficiência das ações, do ponto de vista educacional, a

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

planificação é um ato político-pedagógico porque anuncia intenções e intencionalidades, alega o que se deseja realizar e o que se pretende alcançar.

Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica, são algumas das tarefas fundamentais em que os professores, independentemente das suas funções específicas, se devem envolver de forma activa e colaborante

(Costa, Leitão, Morgado e Pinto 2006).

Boal, Hespanha e Neves (1996) considera a diferenciação pedagógica como uma estratégia de individualização que “designa, sobretudo, a adaptação delineada e pertinente dos percursos educativos às características, às possibilidades, aos projetos, às diferentes necessidades dos indivíduos” (Hespanha e Neves, 1996: 19).

Segundo Roldão (2003) a diferenciação curricular estabelece o plano da ação curricular inteligente da escola e dos professores, intencional e informada, desenvolvida através do conhecimento científico adequado, partindo de onde o aluno se encontra, orientando adequadamente o sucesso, a construção diferenciada da aprendizagem, relativamente ao currículo comum, propondo o melhor acesso de todos à integração plena na sociedade a que pertencem sendo desejavelmente atores ativos. O acesso ao currículo é o princípio de organização do processo pedagógico das crianças. As escolas têm a capacidade de assumir uma opção curricular que facilite ou dificulte o acesso ao currículo de todos os seus membros, que se ajuste ou não às suas necessidades educativas. “Uma opção curricular aberta, flexível, e que potencie as biografias particulares de cada aluno significa uma plataforma adequada para ajudar a encontrar e resolver as necessidades de cada um” (Garcia, 1995: 28). O processo de inclusão depende da política e da ideologia da escola. Uma escola com um projeto educativo de inclusão, deverá diversificar o seu currículo e flexibilizar o seu processo pedagógico.

1.2.3.2. Cooperação entre os diferentes atores

De acordo com Wang (1998) as escolas suportam grandes desafios “criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados educativos de todos os alunos” (Wang, 1998: 63). Segundo a autora, este procedimento deverá assegurar alterações entre as práticas que facilitam e as que impedem o acesso ao currículo. Neste sistema o princípio da equidade é sustentado em que os resultados obtidos dos alunos são independentes do seu meio socioeconómico e de outros fatores de desvantagem educativa, devendo adequar as aprendizagens às características de cada indivíduo.

O desenvolvimento de uma escola inclusiva só é possível através de uma sinergia de esforços da comunidade escolar no sentido de adotar opções pedagógicas que favoreçam as melhores aprendizagens a todos os alunos compreendendo as suas necessidades. A aprendizagem em conjunto respeitando a diversidade é um dos argumentos da inclusão educativa (Correia, 2005). Ainscow (1998) sustenta que “as abordagens educativas com a ênfase colocada na aprendizagem activa e no trabalho cooperativo de grupo podem ajudar a criar ambientes mais adequados à aprendizagem” (Ainscow, 1998: 20). De acordo com o autor a participação é promovida através do trabalho de grupo. Booth & Ainscow (2002) esclarecem que a “participação significa a aprendizagem em conjunto com os outros e a colaboração com eles em experiências educativas partilhadas, requer um envolvimento activo na aprendizagem, comprometendo o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio” (Booth & Ainscow, 2002: 7).

As investigações educacionais apontam o trabalho colaborativo sistemático como um dos indicadores de qualidade da oferta educativa nas escolas, desta forma é imprescindível que se reconceptualize o papel e lógicas de ação dos profissionais de educação. A aprendizagem como processo educativo contínuo na atividade dos professores solicita uma reflexão coletiva na análise e observação das ações docentes para posteriormente serem discutidas, na procura colaborativa de novos conhecimentos profissionais para a realização de ações de ensino partilhadas. A prática de ensino é

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

compreendida como fazer aprender, estabelecendo estratégias que respondam à complexidade do processo que se pretende estimular nos alunos respeitando as suas diferentes características.

Falar de inclusão pressupõe considerar a escola como um lugar privilegiado de interação de políticas, de culturas e de práticas de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva, de modo a que o sucesso para todos e com todos os alunos, respeitando a sua diversidade física, racial ou religiosa, possa ser uma realidade. Nesse sentido, a inclusão implica que as escolas se organizem para responder à população que atendem (Silva, 2010: 5).

Num contexto de diversidade, a qualidade educativa, ou seja, a possibilidade de a escola dar resposta às necessidades diferenciadas e potencialidades de aprendizagem dos seus alunos, com vista ao desenvolvimento pleno e harmonioso das suas capacidades, relaciona-se estreitamente com a utilização pelo professor de uma variedade de métodos e técnicas que possibilitem aos alunos ter uma maior responsabilidade e participação na sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2009: 29).

A inclusão baseia-se no método de que todos os envolvidos formam uma teia de ligações, fazendo com que os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, que os pais se envolvam mais e que a direção partilhe as suas ideias (Correia, 2005). A escola atualmente apresenta diversos obstáculos que são necessários serem ultrapassados para uma escola mais justa para todos os indivíduos, esta é observada como um espaço em que cada profissional desenvolve o seu trabalho docente de forma isolada em que as discussões de práticas e metodologias adotadas não são partilhadas e encerram em si mesmo, desenvolvendo práticas docente de forma independente. O trabalho cooperativo desenvolve-se através de um processo de trabalho refletido em equipa, permitindo atingir de forma eficaz os objetivos, com base nas interações ativas dos diferentes saberes específicos e das várias relações cognitivas.

Segundo Lipsky e Gartner (1996) definem a Colaboração e Cooperação como:

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

(...) a filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a criarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino em cooperação e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. Educadores e professores, passam a intervir mais diretamente com os alunos com NEE; o professor de educação especial e o psicólogo devem trabalhar mais diretamente com os educadores e/ou os professores; os outros agentes educativos e os pais devem assumir participações mais ativas nos processos de aprendizagem dos alunos, sendo assim disponibilizado um sistema de apoio que assista o professor e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa e colaborativa (:15).

Perante a intensão da construção de uma escola inclusiva,

Investigadores e professores reconhecem, hoje, que a cooperação entre alunos e a cooperação entre professores, são excelentes estratégias de inclusão, excelentes estratégias de mudança da escola, importantes abordagens na inclusão de alunos com deficiência e de todo o tipo de diversidade culturais (étnicas, linguísticas, religiosas...), arma importante na luta contra a marginalização, os preconceitos, estereótipos e discriminações (etnocentrismos, racismos, sexismos, egocentrismos, rejeições...) (Leitão, 2010: 49).

De acordo com Ainscow (1997) é de grande importância por parte dos professores realizar um planeamento que promovam atividades de aprendizagem em grupo, isto porque, segundo o autor, a cooperação aluno-aluno é um modelo que fomenta a participação dos alunos e o seu envolvimento visando uma educação de qualidade. O mesmo autor refere que os alunos representam uma fonte de experiências, desafios e de apoio, mas depende da forma como os professores agilizem as características das crianças e jovens nas salas de aula.

A elaboração de um planeamento que abrange todos os alunos torna-se uma estratégia valiosa na utilização do potencial dos alunos podendo assim maximizar as aprendizagens. A Unesco (2005) afirma que “todos os conhecimentos e experiências

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Perceções sobre a qualidade do Processo Educativo

acerca do desenvolvimento das crianças, podem melhorar num ambiente onde a auto-estima e o auto-conceito são positivos e fortes, isto é, um ambiente onde a participação e a camaradagem existem e são claramente incentivadas” (: 14)

As metodologias de trabalho cooperativo, defendida por Lopes e Silva (2009) são caracterizadas por “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009: 4). Correia (2005) nesta perspetiva certifica que a aprendizagem em cooperação é “uma abordagem na qual um grupo heterogéneo de crianças aprende em conjunto realizando uma série de actividades específicas” (Correia, 2005: 41). Para o princípio de um processo cooperativo é essencial: “responsabilidade individual por informações reunidas pelo esforço do grupo, interdependência positiva, de forma que os alunos sintam que ninguém terá sucesso, a não ser que todos tenham sucesso; e desenvolvimento da capacidade de analisar a dinâmica do grupo e trabalhar a partir dos problemas” (Lopes & Silva, 2009: 4). Correia (2005) afirma que para o sucesso desta metodologia o professor deverá ter em atenção “a formação dos grupos, o esclarecimento do que é a aprendizagem de aptidões de cooperação, os conteúdos curriculares a seleccionar e o tipo de aprendizagem a implementar” (: 41).

Exige-se que os professores atuem em equipa, colaborando no sentido de se tornarem “solucionadores de problemas” Porter e Wang (1998). “Um ideal social, educacional, inclusivo, só pode ser alcançado se juntos enfrentarem as adversidades, caso contrário enfraquecemo-nos, isolamo-nos uns dos outros, cada qual com a sua maneira de ver, entender falar e agir” (Almeida, 2005: 13).

O trabalho cooperativo exige um ambiente onde os professores se sintam respeitados como profissionais com saberes específicos e com responsabilidades de partilha. Um ambiente em que os professores estão disponíveis para apoiar os colegas no sentido de assegurar aos alunos o direito às aprendizagens. Correia (2005) considera que todos os envolvidos no processo (Professor titular, Professor de Educação Especial, Pais, etc.) deverão trabalhar em colaboração no sentido de projetar estratégias promotoras do sucesso escolar.

A intervenção docente deve considerar que qualquer tarefa deve ser planeada, as matérias e os programas de estudos podem organizar-se de forma cooperativa, da

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

mesma forma, qualquer conteúdo pode ser reformulado para se adequar à aprendizagem cooperativa formal (Lopes & Silva, 2009).

A flexibilidade do currículo deve estimular as capacidades dos professores na cooperação entre professor e aluno de modo a garantir adaptações às necessidades dos alunos visando responder às diferenças. A heterogeneidade é uma barreira à aprendizagem não obstante, o currículo deve ser construído e colocado em prática perante a massificação da população escolar.

O desenvolvimento do trabalho colaborativo ao nível das práticas de trabalho com os alunos e das práticas de trabalho conjunto entre professores, é hoje uma realidade no discurso dos professores e investigadores, no entanto estas práticas têm-se verificado de forma pontual e de difícil implementação na vida da escola e dos professores. Nos últimos anos tem-se assistido a uma mudança de percepções na intervenção de uma maior diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula com a intenção de dar resposta a todos os indivíduos. De acordo com Leitão (2010), os professores optam preferencialmente pelo método expositivo apesar de se assistir a mudanças na forma de intervenção no sentido de uma maior diferenciação pedagógica com o objetivo de dar resposta a todos os alunos.

Assim nalgumas escolas, as normas, formais, ou informais, encorajam os professores a experimentar novas ideias, a estabelecerem boas relações de trabalho com os colegas, a partilhar práticas, a observarem mutuamente as aulas, a trabalharem em pequenos grupos, a planificar actividades em conjunto, enquanto noutras nenhum destes comportamentos é incentivado (Leitão, 2010: 165).

A cooperação entre professores é um dos pilares da inclusão, é a necessidade de todos os intervenientes trabalharem em conjunto e em verdadeira parceria. O trabalho em equipa é fundamental seguindo orientações de apoio a todos os alunos, construindo mecanismos que permitam desenvolver estes processos nas escolas e dentro do horário dos docentes como prática corrente e sistemática.

A cooperação e a coordenação entre os professores é fundamental promovendo a sua confiança, isto porque a necessidade do improvisado é uma das respostas necessárias para satisfazer as necessidades dos alunos (Ainscow, 2005). O autor defende que para

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

um ensino de qualidade, a experiência e o conhecimento dos colegas, são fatores fundamentais de forma a superar em equipa os obstáculos às aprendizagens. Este trabalho implica a disponibilidade à crítica e reflexão dos colegas como ferramenta de desenvolvimento das suas capacidades profissionais.

Ou seja e, de acordo com Leitão (2010),

(...) a atitude reflexiva dos professores, a partilha dessas reflexões com todos os membros da comunidade (professores, alunos, famílias, outros profissionais), atitude aberta e flexível, positiva e construtiva, que não exclua nenhuma das múltiplas facetas da organização escolar, que não exclua portanto, dada a sua centralidade, as próprias práticas docentes, deve ter como pano de fundo o esforço de reconhecimento das barreiras que se colocam ao desenvolvimento do sentido de comunidade (2010: 167).

O autor assegura que em algumas escolas os professores são encorajados a estabelecer relações cooperativas com os colegas, partilhando práticas, observando aulas, trabalhando em grupo e planificando atividades em conjunto, ao contrário de outras onde escolas que estes comportamentos não são incentivados.

Catrola e Silva (2010) destacam que estas diretrizes devem surgir dos órgãos de gestão da escola que podem ou não promover a cooperação entre os professores, ou entre estes e os demais elementos da comunidade educativa de forma a acabar com as atitudes de segregação e induzir comportamentos de inclusão.

Santos (1998) refere que existem desafios que se colocam aos professores, o de ajudar os alunos a tornarem-se conscientes das estratégias de aprendizagem de forma a construir conceitos e o de ensinar estratégias metacognitivas de mudanças conceptuais, como parte do currículo. Permitir aos alunos negociar e decidir sobre aspetos do currículo que normalmente são da competência dos professores, pretende estimular a reflexão sobre as aprendizagens, a tomada de decisão, assumir responsabilidades, a desenvolver competências de um cidadão interventivo com um olhar crítico e produzindo mudanças.

A preparação dos alunos relativamente às suas tarefas de aprendizagem deve estar assente na confiança dos seus recursos cognitivos, no entanto para o sucesso deste processo é necessário que os alunos tenham a capacidade de responder a duas questões:

“o que é que eu quero?” e “o que tenho de fazer para o conseguir?” (Roldão, 2007). Estas perguntas fazem parte do processo meta-aprendizagem, resultando no aumento da autonomia, da motivação e das estratégias utilizadas pelos alunos na aquisição das aprendizagens.

A complexidade escolar é manifestada à medida que a escolaridade se amplia e diversifica, esta não pode ser desenvolvida sem colaboração entre docentes, estes devem partilhar dificuldades e especificidades de modo a adquirir os melhores conhecimentos que a equipa desenvolve com os mesmos grupos de alunos. Não é possível que os docentes desenvolvam um trabalho colaborativo sem que a própria instituição altere os seus princípios e regras de forma a permitir que o trabalho colaborativo seja partilhado e discutido na sua realização diária.

O trabalho colaborativo reside na organização que induz uma lógica de cumprimento, de método de qualidade e eficácia. Para que estes sejam alcançados é necessário que os agentes de ensino decidam em conjunto o cumprimento do currículo nacional, empregando metodologias garantindo as melhores aprendizagens, avaliando regularmente os processos, adequando-os aos efeitos alcançados. Estas ações fazem sentido num corpo docente que se assume num coletivo com saberes e trabalhos comuns e próprios, que atua privilegiando a perspectiva de uma lógica em equipa.

1.3. Conceito (s) de Percepção

Sendo o estudo sobre as percepções dos professores, é importante definir o termo percepção, termo que atravessará todo o documento.

De acordo com Rookes e Willson (2000) a percepção é o processo que envolve o reconhecimento e a interpretação de estímulos registados pelos nossos sentidos. Nesta definição a percepção vai além do simples olhar, perceber é então estar consciente de entidades mentais: ideias, sensações, impressões, que não existem no mundo real, mas no nosso intelecto. A percepção é o processo psicofisiológico através do qual o sujeito interpreta e organiza os estímulos do meio, captados através dos órgãos dos sentidos, permitindo identificar os objetos e acontecimentos significativos.

No ponto de vista da psicologia, a percepção é a que função pela qual permite ao organismo receber, elaborar e interpretar a informação que chega do meio envolvente através dos sentidos dos indivíduos. Trata-se da apreensão de uma situação objetiva baseada em sensações, acompanhada de representações e frequentemente de juízos.

As atitudes e as crenças exprimem percepções e pensamentos, funcionando como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar comportamentos (Malouf e Schiller, 1995). No que se refere às atitudes dos professores, os mesmos autores afirmam que as atitudes e crenças dos professores aparentam estar relacionadas com o conhecimento. A percepção é particularmente importante quando se fala de inclusão e práticas dos professores, dado que o sucesso ou insucesso desta depende em grande medida das suas atitudes e crenças (Campos, 2012).

O termo atitude evoca uma linguagem comum, uma maneira de sentir e de uma certa forma, uma opinião assumida em determinadas circunstâncias (Lima, 1993).

Segundo Triandis (1971) citado por Camisão (2004: 59), atitude significa “uma ideia carregada de emoção que predispõe a um conjunto de ações face a um determinado tipo de situações sociais.” As atitudes são importantes no domínio das ciências sociais, uma vez que são consideradas elementos principais das relações sociais.

1.3.1. Percepção dos Professores

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na Escola regular é conhecido que “um fator que interfere de forma decisiva consiste na atitude dos professores perante a integração, e no empenhamento com que procuram resolver os problemas que se colocam e ultrapassar os obstáculos que se levantam” (Guia de Leitura do D.L. 319/91), ou seja, é importante a integração no processo de inclusão, uma vez que os professores têm de aceitar novas responsabilidades, direcionando a sua ação para áreas diferentes, muitas vezes sentidas como ameaçadoras.

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

Os professores são vistos como pessoas privilegiadas, tendo em conta as suas atitudes e crenças, para o sucesso ou incesso da inclusão, situando-se na intervenção entre normativos legais e as práticas escolares.

Segundo alguns estudos, os professores do ensino regular não estão preparados para lecionar a crianças com dificuldades, devido à sua baixa percepção de autoeficácia a nível pessoal e de ensino, considerando ineficazes as adaptações do ensino curricular na sala de aula, ao contrário dos professores de educação especial que têm uma opinião positiva em relação à inclusão, o mesmo acontece com os professores de educação regular com turmas inclusivas (Minke et al., 1996).

No que diz respeito à inclusão, dois terços dos professores de ensino regular apoiam esta prática e a maioria concorda em incluir alunos com dificuldades nas suas aulas dependendo das respostas, do tipo de dificuldades e do grau de responsabilidade que é solicitado ao professor, de acordo com Scruggs e Mastropieri (1996). Contudo, mais de metade dos professores afirma que a inclusão pode ser benéfica, mas apenas um terço ou menos dos professores admite que tem tempo suficiente, competência, formação ou recursos indispensáveis para a inclusão.

No que refere aos direitos dos alunos, ainda segundo os mesmo autores, a maioria dos professores reconhece-os, mas estes afirmam que a percepção da sua incapacidade em lidar com problemáticas são provavelmente incompreensíveis, podendo ser um obstáculo irreversível.

Deste modo, admite-se que a inclusão possa ser imposta por lei, ou seja, a maneira como o professor lida com as necessidades dos seus alunos pode ser uma inconstante muito mais importante para o sucesso da inclusão do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (Verdugo, 1994), assim a organização e gestão da sala de aula irá ser baseada em grande parte nas crenças e percepções do professor, sendo que este é respeitado como o elemento essencial em qualquer mudança eventual. (Speece & Keogh, 1996).

Segundo Malouf e Schiller (1995), são as crenças e as atitudes dos professores juntamente com os seus conhecimentos e aprendizagem, fatores contextuais que determinam todo o processo da investigação e o conhecimento da prática.

As reformas políticas são levadas a cabo sem se ter em conta o papel do professor nos processos de mudança, porém quando se projeta uma alteração, os

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

professores devem dar a sua opinião quanto às suas convicções sobre si próprios como docentes, sobre os seus alunos e sobre as suas práticas, todavia só se pode delinear alterações consoante as suas apreciações, sobretudo se tiverem em conta a análise concreta dos contextos específicos das turmas e das escolas (Ware, 1995).

Bandura (1997, citado por Lopes, 1990) defende que a eficiência do professor é uma organização psicológica fundamentada na teoria cognitiva da aprendizagem social de que os investigadores entendem cooperar positivamente para a percepção que o professor tem da sua prática e da realização dos seus alunos.

Ashton (1985, citado por Lopes, 1990) desenvolveu um plano em que o sentido de eficácia do professor é conceptualizado em termos de duas dimensões, sendo elas a eficácia de ensino ou de resultados e a eficácia pessoal. No que diz respeito à eficácia de ensino, esta está relacionada com a expectativa do professor, a sua conduta conduza a determinados resultados/efeitos nas aprendizagens dos alunos. A eficácia pessoal refere-se ao sentido pessoal de eficácia, enquanto professor, ou seja, à crença na capacidade de realizar um determinado tipo de comportamentos.

Neste sentido a eficácia do professor referencia-se à dimensão em que estes acreditam que têm competências para influenciar a realização dos alunos (Ashton, 1985, citado por Lopes, 1999).

A colaboração entre professores, pais e outros profissionais de educação, como já foi referido, tem vindo a ser reconhecida como um fator crítico para o sucesso da inclusão (Wood, 1998), através do qual os intervenientes com diferentes experiências encontram resoluções criativas para problemas mútuos (Hunter 1999).

Assim, deve estar disponível um sistema que dê apoio e torne capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa para todos os alunos, e não ser apenas o professor a possuir todo o conhecimento e sabedoria necessários para o atendimento. (Lipsky & Gartner, 1996). Os professores de educação especial e os professores de ensino regular têm a árdua tarefa a desempenhar, uma vez que lhes é pedido que criem ambientes educativos em que os diferentes alunos possam obter sucesso e por outro lado que desenvolvam novas relações com os colegas.

De modo a elaborar o estudo sobre percepção de professores, optou-se por adotar uma das investigações mais referenciadas no desenvolvimento profissional dos professores realizada por Huberman. Nesta investigação a autora procurou analisar,

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

entre outros tópicos, a existência de fases comuns aos diversos professores, os melhores e os piores momentos do ciclo profissional e a influência dos acontecimentos da vida pessoal sobre a vida profissional.

A partir dos resultados obtidos, com base no questionário, no estudo em que participaram 158 professores, concluiu-se que há diversas constantes ou “itinerários-tipo” que caracterizam o percurso profissional de certos grupos de professores, pois definem vivências e o seu percurso de forma idêntica. “Cada um destes grupos é caracterizado por sequências específicas de desenvolvimento profissional ao longo das cinco fases que distinguiu a carreira docente” (Huberman 1992: 39), traça uma descrição de tendências, nos seus estudos sobre o desenvolvimento da carreira docente, permitindo identificar como se caracteriza “o ciclo de vida dos professores”. Este ciclo delimita uma série de sequências, as quais são atravessadas de forma individualmente adaptada por todos os docentes. Apresenta assim um conjunto de sete diferentes estádios: Entrada na Carreira; Fase de Estabilização; Fase de Diversificação; Pôr-se em Questão; Serenidade e Distanciamento Afetivo; Conservantismo e Lamentações e em último o Desinvestimento.

Partindo de uma visão mais ampla sobre os ciclos de vida, nomeadamente tendo em conta as contribuições da sociologia da educação, vários investigadores abordaram as vidas dos professores, partindo do pressuposto que as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações parecem estar correlacionadas com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos professores. Admite-se que cada uma destas fases não é de passagem obrigatória, e que existem aspetos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que influenciam os professores.

Este ciclo, como define Huberman (1992: 47), “não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor”. De acordo com esse estudo, o professor passa por uma fase de “sobrevivência” e “descoberta”, ao iniciar seu percurso profissional, que possibilita o confronto com o novo e a exploração de possibilidades de ação, avançando gradativamente, para uma fase de “estabilização”, em que, começa a tomar uma maior consciência do seu papel e responsabilidade, enquanto educador. Desta forma torna-se imperioso estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, optando pela

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do
Processo Educativo

perspetiva clássica do autor “O ciclo de vida profissional dos professores”, permitindo comparar pessoas no exercício da profissão, delimitando as fases percetíveis da carreira do professor, numa ótica de sequências de fases que balizam o número de anos de experiência profissional.

Segundo Super (1985, citado por Nóvoa, 2000)

o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. “Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (: 38).

2. Metodologia

2.1 Objetivos

Partindo do paradigma inclusivo, a atuação do presente estudo pretende analisar a representação dos professores do ensino regular, relativamente à sua percepção sobre as aprendizagens na sala de aula. Desta forma emerge o interesse em compreender se a experiência profissional dos professores influencia de forma direta as práticas inclusivas no contexto educativo. A inclusão educativa “centra-se no esforço de permanentemente reencontrar as estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais” (Leitão, 2010: 20).

O estudo tem como objetivos o de avaliar a percepção dos professores de Educação Física relativamente às práticas inclusivas em contexto de sala de aula nos vários ciclos de vida do professor e também verificar se a percepção dos professores de Educação Física face à inclusão é influenciada pela sua experiência profissional.

2.2. Questão de Partida

Com a operacionalização deste trabalho de investigação, pretende-se responder à seguinte questão:

A percepção dos Professores de Educação Física relativamente às práticas de aprendizagens inclusivas na sala de aula varia segundo a experiência profissional docente?

2.3. Desenho do estudo

O estudo tem natureza observacional, verificando a existência de relação entre as variáveis, por meio da amostra, agrupada em cinco intervalos de idade do desenvolvimento profissional docente (Huberman, 1992), de modo a compreender se

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Perceções sobre a qualidade do Processo Educativo

estes têm influência na percepção dos Professores de Educação Física, face às aprendizagens inclusivas na sala de aula.

A recolha de dados é de natureza quantitativa, utilizando medidas numéricas para testar as hipóteses.

2.4. Caraterização da Amostra

Para a composição da amostra deste estudo foram distribuídos questionários por escolas das áreas geográficas de Lisboa e Porto, foram excluídos os questionários que não se apresentavam devidamente preenchidos. A amostra é assim composta por 158 professores de Educação Física distribuídos por 24 escolas.

As características que consideramos pertinentes especificar para a caraterização da amostra foram: o género, a idade, as habilitações literárias e a experiência profissional.

2.4.1. Género

No que diz respeito à variável Género (Gráfico 1), a amostra é representada por 97 professores do género masculino e 61 do género feminino.

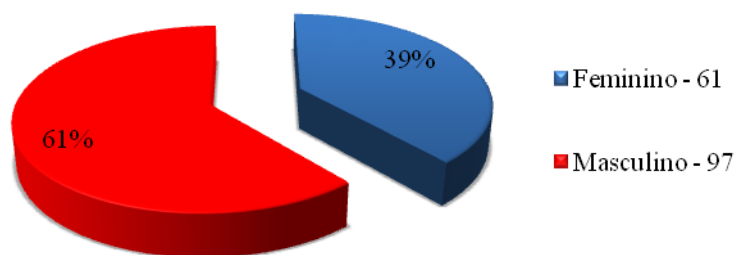


Gráfico 1 – Género

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

Os escalões etários foram divididos em cinco grupos sendo a amostra distribuída pelos intervalos de idade correspondentes:

Escalões Etários (n= 158)	Até aos 29 anos (n= 27)	Dos 29 aos 34 anos (n= 32)	Dos 35 aos 40 anos (n= 42)	Dos 41 aos 50 anos (n= 32)	Mais de 50 anos (n= 25)
	17,09%	20,25%	26,58%	20,25%	15,83%

Tabela 1 – Distribuição dos professores quanto ao escalão etário

Na tabela 1, a percentagem mais significativa de professores encontra-se no intervalo entre os 35 a 40 anos, com 27% dos sujeitos da amostra. Seguem-se, com valores iguais os professores com os intervalos de idade de 29 a 34 anos e de 41 a 55 anos com 20%. Professores com menos de 28 anos apresenta valores de 17%, com valores mais baixos encontram-se os professores com mais de 50 anos de idade com um parcial de 16% dos docentes.

2.4.2. Habilitações Literárias

Relativamente às habilitações literárias verifica-se que a maioria dos professores concluiu licenciatura (102 inquiridos), 30 têm mestrado e apenas 3 com bacharelato.

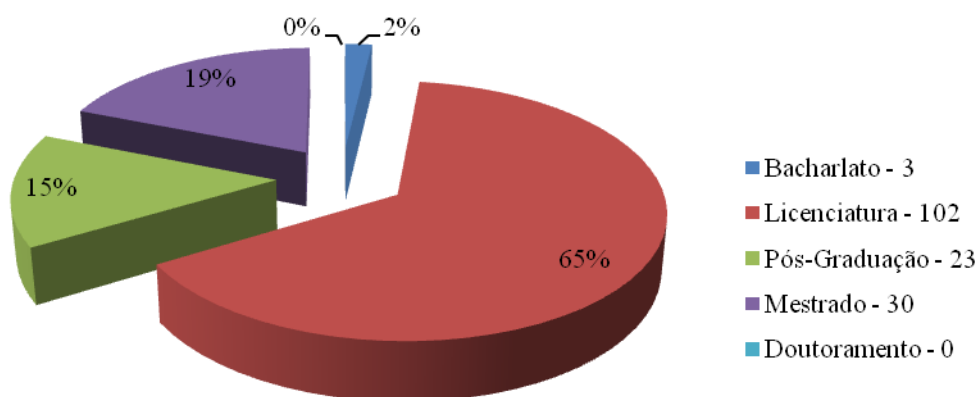


Gráfico 2 – Habilitações Literárias

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Perceções sobre a qualidade do Processo Educativo

Em relação às habilitações literárias verifica-se com um número bastante significativo, 65% dos professores apresentam o nível de licenciatura. Seguem-se os níveis de Mestrados e de Pós-Graduações com 19% e 15%, respetivamente. Com valores pouco significativos, apresentam-se os níveis de Bacharelato com 2% e de Doutoramento 0%.

2.4.3. Órgãos de gestão da escola

Da totalidade da amostra, 103 professores afirmaram pertencer ou já terem pertencido a órgão de gestão da escola, estando distribuídos da seguinte forma: 93 como Diretor de Turma, 36 como Coordenador de Departamento, 59 como Conselho Pedagógico e 57 como Coordenador de Projetos.

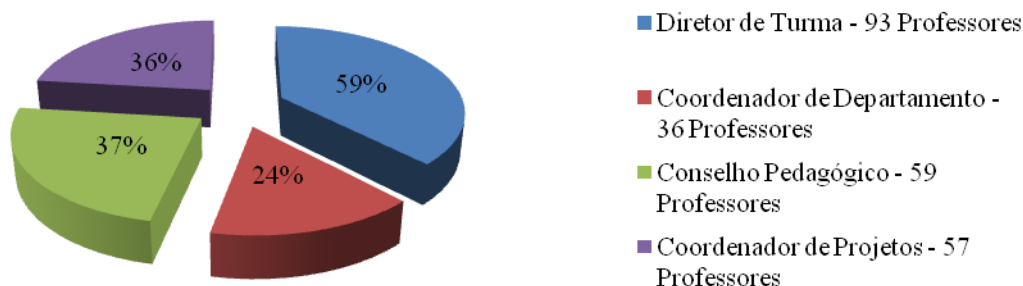


Gráfico 3 – Órgãos de gestão da escola

2.4.4. Nível de ensino que lecionam

No que diz respeito aos níveis de ensino que lecionam, verificamos que nenhum professor exerce no pré-escolar, estando distribuídos pelos restantes níveis: 1º ciclo (44 professores), 2º e 3º ciclo (77 professores) e secundário (37 professores).

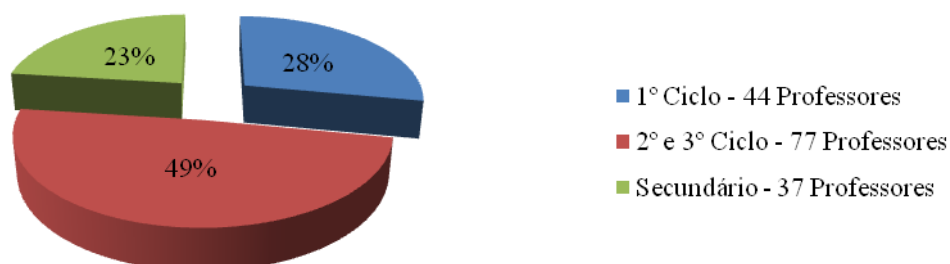


Gráfico 4 – Nível de ensino que lecionam

2.4.5. Experiência profissional

Relativamente à experiência profissional, por uma questão metodológica inerente ao objetivo do trabalho, os sujeitos com a percentagem mais significativa de anos de experiência docente encontra-se no intervalo dos 11 aos 20 anos com 27% da amostra. Seguem-se com valores idênticos os professores com prática docente entre os 6 a 10 anos e entre os 21 a 30 anos com 20%. Com valores abaixo encontram-se os professores de menos de 6 anos com 17% e os professores com experiência superior a 30 anos com valores de 16%.

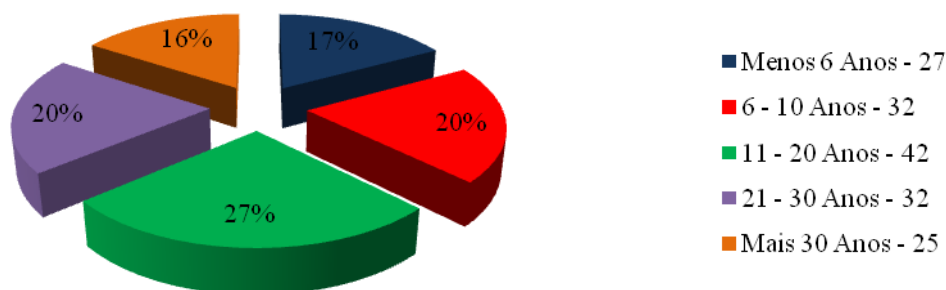


Gráfico 5 – Experiência profissional

2.4.6. Número de anos que lecionam na escola

Relativamente ao número de anos que os professores lecionam na sua escola atual, 85 professores responderam menos de 5 anos, 39 responderam entre 5 e 10 anos e 34 responderam que lecionavam nessa escola à mais de 10 anos.

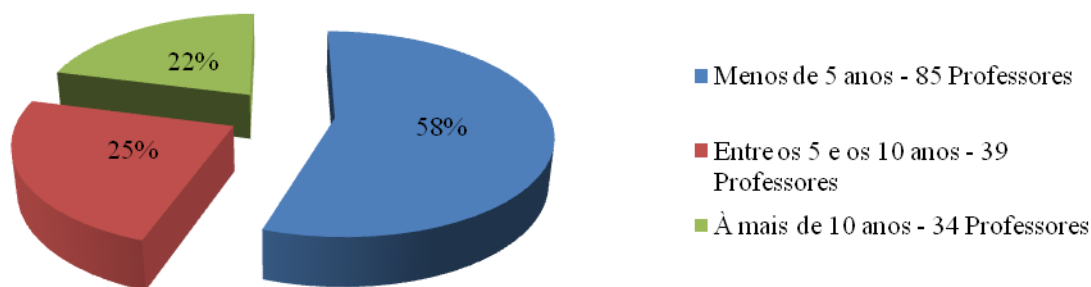


Gráfico 6 – Número de anos que lecionam na escola

2.4.7. Experiência docente com alunos com necessidades educativas especiais

Dos 158 professores que constituem a amostra, apenas 36 nunca tiveram qualquer experiência docente com alunos com necessidades educativas especiais, os restantes 122 professores já tiveram essa prática.

Finalmente, dos 158 professores que constituem a amostra, 91 afirmaram que tiveram contato com pessoas com deficiência no decorrer da sua infância e/ou juventude.

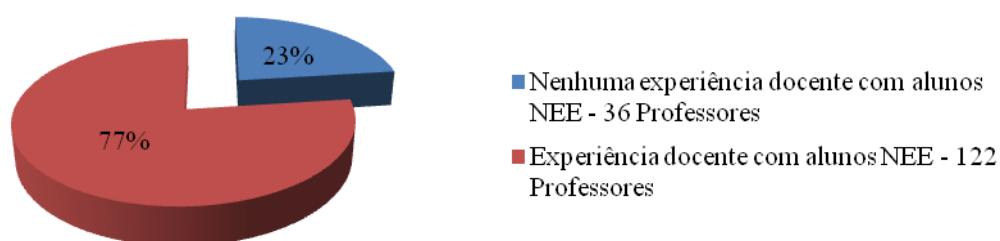


Gráfico 7 – Experiência docente com alunos NEE

2.5. Variáveis

Tendo em vista a realização deste estudo foram definidas as seguintes variáveis:

Variáveis dependentes – Interdependência aluno-aluno;

Interdependência aluno-professor;

Negociação;

Meta-aprendizagem;

Interdependência professor-professor.

Variáveis independentes – Experiência Profissional Docente

Menos de 6 Anos

6-10 Anos;

11-20 Anos;

21-30 anos;

Mais de 30 Anos.

2.6. Hipóteses

Para a clarificação dos objetivos foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Existem diferenças significativas na percepção dos Professores de Educação Física na **interdependência aluno-aluno** em função da experiência profissional.

Hipótese 2 – Existem diferenças significativas na percepção dos Professores na **interdependência professor-aluno** em função da experiência profissional

Hipótese 3 – Existem diferenças significativas na percepção dos Professores na **negociação** em função da experiência profissional

Hipótese 4 – Existem diferenças significativas na percepção dos Professores na **Meta-Aprendizagem** em função da experiência profissional

Hipótese 5 – Existem diferenças significativas na percepção dos Professores na **interdependência professor-professor** em função da experiência profissional

2.7. Instrumento

O trabalho desenvolvido baseia-se num estudo observacional transversal, de características comparativas e exploratórias verificando a existência de relação entre as variáveis por meio de uma amostra da população com diferente tempo de experiência profissional.

O estudo foi desenvolvido baseando-se numa recolha de dados qualitativa, o instrumento (Anexo 1) de recolha de dados foi um inquérito por questionamento. Para a consecução deste processo, foi utilizado o questionário “*As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula*” (ASA-PPP, Leitão, 2012).

O questionário é composto por duas partes. A primeira parte é constituída por nove questões que caracterizam a amostra (dados biográficos). A segunda parte é composta por 25 afirmações às quais os professores devem atribuir uma resposta na escala de 1 a 6 valores, em que 1 significa raramente e 6 sistematicamente.

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

Este questionário avalia cinco dimensões, que são as variáveis dependentes em estudo:

Dimensão 1 – Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa);

Dimensão 2 – Interdependência professor/aluno;

Dimensão 3 – Negociação; Dimensão

Dimensão 4 – Meta-aprendizagem; Dimensão

Dimensão 5 – Interdependência professor/professor (ensino cooperativo).

No quando seguinte, pode verificar-se a correlação que se estabeleceu entre as respetivas dimensões e as diferentes questões que o estudo aponta.

Dimensão	Interdependência aluno/aluno	Interdependência professor/aluno	Negociação	Meta-aprendizagem	Interdependência professor/professor
N.º das questões	1, 11, 14, 17, 25	3, 6, 9, 18, 22	4, 10, 15, 19, 23	5, 7, 13, 21, 24	2, 8, 12, 16, 20

Tabela 2 – Distribuição das questões do questionário pelas cinco dimensões em estudo.

Após a recolha e codificação dos dados obtidos através de 158 questionários, procedeu-se ao seu tratamento estatístico, com recurso ao teste paramétrico de análise de variância (ANOVA), visando verificar a existência de diferenças significativas que influenciem as “variáveis dependentes”:

Para uma maior fiabilidade na análise e interpretação dos resultados obtidos, escolhemos um nível de significância de 5% ($p < 0.05$), ou seja, com a probabilidade de erro inferior a 5 em 100, sendo o intervalo de confiança de 95%, nível que é mais usual nas pesquisas em Ciências da Educação.

2.8. Procedimentos operacionais

Para a realização do estudo foi efetuada a distribuição dos questionários aos professores nas escolas, sendo esta realizada através de contato direto com os mesmos, definindo o local e data de entrega. A distribuição foi realizada pelos alunos da disciplina de Metodologia da Investigação do Mestrado em Ensino da Educação Física da Universidade Lusófona que integram a linha de investigação número três: Atividade Física Adaptada e Educação Inclusiva.

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Perceções sobre a qualidade do Processo Educativo

Após a recolha dos questionários cada um dos alunos introduziu os resultados numa base de dados, sendo esta facultada aos restantes que integram a linha de investigação, tendo este processo sido coordenado pelo Professor Doutor Francisco Ramos Leitão.

Uma vez que o questionário foi distribuído a todos os professores independentemente da área curricular, foi necessário adaptar a base de dados ao estudo em causa. Deste modo, à base de dados geral foram retirados os professores que não pertenciam ao Grupo Disciplinar de Educação Física, construindo assim uma base de dados de acordo com o estudo em causa.

2.9. Procedimentos Estatísticos

Procedimentos Estatísticos

Após a recolha dos dados, foram utilizados procedimentos estatísticos para a interpretação dos resultados. Todos os dados foram tratados através do Software de análise estatística “EzAnalyse 3.0”, utilizando o teste de comparação de médias ANOVA para testar as hipóteses, assumindo a validade das hipóteses colocadas quando $P\text{-value} < 0,05$. Para a caracterização da amostra recorreu-se à estatística descritiva.

3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através da análise estatística, comparando as médias relativas a cada grupo de professores, de acordo com as variáveis apresentadas e as hipóteses colocadas para o estudo. Os resultados integrais do estudo encontram-se em anexo 2, sendo que neste capítulo apenas serão apresentados os mais significativos.

De modo a facilitar a sua compreensão optou-se por efetuar uma divisão por dimensões.

3.1. Análise Descritiva

Dimensão - Interdependência Aluno-Aluno

Anos de Experiência Profissional	N	Group Mean	Std Deviation
- de 6 anos	35	4,749	,534
6 – 10 anos	32	4,706	,540
11 – 20 anos	55	4,753	,585
21 – 30 anos	14	4,771	,508
+ de 30 anos	22	4,591	,772

Tabela 3 – Comparação de médias entre as variáveis independentes, anos de experiência profissional e a variável dependente, interdependência aluno-aluno.

Relativamente à dimensão Interdependência Aluno-Aluno verificou-se que, os professores com diferentes anos de experiência profissional docente, apresentaram uma média de respostas muito semelhantes. Todos os grupos etários revelam valores superiores aos valores médios de resposta na escala de 1 a 6, estes seis pontos da escala oscilam em 1 que significa raramente e 6 sistematicamente. O grupo de docentes com mais de trinta anos de experiência profissional manifestaram uma média ligeiramente inferior em relação aos restantes grupos.

Assim, pode-se constatar, que os professores com mais de trinta anos de experiência docente, têm uma percepção ligeiramente inferior relativamente aos demais grupos no que diz respeito à dimensão interdependência aluno-aluno.

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Perceções sobre a qualidade do Processo Educativo

Dimensão - Interdependência Professor-Aluno

Anos de Experiência Profissional	N	Group Mean	Std Deviation
- de 6 anos	35	4,600	,619
6 – 10 anos	32	4,394	,652
11 – 20 anos	55	4,396	,693
21 – 30 anos	14	4,300	,616
+ de 30 anos	22	4,227	,869

Tabela 4 – Comparação de médias entre as variáveis independentes, anos de experiência profissional e a variável dependente, interdependência professor-aluno.

No que diz à dimensão Interdependência Professor-Aluno, observa-se através dos dados obtidos uma semelhança nos valores médios, todos os grupos etários revelam valores superiores aos valores médios de resposta

A classe de professores com menos de 6 anos de experiência profissional apresentou uma percepção ligeiramente superior relativamente aos restantes.

No entanto os professores do grupo de idade, 21-30 anos apresentam uma média de respostas de (média= 4,300), seguidos pelos professores com mais de 30 anos de experiência profissional (média= 4,227), verificou-se assim, que os dois grupos etários com maior experiência docente têm uma percepção ligeiramente inferior relativamente à interdependência professor-aluno.

Dimensão - Negociação

Anos de Experiência Profissional	N	Group Mean	Std Deviation
- de 6 anos	35	3,434	,990
6 – 10 anos	32	3,350	,767
11 – 20 anos	55	3,134	,932
21 – 30 anos	14	3,119	,816
+ de 30 anos	22	2,918	,745

Tabela 5 – Comparação de médias entre as variáveis independentes, anos de experiência profissional e a variável dependente, negociação.

Relativamente à dimensão negociação de acordo com os dados obtidos os professores apresentam uma média de respostas ligeiramente diferentes entre os diferentes grupos de experiência profissional docente.

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

O grupo dos professores com menos de 6 anos voltou a apresentar uma média de respostas ligeiramente superior em relação aos restantes grupos (média= 3,434), seguidos do grupo dos professores com 6-10 anos de experiência (média= 3,350), verifica-se que o intervalo de idade dos 11-20 anos de experiência profissional apresenta valores inferiores (média= 3,137). Os professores que lecionam entre os 21-30 anos apresentam uma média ligeiramente inferior aos primeiros, (média= 3,119) e o grupo com mais de 30 anos de experiência apresentarem uma média respostas negativa (média= 2,918), distanciando de forma significativa o seu nível de percepção relativamente aos restantes ciclos de ensino.

De referir ainda que apesar dos professores com mais de 30 anos de experiência docente apresentarem uma média de respostas negativa, os restantes grupos apresentam uma média de respostas superior ao valor médio.

Dimensão - Meta-Aprendizagem

Relativamente a esta dimensão foi possível constatar os seguintes resultados:

Anos de Experiência Profissional	N	Group Mean	Std Deviation
- de 6 anos	35	4,600	,631
6 – 10 anos	32	4,281	,745
11 – 20 anos	55	4,244	,774
21 – 30 anos	14	4,400	,856
+ de 30 anos	22	4,518	,763

Tabela 6 – Comparação de médias entre as variáveis independentes, anos de experiência profissional e a variável dependente, meta-aprendizagem.

Constata-se nesta dimensão como nas dimensões interdependência aluno-aluno e professor-aluno, a média de respostas obtidas por todos os níveis de ensino foi superior ao valor médio de respostas.

Deve ser referido que os professores com menos de 6 anos de experiência (média = 4,600) e o grupo com mais de 30 anos de docência (média = 4,600), apresentam uma percepção superior aos restantes grupos de anos de experiência de prática docente. Os professores do grupo dos 11-20 anos apresentam os resultados menos expressivos (média = 4,244).

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

Dimensão - Professor-Professor

Anos de Experiência Profissional	N	Group Mean	Std Deviation
- de 6 anos	35	4,137	,661
6 – 10 anos	32	4,056	,704
11 – 20 anos	55	3,898	,906
21 – 30 anos	14	4,093	,635
+ de 30 anos	22	3,873	,777

Tabela 7 – Comparação de médias entre as variáveis independentes, anos de experiência profissional e a variável dependente, interdependência professor-professor.

Através da leitura e análise da tabela que se segue é possível verificar, que os cinco grupos de experiência profissional docente apresentaram uma média de respostas ligeiramente diferentes.

De acordo com os resultados obtidos, é possível verificar que os professores apresentam uma média de respostas consideravelmente superiores aos valores médios, sendo que o grupo com mais de 30 anos de carreira docente, voltaram a revelar uma média de respostas perto dos valores médios (média= 3.873).

Relativamente às diferenças ao nível da interdependência professor-professor entre grupos, torna-se fundamental referir que a classe de professores com menos de seis anos de prática letiva apresentam uma percepção superior que os restantes grupos (média= 4,137). Sendo que uma vez mais, os professores com uma maior experiência profissional, mais de 30 anos, apresentam os resultados menos expressivos (média = 3,873).

3.2. Análise Inferencial

Hipótese 1 – Existem diferenças significativas na percepção dos Professores de Educação Física na interdependência aluno-aluno em função da experiência profissional.

Anos de Experiência Profissional	N	Group Mean	Std Deviation
- de 6 anos	35	4,749	,534
6 – 10 anos	32	4,706	,540
11 – 20 anos	55	4,753	,585
21 – 30 anos	14	4,771	,508
+ de 30 anos	22	4,591	,772
P	,838		

Tabela 8 - Análise de variância ANOVA, teste de comparação de médias para avaliar hipóteses.

Os professores dos diversos grupos de experiência profissional docente não revelaram diferenças significativas relativamente à percepção da interdependência aluno-aluno, apresentando uma média de respostas muito semelhante sendo o P-valeu= 0.838.

Deste modo, através da utilização do teste de comparação de médias ANOVA que testa as hipóteses, verificou-se que esta não se confirma, não existindo assim diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência aluno-aluno em função da experiência profissional.

Hipótese 2 – Existem diferenças significativas na percepção dos Professores na interdependência professor-aluno em função da experiência profissional.

Anos de Experiência Profissional	N	Group Mean	Std Deviation
- de 6 anos	35	4,600	,619
6 – 10 anos	32	4,394	,652
11 – 20 anos	55	4,396	,693
21 – 30 anos	14	4,300	,616
+ de 30 anos	22	4,227	,869
P	,337		

Tabela 9 - Análise de variância ANOVA, teste de comparação de médias para avaliar hipóteses.

Relativamente à segunda hipótese, verificou-se que não existem diferenças significativas ao nível da percepção dos professores na interdependência professor-aluno.

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

Desta forma, pode-se constatar que a hipótese não é válida, não existindo diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência professor-aluno em função da experiência profissional. Através da utilização do teste de comparação de médias ANOVA apresentando um P-value de 0,337.

Hipótese 3 – Existem diferenças significativas na percepção dos Professores na negociação em função da experiência profissional.

Anos de Experiência Profissional	N	Group Mean	Std Deviation
- de 6 anos	35	3,434	,990
6 – 10 anos	32	3,350	,767
11 – 20 anos	55	3,134	,932
21 – 30 anos	14	3,119	,816
+ de 30 anos	22	2,918	,745
P	,201		

Tabela 10 - Análise de variância ANOVA, teste de comparação de médias para avaliar hipóteses.

No que diz respeito a esta hipótese, verificou-se que não é possível verificar a existência de diferenças significativas ao nível da percepção dos professores relativamente à negociação.

Em relação a esta hipótese, após a análise dos resultados obtidos aquando da utilização do teste de comparação de médias ANOVA, não é possível verificar a existência de diferenças significativas em relação à negociação (P-value= 0,201).

Neste caso a hipótese não é válida, uma vez que não existem diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência negociação em função da experiência profissional.

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

Hipótese 4 – Existem diferenças significativas na percepção dos Professores na Meta-Aprendizagem em função da experiência profissional.

Anos de Experiência Profissional	N	Group Mean	Std Deviation
- de 6 anos	35	4,600	,631
6 – 10 anos	32	4,281	,745
11 – 20 anos	55	4,244	,774
21 – 30 anos	14	4,400	,856
+ de 30 anos	22	4,518	,763
P	,188		

Tabela 11 - Análise de variância ANOVA, teste de comparação de médias para avaliar hipóteses

No que se refere a esta hipótese, verificou-se que não é possível verificar a existência de diferenças significativas ao nível da percepção dos professores ao nível da percepção dos professores relativamente à meta-aprendizagem. Assim, pode-se afirmar que a hipótese colocada não é válida, não existindo diferenças significativas na percepção dos professores na meta-aprendizagem em função da experiência profissional, através da utilização do teste de comparação de médias ANOVA com o valor de P-value de 0.763

Hipótese 5 – Existem diferenças significativas na percepção dos Professores na interdependência professor-professor em função da experiência profissional

Anos de Experiência Profissional	N	Group Mean	Std Deviation
- de 6 anos	35	4,137	,661
6 – 10 anos	32	4,056	,704
11 – 20 anos	55	3,898	,906
21 – 30 anos	14	4,093	,635
+ de 30 anos	22	3,873	,777
P	,562		

Tabela 12 - Análise de variância ANOVA, teste de comparação de médias para avaliar hipóteses.

Em relação a esta hipótese, após a análise dos resultados obtidos aquando da utilização do teste de comparação de médias ANOVA, não é possível verificar a existência de diferenças significativas em relação à interdependência professor-professor (P-value= 0.562).

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do
Processo Educativo

Neste caso a hipótese não é válida, uma vez que não existem diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência professor-professor em função da experiência profissional.

4 – IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Após a análise dos resultados, será realizada a discussão dos resultados obtidos, e a implicação destas na disciplina de Educação Física.

A Hipótese 1 pretendia verificar se existem diferenças significativas na percepção dos Professores de Educação Física na dimensão interdependência aluno-aluno em função da experiência profissional. Foi possível constatar que, para a amostra dos professores de Educação Física, em todos os níveis de experiência profissional apresentam uma percepção positiva relativamente à interdependência aluno-aluno, não apresentando diferenças significativas nas suas respostas, refutando assim a hipótese formulada. Estes resultados vão de encontro às indicações do Programa Nacional de Educação Física onde fazem apelo à formação de grupos como forma de interações entre os alunos da turma.

A Hipótese 2 tencionava analisar se existiam diferenças significativas nas percepções dos professores na interdependência professor-aluno em função da experiência profissional. Verificou-se que os professores de Educação Física não apresentam diferenças assinaláveis de acordo com a experiência profissional docente em relação à interdependência professor-aluno. À semelhança da hipótese anterior, os professores com menos de 6 anos de experiência são quem apresenta valores mais elevados, enquanto os professores com maior experiência (mais de 30 anos), são quem revelam valores mais baixos.

A Hipótese 3 no que se refere à percepção dos professores relativamente à negociação estabelecida entre estes e os seus alunos em contexto de sala de aula, para esta amostra, foi possível verificar que este foi o ponto onde foram obtidas as médias mais baixas de resposta. Nesta hipótese conforme as anteriores, são os professores com uma menor experiência profissional que apresentaram uma vez a média de respostas superior, diminuindo com o progresso na carreira profissional. Estes resultados manifestam que os professores com maior experiência profissional revelam maior propensão para desenvolverem aprendizagens passivas em contexto na sala de aula, onde as aprendizagens cooperativas, criatividade, experimentação e participação nas práticas escolares, admitindo uma discrepância superior relativamente às

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

recomendações dos PNEF. É nesta hipótese que é necessário um maior investimento por parte dos professores, visto ser o ponto em que se verificou os níveis mais baixos de respostas, onde os professores com mais de 30 anos de experiência profissional apresentaram uma média de respostas negativa.

Na Hipótese 4 pretendia-se analisar os dados das percepções dos professores relativamente à meta-aprendizagem em de acordo com a experiência profissional. Através dos dados recolhidos verifica-se que os docentes com diferentes níveis de experiência têm uma percepção positiva a este respeito. Contudo voltou-se a não verificar diferenças assinaláveis entre os níveis de experiência. A média de respostas dos professores com menos de 6 anos de experiência profissional é superior aos restantes e são estes que apresentam uma maior dinâmica pela autorregulação, autonomia e responsabilidades em relação às das aprendizagens

A Hipótese 5 pretendia analisar a existência de diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência professor-professor em função da experiência profissional. Constatou-se que, para esta amostra, os professores têm uma percepção positiva, não apresentando diferenças significativas de acordo com o nível de ensino. Como se verificou nas hipóteses anteriores, a tendência manteve-se dos professores com menos experiência profissional apresentarem uma média de respostas superior em relação aos restantes ciclo profissional. Deste modo os resultados obtidos podem indicar que os professores de Educação Física pertencentes à amostra têm a percepção de assumir compromissos coletivos com os restantes elementos do grupo disciplinar tal como é recomendado pelo PNEF (2001).

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. Conclusões

A realização deste estudo permitiu compreender a percepção dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de vida do profissional, sobre a percepção que os docentes têm relativamente aos indicadores de qualidade dos processos educativos nas cinco hipóteses colocadas. Compreendendo em que fases da vida profissional se encontram mais fragilizados, através dos sujeitos que se encontram diretamente envolvidos no processo.

Os resultados da revisão da literatura referem que as percepções dos professores são uma boa medida de qualidade da conduta dos mesmos.

Deste modo, os resultados do estudo permitem constatar que nenhuma das hipóteses levantadas se confirmam, não existem assim diferenças significativas relativamente à percepção dos professores de Educação Física no que diz respeito à interdependência aluno-aluno, à interdependência professor-aluno, negociação, meta-aprendizagem e interdependência professor-professor

Foi possível verificar através da amostra que os professores com menos de 6 anos de prática docente apresentam na globalidade uma percepção superior relativamente às qualidades do Processo Educativo comparativamente aos docentes com mais experiência profissional e que esta percepção diminui de acordo com a evolução na carreira profissional.

Nesta perspetiva pode-se concluir que para todos os ciclos de vida profissional docente para este estudo, a média de respostas mais baixa, centra-se com a percepção dos professores em relação à negociação, revelando à existência de dificuldades por parte destes na partilha de responsabilidades com os alunos e no real envolvimento destes no processo ensino aprendizagem.

Destaca-se negativamente que as respostas aos questionários por parte dos docentes que lecionam a disciplina de Educação Física à mais anos, de acordo com as suas percepções, espelham que a negociação não é uma prática comum no processo de ensino-aprendizagem na disciplina. Não obstante, positivamente realça-se que, dos resultados recolhidos, existe uma percepção positiva no que concerne às percepções sobre a qualidade do Processo Educativo nos diferentes ciclos de vida dos profissionais

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

docentes, cumprindo assim com as indicações do Programa Nacional de Educação Física.

Este trabalho foi mais um pequeno passo no processo contínuo de crescimento como pessoa, professor e educador e outros se exigem. Não sei se seremos hoje melhor professor do que eramos ontem, somos seguramente, um professor diferente.

5.2. Limitações

Na elaboração deste estudo foram reconhecidas algumas dificuldades e limitações importantes quanto à população da amostra. A população definida para este estudo não foi aleatório, restringiu-se sobretudo a professores de Educação Física que lecionam em escolas das cidades de Lisboa e do Porto, ficando limitada de generalizar a pesquisa a docentes que lecionem em escolas fora dos grandes centros urbanos. Aos professores a que foram entregues os questionários revelaram um fraco interesse e adesão na participação do estudo.

Outra limitação importante refere-se ao tamanho da amostra, apresentando um número reduzido de questionários devidamente preenchidos e devolvidos. Uma das lacunas que este trabalho revela é incidir apenas nos professores de Educação Física das escolas públicas, não entrando para o estudo docentes de instituições particulares.

Uma das maiores dificuldades deste estudo residiu especificamente em ir ao encontro de literatura específica sobre as temáticas da meta-aprendizagem e da negociação no processo ensino-aprendizagem.

5.3. Recomendações

Após a realização e análise do estudo, emergem algumas questões pertinentes de serem analisadas, especificamente em estudar o envolvimento entre professores e alunos na negociação das responsabilidades no processo ensino- aprendizagem.

No desenvolvimento da investigação verificamos que a Inclusão e a Integração, são ainda conceitos dúbios estando estes orientados para a mesma intenção, provocando ainda alguma controvérsia. Seria relevante realizar um estudo de forma a compreender

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do
Processo Educativo

se estes dois princípios estão clarificados e se existem diferenças significativas para os professores de Educação Física.

De modo a englobar na amostra um número de professores de Educação Física superior seria interessante que o estudo abrangesse todas as regiões do país, e que não fosse restringido aos professores que lecionem nas escolas públicas e alargado aos docentes das instituições privadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, Porter, e Wang (1997) Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1997). Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1995). Educação Para Todos – Torná-La Uma Realidade. Universidade de Cambridge Instituto de Educação “Education For All: Making it happen” – Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, Abril.
- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education. In M. Ainscow (Ed.). Effective schools for all. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Almeida, M. S. R. (2005). Caminhos para a inclusão humana. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2001). Avenidas da Liberdade, Reflexões sobre Política Educativa. 3.^a Edição. Porto, Edições ASA.
- Boal, M.^a E.; Hespanha, M.^a C.; Neves, M. B. (1996). Para uma Pedagogia Diferenciada. In, Educação Para Todos. Programa de Educação Para Todos, Cadernos PEPT 2000, n.º 19. Lisboa: Ministério da Educação. Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente | 2072
- Booth, T. (2000). Inclusion in Education, Executive Summaries, Education for All 2000 Assesment, International consultive forum on Education, summaries. Education for All, Paris, UNESCO, pp.45.50.ll
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Índice para a inclusão. Bristol: CSIE.
- Camisão, I, F, F. (2004). Percepção dos Professores do Ensino Básico acerca das Inclusão Educativa dos alunos com necessidades educativas especiais. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para a obtenção do grau de mestre, orientada por João Arménio Lopes.
- Campos, A. (2012). A Inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular: Percepção de Docentes, Encarregados de Educação e Representantes do Conselho Executivo. Dissertação apresentada ao Departamento de

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

- Ciências da Educação da Escola Superior de Educação João de Deus para a obtenção do grau de mestre, orientada por Cristina Gonçalves.
- Catrola, M., Silva, M. (2010). A Educação Inclusiva não é uma Utopia. Lisboa, XVIII Colóquio da AFIRSE, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Carvalho, L., Comédias, J., Jacinto, J., Mira, J. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física: 10º, 11º e 12º Anos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Costa, A., Leitão, F, Morgado, J. e Vaz Pinto, J. (2006). *Promoção da educação Inclusiva em Portugal. Fundamentos e Sugestões*. Lisboa. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Costa, Ana Maria (1981): *Integração de Crianças Deficientes em Portugal*, in Serviço de Educação da Fundação Kalouste Gulbenkian
- (1981): *Encontro Sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes*, Lisboa, Fundação Kalouste Gulbenkian.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Dale, R. (2001). “Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de uma «Cultura Educacional Mundial Comum» ou Localizando uma «Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?»”, *In Educação, Sociedade e Culturas*, nº 16: 133-169.
- GARCIA, Santiago Molina (1995): *Bases PsicoPedagógicas de la Educación Especial*, Alcoy, Ediciones Marfil.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Hunter, D. (1999). Systems Change and the Transition to Inclusive Systems. In Coutinho, A. Repp (Eds.). *Inclusion: The Integration of Students with Disabilities*. Belmont, C.A.: Wadsworth Publishing Company, 135-151.

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Perceções sobre a qualidade do Processo Educativo

- Leitão, F. (2003). Educação Especial. In *Gymnasium – Revista de Educação Física, Desporto e Saúde. Inclusão Escolar: A Formação em Contexto de Escola e as Representações dos Professores Sobre as Práticas na Sala de Aula*. Lisboa: ULHT, Cofac. Nº3.
- Leitão, R. F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: edição do autor.
- Leitão, F. A. R. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones, SL.
- Lima, M.L.P. (1993). Atitudes. In J. Vala & M.B. Monteiro (orgs), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (cap.8).
- Lopes, J.A.L. (1990). *Formação psicológica de professores do ensino pré-primário*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade do Porto.
- Lipsky, D.K. e Gartner, A. (1996). *Inclusive education and school restructuring*. In W. Stainback e S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives* (pp. 3-15). Boston: Allyn and Bacon.
- Lopes, J.A.L. (1990). *Formação psicológica de professores do ensino pré-primário*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade do Porto.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa: Lidel.
- Malouf, D. & Schiller, E. (1995). *Practice and Research in Special Education. Exceptional Children 61 (6)*.
- Ministério da Educação (1992). *Guia de Leitura do Dec.Lei nº 319/91 DGEBS-DEE doc.25. Fazer Reforma*.
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teachers` Experiences with Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform. *Journal of Special Education, 30(2)*, 152-186.
- Nóvoa, António (2000). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do
Processo Educativo

- Perronoud, P (1999). *Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: ARTMED
- Porter, G. L. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter et M. Wang (Orgs.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Porter, & Wang M. (1998). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias mal feitas sobre a Educação Inclusiva. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. Summus Editorial. São Paulo.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista NOESIS*.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: conceito, discurso e prática*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M, C. (1999) *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rookes, P. e Wilson, J. (2000). *Perception: Theory and Development and Organization*. Routledge.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8.
- Santos, M. E. (1998) *Mudança conceptual na sala de aula: um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado*. Lisboa. Livros Horizonte
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1996). Teachers Perceptions of Mainstream/Inclusion 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children* 63 (1).59-74.
- Silva, M, O. E. (2010). Escola Inclusiva: Que formação de professores? IN *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, edições Universitárias Lusófonas.

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

- Silva, M. (2004). Reflectir para re(construir) práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 51-60.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Speece, D.L. & Keogh, B. K. (1996) *Classroom Ecologies and Learning Disabilities: What we Learn and What We Need to Know*. In Speece, D.L. & Keogh, B. K. (eds.) *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities* (pp.261-265) U.S.A.: LEA.
- Unesco (2001). *Open File on Inclusive Education*, Paris: Unesco
- UNESCO (1994) *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, España. Paris: UNESCO.
- Verdugo, M. (1994). *Evaluación y Classificación*. In Verdugo, M. (dir.) *Evaluación Curricular – Una Guia para la Intervención Psicopedagógica* (pp.145-170). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Vidal, Jesús Garcia (1993): *Guía Para Realizar Adaptaciones Curriculares*, Madrid, Editorial EOS, 286 páginas
- Wang, M. (1997). *Atendendo alunos com necessidades especiais: Equidade e acesso*. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Wang, M. (1998). *Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso*. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ware, L. (1995). *Aftermath of the Articulate Debate: The Invention of Inclusive Education*. In Clark, C., Dyson, D. & Millward, A. (Eds.) *Towards Inclusive Schools?* (pp. 127-146) London: David Fulton Publisher.
- Wertheimer, A. (1997) *Educação Inclusiva, Um enquadramento da acção para a mudança*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). UK
- Wood, M. (1998) *Whose Job Is It Anyway? Educational Roles in Inclusion* *Exceptional Children* 64(2). 181-195.

Anexos

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

Anexo I – Questionário**AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES
SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA**

O presente questionário é constituído por um conjunto de afirmações que podem caracterizar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no contexto da sala de aula.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem reflectir a sua experiência e prática profissional. Utilize para o efeito uma escala de um a seis. Os seis pontos da escala oscilam entre

Raramente – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – Sistemáticamente

Não deixe nenhuma afirmação sem resposta. Leia cuidadosamente cada uma das questões, assinalando com uma cruz (X) a opção que lhe parece mais adequada.

O questionário é anónimo e confidencial, a sua participação é muito importante.

Obrigado pela sua colaboração

DADOS BIOGRÁFICOS

1. Género F ☐ M ☐

2. Idade - 28 anos ☐ 29 - 34 anos ☐ 35-40 anos ☐ 41-50 anos ☐ + 50 anos ☐

3. Habilitações literárias

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Pós-Graduação ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

4. Funções

Grupo Disciplinar _____

Sou ou já fui Director de Turma Sim ☐ Não ☐

Sou ou já fui Coordenador de Departamento Sim ☐ Não ☐

Integro ou já integrei Conselhos Pedagógicos Sim ☐ Não ☐

Sou ou já fui Coordenador de Projectos Sim ☐ Não ☐

5. Nível de Ensino que Lecciona

Pré-Escolar ☐ 1º Ciclo ☐ 2º, 3º Ciclos ☐ Secundário ☐

6. Experiência Profissional

- 6 anos ☐ 6 – 10 anos ☐ 11 – 20 anos ☐ 21 – 30 anos ☐ + 30 anos ☐

7. Há quantos anos trabalha nesta escola?

- 5 anos ☐ 5 – 10 anos ☐ + 10 anos ☐

8. Já teve alguma experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Sim ☐ Não ☐ Número de Anos _____

9. Na sua infância/juventude teve alguns contactos com pessoas com deficiência?

Sim ☐ Não ☐

A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

**AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES
SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA**
(ASA-PPP, Leitão, 2012)

Para responder a este questionário utilize a escala de 1 a 6 que se segue:

(Raramente) 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6 (Sistematicamente)

		1	2	3	4	5	6
1	Nas minhas aulas os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.						
2	Partilho com os meus colegas as práticas que desenvolvo na sala de aula.						
3	Sou um parceiro activo no trabalho de grupo dos alunos, o que me ajuda a conhecê-los melhor.						
4	Nas aulas dou aos alunos a oportunidade de poderem decidir sobre o que querem aprender.						
5	Dou aos meus alunos “mnemónicas”, regras ou princípios, que os ajudam a reter a informação necessária.						
6	Organizo as actividades com o objectivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões.						
7	Procuro envolver os alunos na avaliação/reflexão da forma como estudam e aprendem.						
8	Modifico as minhas práticas em função dos feedbacks que os meus colegas me proporcionam.						
9	Na organização das actividades levo em consideração as sugestões dos alunos.						
10	A forma de os alunos se comportarem e trabalharem nas aulas é definida em conjunto entre mim e os alunos.						
11	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham a pares.						
12	Planifico, em conjunto com os meus colegas de disciplina, as actividades a desenvolver nas aulas.						
13	Dou indicações aos meus alunos sobre o que espero deles e porquê.						
14	Nas aulas encorajo a participação activa de todos os alunos.						
15	Sou eu quem decide sobre as actividades a realizar nas aulas.						
16	Observo as aulas dos meus colegas, tal como eles observam as minhas.						
17	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham em pequenos grupos.						
18	Falo com os meus alunos sobre os problemas pessoais que apresentam.						
19	As actividades da sala de aula são combinadas entre mim e os alunos.						
20	Partilho, com os outros professores, informações, materiais e recursos.						
21	Nas aulas que antecedem os momentos avaliativos confronto os meus alunos com o desafio de tentarem antecipar ou prever o que vai sair nessas provas.						
22	Nas aulas ajudo mais os alunos que têm maiores dificuldades.						
23	Proponho aos alunos diferentes actividades, podendo estes escolher aquelas em que vão trabalhar.						
24	Dou pistas que ajudam os alunos a distinguir entre informação e informação útil, entre o importante e o acessório.						
25	Nas aulas os alunos passam algum tempo em actividades que gerem de forma mais ou menos autónoma.						

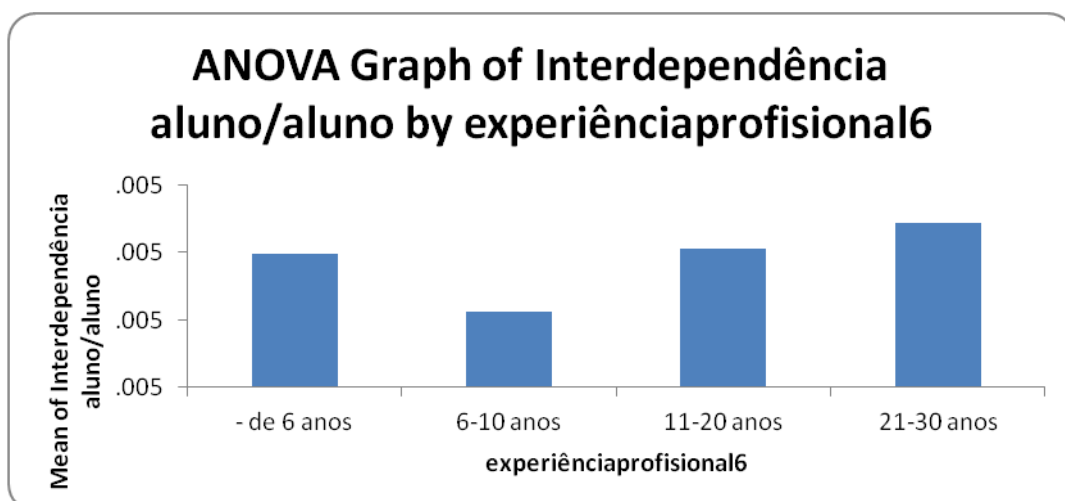
A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

Anexo II - Percepção dos Professores de Educação Física

Análise da Variância (ANOVA) entre Percepção dos Professores de Educação Física e a Dimensão Interdependência Aluno-Aluno

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Interdependência aluno/aluno by experiênciaprofissional6

0 cases were removed due to missing data				
Grand Mean	4,722			
N	158			
experiênciaprofissional6(group)	N	Group Mean	Std Deviation	
- de 6 anos	35	4,749	,534	
6-10 anos	32	4,706	,540	
11-20 anos	55	4,753	,585	
21-30 anos	14	4,771	,508	
+ 30 anos	22	4,591	,772	
ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	,497	4,000	,124	,358
Within Groups	53,090	153,000	,347	
Total	53,587			
	P	,838		
	Eta Squared	,009		
The ANOVA results indicate that none of the groups differed significantly				
Post Hoc tests not conducted				



A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

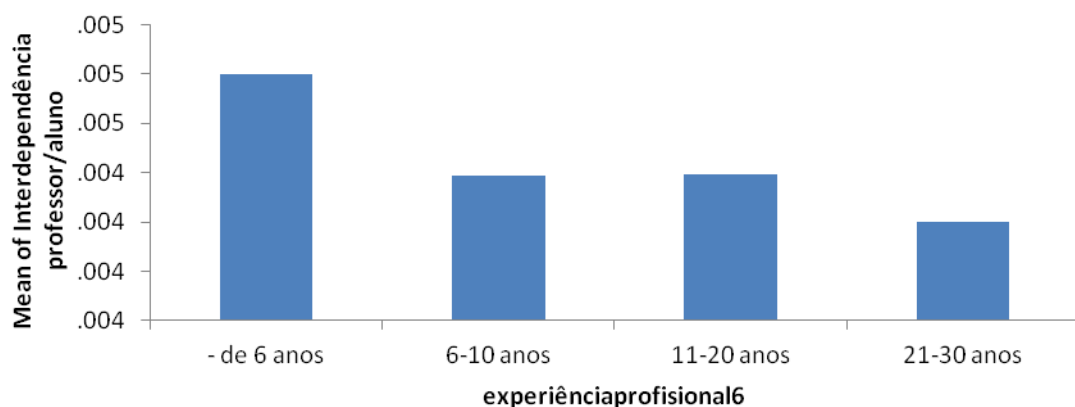
Análise da Variância (ANOVA) entre Percepção dos Professores de Educação Física e a Dimensão Interdependência Professor-Aluno

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Interdependência professor/aluno by experiênciaprofissional6

0 cases were removed due to missing data				
Grand Mean	4,409			
N	158			
experiênciaprofissional6(group)	N	Group Mean	Std Deviation	
- de 6 anos	35	4,600	,619	
6-10 anos	32	4,394	,652	
11-20 anos	55	4,396	,693	
21-30 anos	14	4,300	,616	
+ 30 anos	22	4,227	,869	
ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	2,186	4,000	,546	1,146
Within Groups	72,962	153,000	,477	
Total	75,148			
	P	,337		
	Eta Squared	,029		

The ANOVA results indicate that none of the groups differed significantly

ANOVA Graph of Interdependência professor/aluno by experiênciaprofissional6



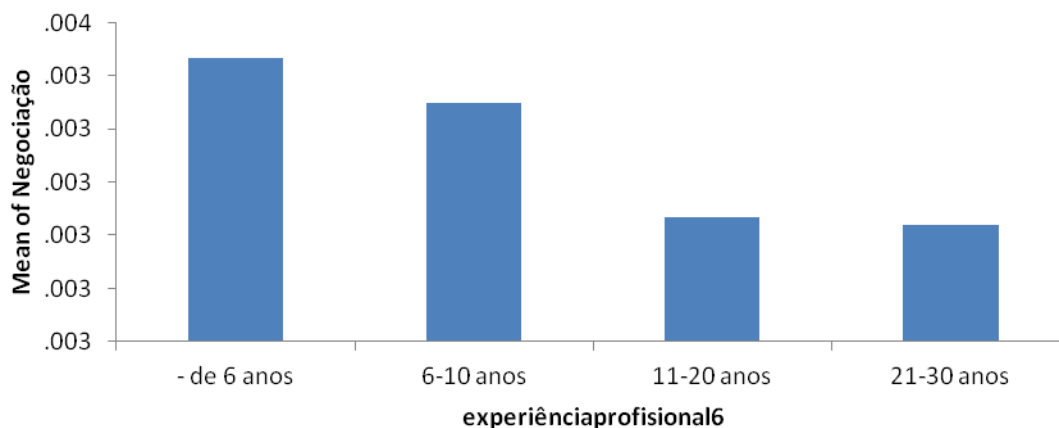
A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

Análise da Variância (ANOVA) entre Percepção dos Professores de Educação Física e a Dimensão Negociação

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Negociação by experiênciaprofissional6

0 cases were removed due to missing data				
Grand Mean	3,213			
N	158			
experiênciaprofissional6(group)	N	Group Mean	Std Deviation	
- de 6 anos	35	3,434	,990	
6-10 anos	32	3,350	,767	
11-20 anos	55	3,134	,932	
21-30 anos	14	3,119	,816	
+ 30 anos	22	2,918	,745	
ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	4,697	4,000	1,174	1,513
Within Groups	118,731	153,000	,776	
Total	123,428			
	P	,201		
	Eta Squared	,038		
The ANOVA results indicate that none of the groups differed significantly				
Post Hoc tests not conducted				

ANOVA Graph of Negociação by experiênciaprofissional6



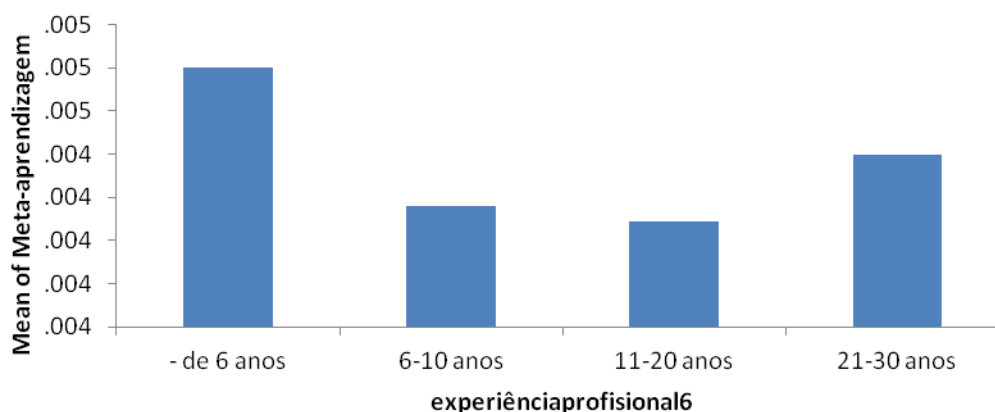
A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

Análise da Variância (ANOVA) entre Percepção dos Professores de Educação Física e a Dimensão Meta-Aprendizagem

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Meta-aprendizagem by experiênciaprofissional6

0 cases were removed due to missing data				
Grand Mean	4,382			
N	158			
experiênciaprofissional6(group)	N	Group Mean	Std Deviation	
- de 6 anos	35	4,600	,631	
6-10 anos	32	4,281	,745	
11-20 anos	55	4,244	,774	
21-30 anos	14	4,400	,856	
+ 30 anos	22	4,518	,763	
ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	3,454	4,000	,863	1,557
Within Groups	84,817	153,000	,554	
Total	88,270			
P		,188		
Eta Squared		,039		
The ANOVA results indicate that none of the groups differed significantly				
Post Hoc tests not conducted				

ANOVA Graph of Meta-aprendizagem by experiênciaprofissional6



A experiência Profissional dos Docentes de Educação Física e as Percepções sobre a qualidade do Processo Educativo

Análise da Variância (ANOVA) entre Percepção dos Professores de Educação Física e a Dimensão Interdependência Professor-Professor

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Interdependência professor/professor by experiênciaprofissional6

0 cases were removed due to missing data				
Grand Mean	3,997			
N	158			
experiênciaprofissional6(group)	N	Group Mean	Std Deviation	
- de 6 anos	35	4,137	,661	
6-10 anos	32	4,056	,704	
11-20 anos	55	3,898	,906	
21-30 anos	14	4,093	,635	
+ 30 anos	22	3,873	,777	
ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	1,805	4,000	,451	,747
Within Groups	92,483	153,000	,604	
Total	94,288			
P		,562		
Eta Squared		,019		
The ANOVA results indicate that none of the groups differed significantly				
Post Hoc tests not conducted				

