

RÚBEN MIGUEL BATALHA FRANCO

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SECUNDÁRIO
SOBRE A INTERDEPENDÊNCIA PROFESSOR-
ALUNO**

Orientador: Prof. Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

RÚBEN MIGUEL BATALHA FRANCO

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SECUNDÁRIO
SOBRE A INTERDEPENDÊNCIA PROFESSOR-
ALUNO**

Relatório/Seminário de estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

Agradecimentos

O ser humano é capaz de proezas inéditas, no entanto não há ninguém que consiga alcançar triunfos sozinho, o sucesso depende sempre do profundo empenho e apoio que temos nessas conquistas.

Começo por agradecer aos meus orientadores Professor Doutor Francisco Ramos Leitão e Professora Doutora Maria Odete Emydgio Silva, pela sua competente orientação, constante apoio e incentivo, compreensão e disponibilidade, mas também pela exigência que os caracteriza e que contribuiu, sem sombra de dúvidas, para que a construção deste trabalho decorresse da melhor maneira.

À minha família que sempre me ajudou e que acreditou nas minhas capacidades, apoiando-me incondicionalmente e sempre com os olhos postos no objetivo final, alcançar o grau de mestre.

É impensável deixar de agradecer a pessoa que percorreu todo este árduo caminho a meu lado, partilhando experiências e colmatando as minhas fragilidades, sempre com um sorriso e uma palavra de coragem, os meus sinceros agradecimentos à minha namorada, Andreia Ferreira.

Resumo

Este estudo tem como objetivo compreender a relação da perceção dos professores de Educação Física do Ensino Secundário sobre a interdependência professor-aluno nas variáveis género, idade, experiência do professor no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e contatos tidos com NEE no decorrer da sua juventude.

Nesse sentido, dividimos a consecução do trabalho em etapas lógicas:

- Numa primeira fase foi realizada uma vasta revisão da literatura por forma a obtermos informação de qualidade que sustentasse e apoiasse o nosso estudo e posteriormente efetuou-se um estudo observacional de carácter quantitativo. Colaboraram no estudo 102 professores, dos quais a maioria é do género feminino (63,0%, $n = 64$) enquanto os docentes do género masculino representam 37,0% ($n = 38$).

O instrumento utilizado foi o questionário intitulado “*As perceções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula*” (ASA-PPP, Leitão, 2013).

Relativamente à metodologia, o estudo tem natureza observacional, averiguando a existência de relação entre as variáveis, por meio de uma amostra da população agrupada em quatro níveis (as variáveis independentes), de modo a depreender se estes têm influência na perceção dos professores face à interdependência Professor-Aluno. A recolha de dados é de natureza quantitativa, utilizando medidas numéricas para testar as hipóteses.

Quanto aos resultados do estudo, nenhuma das quatro hipóteses se confirma, ou seja, não se verificaram diferenças significativas em função do género, idade e experiência profissional ou em função dos contatos tidos com NEE no decorrer da juventude.

Palavras-chave: Interdependência professor-aluno, inclusão, cooperação e teoria da auto-determinação

Abstract

This study aims to understand the relationship between the perception of teachers on the interdependence of Secondary student teacher in the variables gender, age, teacher's experience in working with pupils with SEN and SEN contacts taken during his youth.

Accordingly, we divide the achievement of work into logical steps:

An extensive literature review was performed in order to obtain quality information that we sustain and would support our study and later made an observational study of quantitative nature. Collaborated in the study 102 teachers, of whom most were female (63.0 %, n = 64) while the teachers were male representing 37.0 % (n = 38).

The instrument used was a questionnaire, "The perceptions of teachers on learning in the classroom" (ASA - PP, Leitão, 2013).

Regarding methodology, the study is observational nature, verifying the existence of a relationship between variables, by means of a sample of the population, grouped into four levels (independent variables) in order to deduce whether these influence the perception of teachers towards the interdependence Student Teacher. The collection of data is quantitative, using numeric measures to test the hypotheses

Regarding the results of the study, none of the four hypotheses are confirm so there were no significant differences by gender, age and professional experience or based on contacts with SEN taken during youth.

Key-words: Interdependence student-teacher, inclusion, cooperation, self determination

Índice

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
ÍNDICE	6
ÍNDICE DE TABELAS.....	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS	9
INTRODUÇÃO	10
CAPITULO I – REVISÃO DA LITERATURA	12
1 – INCLUSÃO E ESCOLA INCLUSIVA	13
1.2 – INCLUSÃO	15
1.3 – INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	17
2 – DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA – A INFLUÊNCIA DE UMA BOA PEDAGOGIA NO DESENVOLVIMENTO/CRESCIMENTO DOS ALUNOS	19
3 – APRENDIZAGEM COOPERATIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	21
4 – COOPERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	25
5 – CONCEITO DE PERCEÇÃO.....	27
6 – INTERDEPENDÊNCIA PROFESSOR-ALUNO.....	28
CAPITULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	33
2.1. OBJETIVO	34
2.2. QUESTÃO DE PARTIDA.....	34
2.3. DESENHO DE ESTUDO	34
2.4. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	34
2.5. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	38
2.6. VARIÁVEIS DE ESTUDO.....	39
2.7. HIPÓTESE DE ESTUDO	39
2.8. PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS	40
2.9. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS	40
CAPITULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	41
3.1. ANÁLISE DESCRITIVA.....	42
3.2. ANÁLISE INFERENCIAL.....	43

CAPITULO IV – IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	47
CAPITULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
CONCLUSÕES	52
LIMITAÇÕES DO ESTUDO	55
RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	59
ANEXOS	I
ANEXO I	II
ANEXO II	VI
<i>Estatísticas Descritivas</i>	<i>VI</i>
<i>Hipótese 1</i>	<i>XIII</i>
<i>Hipótese 2</i>	<i>XV</i>
<i>Hipótese 3</i>	<i>XVII</i>
<i>Hipótese 4</i>	<i>XIX</i>

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Nível de Ensino.....	36
Tabela 2 – Funções	37
Tabela 3 - Experiência com NEE.....	38
Tabela 4 - Contatos com pessoas com deficiência.....	38
Tabela 5 - Distribuição das questões do questionário pelas cinco dimensões em estudo.....	39
Tabela 6 - Frequências (Interdependências)	42
Tabela 7 - Estatísticas Descritivas	42
Tabela 8 - Significância das Diferenças.....	43
Tabela 9 - Significância das diferenças	44
Tabela 10 - Significância das diferenças	44
Tabela 11 - Significância das diferenças	45

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género	35
Gráfico 2 - Escalões Etários.....	35
Gráfico 3 - Habilitações Literárias.....	36
Gráfico 4 - Experiência Profissional.....	37
Gráfico 5 - Há quantos anos trabalham nesta escola?.....	37
Gráfico 6- Interdependência e género.....	43
Gráfico 7 - Interdependência e Idade.....	44
Gráfico 8 - Interdependência e experiência com NEE.....	45
Gráfico 9 - Interdependência e contacto com NEE	46

Introdução

O presente projeto de investigação tem como tema “A perceção dos professores de Educação Física do Ensino Secundário sobre a interdependência Professor-Aluno” e foi realizado no âmbito do relatório/seminário de estágio do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Este estudo surge no âmbito do estágio pedagógico realizado no 2º ano de Mestrado, e tem por objetivo alcançar o grau de mestre. Há muito tempo que esta temática me despertou curiosidade, não só do ponto de vista educacional (prático), como do ponto de vista organizacional (meios e métodos de implementação), uma vez que, tratado de valores educativos a escola e todos os agentes educativos têm obrigação de ser verdadeiramente inclusivos, na medida em que a educação acontece de fato no decorrer de toda a nossa existência, o que se traduz numa educação plena de direitos para todos os alunos sem exceção. Neste sentido, aprofundar e desenvolver o meu conhecimento nesta área, dar-me-ão ferramentas necessárias para ajudar a construir um ponto de mudança, nas incoerências ainda existentes na comunidade escolar, face a educação inclusiva.

Transversalmente à aprendizagem, que acontece todos os dias ao longo da vida, a investigação deve ser um ponto forte e recorrente na procura e alcance de melhorias significativas face à realidade atual, pois sem esta não existe evolução. Desta forma o objetivo deste estudo é analisar a perceção dos professores de Educação Física do Ensino Secundário sobre a interdependência Professor-Aluno nas variáveis género (hipótese de estudo 1), idade (hipótese de estudo 2), experiência (hipótese de estudo 3) e vivências (hipótese de estudo 4) com crianças/alunos com NEE.

Portanto, iniciar-se-á com o primeiro capítulo que corresponderá a um enquadramento teórico sobre o tema, que se dividiu em subtemas que considero imprescindíveis na consecução desta dissertação, nomeadamente: Inclusão e Escola Inclusiva; Diferenciação Pedagógica; Aprendizagem Cooperativa; Perceção e o nosso foco Interdependência Professor-aluno.

No segundo capítulo fará parte integrante o enquadramento metodológico do qual se constitui por: o objetivo de estudo, a questão de partida, a amostra e a sua caracterização, apresentarei as variáveis de estudo (a independente e a dependente) bem como as hipóteses de estudo e terminarei o capítulo do enquadramento metodológico com referência aos procedimentos operacionais e estatísticos.

Seguidamente no capítulo três, contemplarei a apresentação e discussão dos resultados, sendo posteriormente realizada a análise inferencial com a aplicação dos métodos estatísticos apropriados.

Por fim, nos últimos dois capítulos, que corresponde ao quarto e quinto capítulo respetivamente, serão apresentadas as implicações consideradas para o ensino da Educação Física e as considerações finais, onde se comparará os resultados do estudo e a pesquisa bibliográfica recolhida, por forma a obtermos um ponto da situação em relação a perceção dos professores sobre a interdependência professor-aluno no ensino secundário.

CAPITULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1 – Inclusão e Escola Inclusiva

«As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o maior meio de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos...»

(UNESCO, 1994, IX)

Nas últimas décadas a preocupação demonstrada com as crianças e consequentemente com a sua educação tem vindo a aumentar significativamente, na medida em que, os professores são constantemente confrontados com uma nova realidade em termos educacionais, a diversidade.

Esta diversidade tem exigido ao docente um papel mais dinamizador, onde o professor deve dispor de um vasto leque de competências e saberes que o auxiliem nesta árdua tarefa que é incluir.

Inclusão, segundo Leitão (2010, p. 1) significa antes de tudo, um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição de uma educação democrática.

Apesar de não ter sido sempre assim, existiu um momento chave de mudança de mentalidade na sociedade atual moderna.

A conferência Mundial sobre Educação realizada sob os auspícios da UNESCO, da UNICEF, do PNUD e da Banca Mundial em Jomtien (Tailândia), em Março de 1990, modificou o pensamento neste campo e tem progredido até ao ponto em que a agenda das Necessidades Educativas Especiais (NEE) é agora contemplada como um elemento essencial do processo da educação para todos (UNESCO – Portugal, 1991).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela Unesco em colaboração com o governo de Espanha, em Junho de 1994, em Salamanca, baseia-se na premissa da igualdade de oportunidades, além de oferecer uma perspetiva totalmente inclusiva (Correia, 2003, p. 58).

No plano de ação adotado manifesta-se que a inclusão e a participação são essenciais para a dignidade humana e para o usufruto e exercício dos direitos humanos, o que em termos de educação se traduz numa autêntica igualdade de oportunidades (MEC- UNESCO, 1995; Linch, 1994 citado por Correia, 2003, p. 59).

Em linhas gerais desta Conferência resultou o documento designado por Declaração de Salamanca, que representava noventa e dois países e cerca de vinte e cinco organizações mundiais. Este é o documento mais completo existente até à data sobre a inclusão educativa e

que por sinal releva que a educação inclusiva não se direciona somente a alunos com deficiência, mas igualmente a alunos que tenham necessidades educativas especiais de carácter temporário, intermitente ou permanente.

Atualmente são muitas as vozes que se levantam a favor de uma renovação da escola, de uma mudança na sua própria conceção, de modo a tornar-se mais democrática, mais eficaz, mais compreensiva, que inclua todos os alunos, ainda que, de alguma maneira, sejam diferentes; enfim, uma renovação no sentido da evolução da escola atual para uma escola inclusiva (Correia, 2003, p. 61).

A promoção de uma escola democrática, onde incluir se torne um sinónimo real de envolver, é um desafio com o qual os profissionais de Educação se deparam actualmente. Colocar os nossos alunos no centro do processo de ensino/aprendizagem, pressupõe que as suas características e necessidades particulares são atendidas, o que implica a preparação de todo o sistema de ensino para o atendimento a essa mesma heterogeneidade (Ferreira, 2011, p. 8).

O mesmo defende Arnáiz (1996,1997, citado por Correia, 2003, p.61), referindo que o modelo de mudança que as escolas inclusivas proporcionam constitui um processo de inovação educativa, uma vez que se pretende a reconstrução da escola desde a própria instituição, com a participação democrática de todos os membros pertencentes à comunidade educativa, procurando o apoio mútuo, tenham ou não necessidades educativas especiais.

Maria Odete Silva, especialista de referência na Educação em Portugal, mais concretamente em Educação Especial defende que:

A inclusão depende, sobretudo, da atitude com que se perspetiva e prospetiva uma escola para todos, mas esta tem de sentir-se capaz de responder às tarefas que daí decorrem e que implicam algumas mudanças relativamente:

- à prática pedagógica dos professores, o que nos remete para a diferenciação pedagógica;
- à gestão e à organização da escola e das turmas o que aponta para a flexibilização do currículo (Silva, 2004, p. 51-52).

Em suma, uma Escola Inclusiva não acontece por acaso, nem se decreta. Constrói-se. É evidente que depende de vontades políticas, mas depende, sobretudo, da resposta que a comunidade e a escola souberem dar (Silva, 2004, p.58).

1.2 – Inclusão

“Eu estava a dar a aula à turma toda e o C. (aluno com NEE) estava a fazer uma ficha de 1ºano, mas só dava atenção ao que se passava com os outros e, durante duas horas, não fez nada” (Leite,1997).

A filosofia e as práticas segregacionistas de outrora tiveram efeitos prejudiciais às pessoas com deficiência, às escolas e à sociedade em geral. A ideia de que poderiam ser ajudadas em ambientes segregados, isoladas do resto da sociedade fortaleceu os estigmas sociais e a rejeição (Stainback & Stainback, 1999, p. 43). “Para as escolas regulares, a rejeição das crianças com deficiência contribuiu para aumentar a rigidez e a homogeneização do ensino, para ajustar-se ao mito de que, uma vez que as turmas tivessem apenas alunos normais, a instrução não necessitaria de outras modificações ou adaptações (Stainback & Stainback, 1999, p. 44).”

Falar de inclusão não consiste apenas em estruturar um sistema de educação especial, mesmo que de qualidade, criar recursos e medidas adicionais nas escolas que respondam às necessidades específicas dos alunos elegíveis para esse sistema, medidas quase sempre isoladas, segmentares e localizadas, exteriores à dinâmica escolar, ou seja, no contexto de uma escola que se mantém inalterada (Leitão, 2010, p. 1).

Incluir é criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, o que traduz, entre outros aspetos, pelo reconhecimento de que os alunos devem aprender juntos, que a heterogeneidade e a diversidade são um valor, que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados visam, em primeiro lugar, minimizar as barreiras que sempre se colocam à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento (Leitão, 2010, p. 2).

Segundo Silva (2004) atender à diversidade implica, no entanto e, entre outras medidas, mudanças entre elas:

- À atitude com que se perspetiva e prospetiva a escola;
- À prática pedagógica;
- À gestão e organização da escola e das turmas.

A mudança pressupõe alteração de hábitos, implementação de novas direções e isto claro suscita dúvidas, medos, receios, desconforto e na generalidade não é bem aceite, uma vez que mudar implica uma transformação, um esforço e dedicação para colocar em prática todas as modificações.

O olhar sobre esta questão da inclusão escolar, não se pode ser restritivo e tão pouco assentar no pressuposto de que é passageiro, ou que é uma questão de afirmação de quem a defende, muito pelo contrário, é uma questão de necessidade.

Correia (1999, citado por Lopes & Silva, 2010, p.24) refere que a percentagem de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais em idade escolar será cerca de 15% do total de alunos que frequentam o sistema educativo. No que refere à sua problemática, o autor conclui que 94% das crianças e adolescentes com necessidade educativas especiais se enquadram nas categorias das dificuldades de aprendizagem, 22% tem problemas de comunicação, 14% sofre de deficiência mental e 10% de perturbações emocionais/problemas de comportamento. Estes valores implicam reflexões por parte da comunidade escolar.

Portanto estes números, percentagens contribuem diretamente para esta diversidade atual sentida nas escolas e que naturalmente nos remete para a mudança e adaptação ao meio onde estamos inseridos, neste caso, a escola.

No início de cada ano letivo, e no decorrer das designadas apresentações, o docente ao confrontar-se com as várias turmas que lhe foram atribuídas, não vai olhar para estas e rotular à partida os alunos que aparentemente lhe causarão mais trabalho, ou que por si só não se encontram motivados para aprender, muito pelo contrario, cabe ao professor arranjar estratégias para motivar e captar a atenção de todos os alunos sem exceção, para que globalmente todos atinjam o sucesso, e entenda-se por sucesso, uma aprendizagem plena.

É imprescindível perceber-se que todas as crianças têm o direito a uma educação, que devem ter um plano de aprendizagem adequado às suas necessidades, independentemente da sua problemática, e que devem estar inseridas no seio da turma e não segregadas em salas ditas especiais. O olhar sobre estas diferenças tem de ser pacífico e produtivo, na medida em que todos os seres contribuem de igual forma para a evolução de cada um de nós, ou seja, a partilha de vivências, experiências, só contribuirá para o crescimento de toda a comunidade escolar.

“A educação inclusiva implica novas práticas docentes. Implica também que a escola, no seu conjunto, perspetive a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos “cresçam”, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós (Silva, 2011, p.131).”

1.3 – Inclusão nas aulas de Educação Física

«Numa sessão de Educação Física amiga dos alunos, assente em relações fortes e positivas, construtivas, os alunos são apoiados nas suas aprendizagens pelo professor, que se preocupa com eles, como pessoas, da mesma forma que se preocupa com as aprendizagens» (Leitão, 2010, p. 270)

Para Silva (2011, p.120-121) o significado de inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspectivado como educação inclusiva. Isto significa que a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas. O que só é possível se aceitarmos que a diferença não é necessariamente impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos com os outros, como a investigação evidenciou.

No entanto, no que respeita à atitude para com a inclusão, sobretudo se esta se refere a alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais, este é um ponto crítico. Na verdade, não chega saber como se faz, é imprescindível querer fazer e acreditar que é possível construir uma escola e, obviamente, uma sociedade, onde todos têm lugar (Silva, 2011, p.120)

Centrando agora na disciplina de Educação Física (EF), esta tem atualmente no quadro do sistema educativo português, um papel fulcral no processo de desenvolvimento da criança e do jovem adulto, já que se mantém no currículo de todos os alunos ao longo dos diferentes escalões de Ensino, ensino primário, básico e secundário sob o desígnio de um programa transversal da disciplina de Educação Física denominado de Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

Este fato acarreta responsabilidades acrescidas para todos os intervenientes, já que a progressão, consolidação e ampliação dos efeitos desta área curricular não podem permanecer indiferentes a este processo de continuidade (PNEF,2001, p.3).

A construção integrada dos programas de ensino Básico e Secundário, permite um processo estabilizado de articulação vertical e horizontal, fornecendo assim uma consistência que aliada a um conjunto de decisões estratégicas, permite atravessar o tempo sem desgaste ou desatualização (PNEF,2001,p.3). Este pressuposto torna-se então o grande alicerce no que respeita à inclusão, na medida em que independentemente da especificidade da disciplina de EF, o seu programa está organizado de forma a permitir e facilitar a diferenciação pedagógica e consequentemente adequar o ensino a cada aluno, sem prejudicar os objetivos finais da disciplina.

Este pressuposto é passível de ser confirmado na ‘bíblia’ da Educação Física, uma vez que os mesmos reforçam a ideia de que todas as situações educativas devem ser inclusivas, na medida em que, nenhum aluno pode ser excluído por dificuldades ou aptidão insuficiente, nem por exigências gerais que deixem de considerar as suas possibilidades (PNEF,2001, p.3-4).

Dos muitos benefícios já conhecidos da disciplina de EF, uma característica que faz sentido fazer referência é a interação necessária para que se verifique a aprendizagem global dos alunos, ou seja, o fato de na maioria das aulas ser necessário recorrer à constituição de grupos, grupos esses que vão variando no decorrer do ano letivo, resulta na melhor e mais fácil integração dos alunos na turma.

Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno (PNEF, 2001, p.4). Um desenvolvimento evolutivo de confiança, que os alunos necessitam de depositar entre os mesmos, em muitas matérias da disciplina é crucial para o sucesso da mesma, como por exemplo a ginástica acrobática, onde os volantes têm que sentir tal confiança nas suas bases para que os diversos exercícios sejam passíveis de ser executados com a qualidade e rigor que a matéria exige.

As atividades realizadas num ambiente pedagógico promovem a cooperação, a entreajuda, o respeito pelos outros, o sentido da responsabilidade, a segurança e o espírito de iniciativa, reconhecendo-se que as atividades específicas da EF se realizam fundamentalmente em grupo, apresentando-se como terreno excelente para a Educação para a Cidadania (PNEF,2001).

Desta forma, o sucesso na disciplina deve ser entendido como o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, numa atitude de rendimento, ou seja, de usufruto de benefícios reais de aperfeiçoamento pessoal, no domínio das atividades físicas, em várias dimensões: operativa (habilidades e capacidades), relacional (especialmente nos aspetos organizativos) e afetiva (PNEF,2001).

O sucesso que a disciplina EF tem é um fator determinante em comparação com as outras disciplinas pertencentes ao currículo dos alunos, na grande maioria dos discentes, pois contribui para um processo de socialização e inserção mais rápido e durador.

Portanto, é a sociedade e a comunidade escolar em particular que deve adaptar-se ao meio e não o contrário, e utilizar os meios disponíveis, neste caso os pressupostos dos programas nacionais e os benefícios que dele advém a nosso favor é a decisão mais acertada.

Desta forma, devem ser garantidas a todos os alunos as condições necessárias ao cumprimento do programa e claro, adaptado ao nível evidenciado pela turma e concludentemente pelos alunos por forma a tornar possível a aprendizagem individual e coletiva.

2 – Diferenciação Pedagógica – a influência de uma boa pedagogia no desenvolvimento/crescimento dos alunos

A pedagogia diferenciada segundo Przesmychi (2000, citado por Trindade, 2010, p.2067) significa uma pedagogia dos processos que se desencadeia num ambiente de aprendizagem aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer.

Para Perrenoud (2000, p.41), diferenciar significa romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, é sobretudo uma maneira de por em funcionamento, uma organização de trabalho que integre dispositivos didático, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.

No fundo, importa que o professor se adeque a todo o tipo de alunos existentes, já que a realidade escolar, ou seja a turma, nunca será homogénea, o que implica que o professor se tenha de adaptar e aproveitar essa heterogeneidade. Portanto, daqui se depreende que o pedagogo tem de analisar previamente a turma, diagnosticar situações de ensino, o que pressupõe ter em conta as necessidades e os interesses dos alunos, analisá-los e adequar as estratégias de intervenção à heterogeneidade da sala de aula (Mesquita, 2011, p.80).

O mesmo refere Leite (1999), numa igualdade pensada sob o prisma da democraticidade, apela-se à resolução das situações de desigualdade natural (as diferenças existentes na sociedade) e, para isso, propõe-se que sejam tidas em conta essas diferenças e particularismos, de modo a caminhar-se para uma real igualdade de oportunidades.

Ainda de acordo com a mesma autora:

(...) enquanto as práticas de formação escolar que se orientam pela tese da cultura universal e única, ou seja, práticas monoculturais, olham a diferença como um problema que perturba a existência dessa cultura única, as práticas que reconhecem a existência de culturas diversas, o direito à diferença e o enriquecimento que pode advir da diversidade

olham a diferença como característica do próprio tecido social e algo que potencia, nas escolas, a vivência de relações de troca e de reciprocidade (Leite, 1999 citado por Pais 2012, p.17).

A diversificação e diferenciação tornam-se portanto numa realidade constante da comunidade escolar, no entanto, para que a diferenciação seja possível é necessário conhecermos bem os nossos alunos e isso passa inevitavelmente pelo diagnóstico/caraterização da turma por forma a obter todas as informações necessárias para conseguirmos fazer a diferenciação de ensino.

Segundo Shulman (1987, citado por Mesquita,2011) para que se possa com alguma objetividade, conhecer as caraterísticas do aluno torna-se necessário conhecê-lo em situação real de vida e não apenas em situação formal de sala de aula, para se poder captar as marcas do contexto que lhe confere identidade grupal e social.

Ainda de acordo com o mesmo autor, este defende que o professor deve estar a par de todas as atividades que os alunos realizam fora da escola, que se interesse pelas experiências dos alunos, por aquilo que eles já viveram e por aquilo que eles podem vir a viver.

Para Lopes & Silva (2010), só se consegue assegurar melhorias importantes no rendimento escolar do aluno se o professor assumir uma atitude de questionamento e reflexão sobre as suas conceções.

Ser professor é ter de se readaptar todos os dias aos alunos que temos à frente, às situações de aprendizagem e não estabelecer um padrão rígido que nos diga um professor faz isto, um professor faz aquilo, nesta ou naquela situação (Mesquita, 2011, p.29).

Todo este processo de consciencialização do docente assegura não só a identificação dos fatores que contribuam para melhorar a sua intervenção pedagógica, mas também uma postura de autoconhecimento que favoreça o seu próprio desenvolvimento como docente (Mesquita,2011, p.30).

Portanto, a diferenciação de ensino está inteiramente dependente do professor, das suas práticas pedagógicas, das suas crenças e atitudes como docente e ser humano e diferenciar não é de todo isolar os alunos com necessidades educativas especiais e segregá-los dos seus direitos de uma educação para todos, muito pelo contrário.

Leitão (2010, p.12), refere que colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de puderem, no contexto de turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam.

Há décadas atrás Charles Silberman (1966, citado por Lopes & Silva, 2010, p.XV) no seu estudo afirmou o seguinte:

Naturalmente, o ensino – como a prática da medicina – é sobretudo uma arte, que exige talento e criatividade. Mas como a medicina é também – ou deverá ser uma ciência, por isso, implica um repertório de técnicas, processos e competências que podem ser sistematicamente estudadas e descritas e, por isso, transmitidas, ensinadas e melhoradas. O grande professor, como o grande médico, é o que junta criatividade e inspiração ao repertório básico...

O professor que não conhece os princípios que foram descobertos em relação à aprendizagem e ao ensino é como o médico que não compreende os princípios da bioquímica. Ambos podem tomar decisões que poderão levar inevitavelmente ao fracasso (Lopes & Silva 2010, p. XV).

3 – Aprendizagem Cooperativa em Educação Física

A escola de hoje e provavelmente a das próximas décadas, terá uma diversidade multiétnica e multicultural, que levantará dificuldades para conseguir uma satisfatória coesão grupal na sala de aula com as implicações que isso tem tanto para o rendimento escolar, como para o insucesso dos alunos (Ovejero et al s/d, citado por Ribeiro,2006).

O mesmo autor considera que a escola deve assumir atitudes mais cooperativas e menos competitivas. A formação de intervenientes mais comprometidos com os valores sociais e os princípios de solidariedade devem ser assumidas pela comunidade escolar (Ribeiro,2006).

De acordo com Hattie (2009, citado por Lopes & Silva, 2010) parece portanto existir, concordância universal de que a aprendizagem cooperativa é mais eficaz, comparativamente a outras formas de organizar os alunos para realizarem as atividades de aprendizagem.

Mas afinal o que é a aprendizagem?

Leitão (2010, p.17), refere a aprendizagem como “um ato social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre”.

O mesmo autor considera que a aprendizagem está interligada a processos de socialização que refletem as interações dos alunos e, que decorrem de fatores ecológicos e contextuais, do que com a simples atividade instrução do professor.

Então quais os benefícios da aprendizagem cooperativa?

Para Lopes & Silva (2010) os alunos ao cooperarem acabam por procurar realizar ações em conjunto para atingirem objetivos comuns e usufruírem assim de benefícios para si próprios, como para os colegas de grupo.

Os mesmos autores consideram que apesar de a aprendizagem ser um processo inerentemente individual, é influenciada por uma variedade de fatores externos, incluindo as interações em grupo e interpessoais. Em grupo, os alunos são mais capazes de realizar as tarefas de aprendizagem e aprender com os próprios erros.

A estrutura de aprendizagem cooperativa, ao valorizar a utilização de métodos e atividades que potenciam a cooperação entre alunos diferentes, facilita a atenção à diversidade dos alunos, incluindo os com NEE (Lopes & Silva, 2010, p. 145).

Contudo, todo este processo de ensino-aprendizagem está inteiramente ligado e por sinal dependente do professor, e da sua competência para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Mas o que significa ser competente no âmbito das ciências da educação?

Segundo o estudo realizado por Jonnaert (2002, citado por Mesquita, 2011, p.34) sobre a evolução do conceito de competência no âmbito das ciências educacionais pode-se verificar que existem duas perspetivas sobre:

- Uma que o apresentava como polissémico, considerando-o «nómada» e mesmo «volátil»;
- Outra que propunha uma visão mais redutora que declarava que as competências não seriam mais do que uma reformulação dos objetivos operacionais.

De acordo com Johnson et al. (1999, citado por Lopes & Silva, 2010, p.151):

(...) a utilização da aprendizagem cooperativa exige uma ação disciplinada por parte do professor. Os cinco elementos básicos são não só características próprias dos bons grupos de aprendizagem, mas representam também uma disciplina que deve aplicar-se rigorosamente para produzir as condições que conduzam a uma ação cooperativa eficaz (Lopes & Silva, 2010, p.151).

Assegurar um ensino de qualidade e permitir que os professores façam a diferença, tem obviamente exigências a nível do envolvimento do docente, mas principalmente do empenho de toda a comunidade escolar, nomeadamente os órgãos de gestão da escola em proporcionar condições para que tudo isto seja possível.

Um bom professor é um individuo culto que possui uma especialização numa determinada área, mas antes de transmitir os seus conhecimentos cria uma relação de amizade com os alunos para que estes desenvolvam um nível de confiança que irá permitir ao professor socializar-se com eles, sendo assim possível (...) saber como funciona a turma individualmente e em grupo, podendo, desta forma, estruturar o conhecimento a transmitir para que eles estejam motivados para o interiorizar (Mesquita, 2011, p.132)

É usual nas nossas escolas encontrar os alunos agrupados, mas a pura realidade, é que maioritariamente não existe partilha de conhecimentos/ideias, ou seja, desenvolve-se um

trabalho que acentua no desempenho individual sem que exista discussão ou partilha. Os alunos dispõem-se em grupo mas não trabalham em grupo (Carratero, 1998 citado por Ribeiro 2006).

A este propósito, Yaniz (2003, citado por Ribeiro 2006) refere que existe uma diferença importante entre agrupar os estudantes e estruturar a cooperação entre eles. Cooperar não significa distribuir um trabalho ao grupo para que um membro o realize. Não é pedir tarefas individuais, em que os que terminam antes ajudam os outros, não é simplesmente uma partilha de recursos. Segundo, Johnson & Johnson (1999 a, citado por Ribeiro 2006) para que a aprendizagem seja cooperativa é necessário que se verifiquem as seguintes características específicas que não actuam isoladamente, mas que são interdependentes.

De um modo geral a escola cooperativa é uma escola animada, com alma, que sem virar as costas á razão se alimenta fortemente do sentimento que é participar ativamente na construção de um trabalho coletivo (Leitão, 2010).

E remetendo-nos agora para a disciplina de Educação Física, também é possível promover este tipo de aprendizagem?

“Promover a participação e a inclusão em Educação Física é reconhecer a responsabilidade do próprio professor na remoção de barreiras que impedem ou limitam essa participação, adaptando estratégias e atividades, respeitando e valorizando as diferenças, reconhecendo que essas barreiras nas suas próprias percepções e atitudes, na sua inflexibilidade para modificar e adaptar as práticas atuais (Leitão, 2010, p.233) ”

A participação é sinónimo de aprendizagem, no entanto, para que seja uma aprendizagem plena, depende de outros fatores, como por exemplo, as relações de aprendizagem que se desenvolvem com os outros alunos.

Os PNEF foram estruturados de forma a que se verifique uma constante adequação das matérias ao nível de ensino dos alunos.

A construção integrada dos programas de EF, possibilitou um processo estável de articulação vertical e horizontal, o que possibilitou uma consistência que, aliada a um conjunto de decisões estratégicas, permite a cada professor atravessar o tempo sem que exista uma descontextualização da disciplina (PNEF, 2001).

Os PNEF reconhecem ao professor, a responsabilidade de escolher os objectivos de aprendizagem e as soluções pedagógica e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais da especialidade de Educação Física Escolar, para que os benefícios reais da actividade do aluno correspondam aos objectivos do programa, utilizando os meios atribuídos para esse efeito.

Nesse sentido, cabe ao professor adequar o ensino a todos os alunos sem exceção, uma vez que as ferramentas para que possa incluir e proporcionar uma aprendizagem cooperativa estão inerentes/subjacentes a uma das mais importantes ferramentas de trabalho de um professor de EF, os PNEF.

No entanto, para que tudo isto seja possível é necessário investir na formação dos professores, ou seja, é essencial que os professores questionem algumas crenças e concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Não porque estejam errados (ou certos), mas porque a essência do bom ensino exige que as suas expectativas e concepções sejam submetidas a debate, refutação e investigação (Lopes & Silva, 2010, p. XII).

Ainda segundo o mesmo autor, só se consegue assegurar melhorias importantes no rendimento escolar do aluno se o professor assumir uma atitude de questionamento e reflexão (Lopes & Silva, 2010, p. XIII).

Bennett (1987, citado por Lopes & Silva, 2010) no seu estudo analisou os resultados de diferentes métodos de ensino nos programas de formação dos docentes e concluiu que era imprescindível incluir na sua formação componentes teóricas, práticas e até mesmo demonstração, bem como feedback e coaching, preferencialmente distribuídos por inúmeras sessões de formação em detrimento de uma formação condensada.

O mesmo autor concluiu que os programas de formação de professores se direcionavam para o desenvolvimento de ‘skills’ já existentes no seu reportório em vez de contemplarem novas abordagens sobre ensino e formas de ensinar (Lopes & Silva, 2010).

Para Malglaive (1995), a formação inicial dos professores está assente em pressupostos que não estão de acordo com as exigências da sociedade atual. Para o mesmo autor a formação atual resume-se apenas à formação científica existente na componente curricular.

Para que um dispositivo de formação garanta, como profere Perrenoud (s/d), a construção de competências a nível de uma forte articulação entre teorias e práticas, não é imprescindível ter apenas um magnífico plano de formação, mas sim operacionalizá-lo de tal forma que leve o currículo real à altura das ambições do programa.

Em suma, no que diz respeito à disciplina de Educação Física, os programas estão estruturados de forma a permitir ao professor adequar o ensino à turma e a cada aluno, não penalizando a sua evolução, no entanto, todo este processo depende do professor e da forma como ele planifica e elabora o seu plano de aula, proporcionando ou não experiências de aprendizagem significativas, como é o caso da aprendizagem cooperativa.

Por fim Leitão (2010), reforça a ideia que “os apoios aos alunos com mais dificuldades pode exatamente derivar da forma como o professor planificou as atividades e organizou os grupos, ou seja, a importância da organização de contextos cooperativos de aprendizagem que reforcem apoio aluno-aluno deve ser reconhecida.”

4 – Cooperação Professor-Aluno

As práticas que os professores desenvolvem implicam serem detentores de determinadas representações, que lhes concede determinada abordagem pedagógica, tendo em conta as incertezas pelo incompleto domínio do saber (Perrenoud, 1993, citado por Ferreira 2009) e a especificidade dos alunos, pelo acelerar das mudanças e constante dependência dos superiores hierárquicos. (Borges, 2007 citado por Ferreira 2009).

De acordo com Rico (1999, citado por Mesquita, 2011) se analisarmos, sucintamente, a imagem do professor ao longo dos anos, percebemos que: por um lado, o professor é um ser que tem de ter vocação para exercer a sua função dentro dos parâmetros corretos e que percebe a educação como um serviço que presta à comunidade, mas por outro lado o docente é um ser intelectual, com formação científica e pedagógica, que tem consciência do papel que desempenha na sociedade.

Heck e Williams (1984, citado por Ferreira 2009) afirmam que o professor que compreende e respeita as diferenças (sexuais, étnicas, raciais, físicas, e outras), que vê o aluno como indivíduo único, poderá mais facilmente compreender o seu comportamento e contribuir para o seu desenvolvimento social e académico. Estudos realizados evidenciam, no entanto, que a raça e a classe social influenciam as expectativas do professor. A ideia de que os alunos oriundos de classe social mais baixa e das minorias, devido às deficiências familiares, não se realizam na escola e na vida, foi-se construindo, esquecendo-se que estas deficiências são por vezes valores da cultura do aluno que necessitam de ser reconhecidos e, se o forem, incorporados no desenvolvimento das aprendizagens. (Heck e Williams, 1984; Davies, 1989; Silva 1994; Marques, 1997, citado por Ferreira 2009)

No plano da organização, das relações sócio-educativas e no desenvolvimento da cooperação professor-aluno, é imprescindível que se estabeleça desde o início um bom ambiente de aula, sustentado por pilares como o respeito mútuo e a partilha, por forma a tornar o processo ensino-aprendizagem muito mais rico e benéfico para toda a comunidade escolar.

Leitão (2010) refere no seu estudo que alguns investigadores têm referido insistentemente que os docentes se centram preferencialmente, numa metodologia expositiva,

embora nos últimos anos se tenha feito um grande esforço para contrariar esta tendência e criar novas formas de intervenção que favoreçam a diferenciação pedagógica.

O mesmo autor reforça que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus constituintes, aproveitando a diferença como positiva para a construção do saber.

Nesse sentido, a direção de todo o processo educativo deve centra-se exclusivamente no aluno e deve potenciar diversos tipos de aprendizagens, nomeadamente aprendizagens baseadas na cooperação aluno-aluno e cooperação professor-aluno.

A interação que o ensino recíproco possibilita, relação professor-alunos, é particularmente benéfica como método de ajuda à construção de conhecimento, quando quem presta ajuda se situa na zona de desenvolvimento próximo (Lopes & Silva, 2010). E entenda-se por zona de desenvolvimento próximo, o que um sujeito é capaz de realizar de forma individual e o que é capaz de realizar com a ajuda dos outros (Lopes & Silva, 2010).

Deste modo, segundo González e Palacios (1990, citado por Lopes & Silva, 2010), as interações educativas para serem eficazes, devem situar-se na zona de desenvolvimento do indivíduo, uma vez que são estas as únicas a gerarem desenvolvimento.

Portanto se ensinar é de facto, por definição, uma tentativa de influenciar a aprendizagem e o comportamento dos alunos (Lopes & Silva, 2010), cabe portanto ao professor desenvolver desde o início do ano um clima positivo de aula, onde as aprendizagens cooperativas sejam uma constante, contribuindo assim para uma aprendizagem plena sustentada por um ambiente colaborativo.

5 – Conceito de Percepção

A consciência da eficácia de um professor é um construto psicológico baseado no quadro da teoria cognitiva da aprendizagem social de Bandura (1997, citado por Lopes, 1990), que os investigadores entendem contribuir de modo importante para a percepção que o professor tem da sua prática e da realização dos seus alunos.

A percepção é particularmente importante quando se fala de inclusão e práticas dos docentes, dado que o sucesso ou insucesso desta depende em grande parte das atitudes e crenças dos professores (Campos, 2012; Pacheco 2012, citado por Ferreira 2013).

Numerosas pesquisas sobre os professores de educação regular mostram que os mesmos se percebem como não estando aptos para ensinar crianças com dificuldades, referindo baixa percepção de auto-eficácia a nível pessoal e de ensino e considerando ineficazes as adaptações instrucionais e curriculares na sala de aula, ao invés dos professores de educação especial, que têm uma visão mais positiva da inclusão, acontecendo sensivelmente o mesmo com os professores de educação regular na situação de turmas inclusivas (Minke et al., 1996, citado por Lopes 2005).

O estudo das atitudes tem assumido uma enorme importância no domínio das ciências sociais, tendo sido objeto de variadas investigações, na medida em que é considerado um fator de preponderância nas práticas educativas (Camisão, 2004; Pacheco, 2012, citado por Ferreira 2013).

Segundo Campos (2002 citado por Mesquita 2011) se à profissionalidade está subjacente um desempenho autónomo, este implica a construção coletiva de uma cultura profissional pessoal. O mesmo autor defende que é precisamente aqui que reside a competência do docente, ou seja, não consiste apenas, no domínio dos conhecimentos científicos, das técnicas e rotinas de ensino, mas também, na capacidade de mobilização desses saberes.

Concludentemente para que o professor detenha uma percepção correta da realidade da turma, é imprescindível que faça uma boa caracterização inicial da mesma, por forma a identificar os pontos fortes e fracos e ter uma percepção geral das qualidades e fragilidades da turma, para conseguir desenvolver um trabalho de qualidade, ou seja, um planeamento ajustado às necessidades da turma e dos alunos individualmente, potenciando assim o processo de inclusão e desenvolvendo a aprendizagem de forma integral.

6 – Interdependência Professor-Aluno

De acordo com Leitão (2010), uma multiplicidade de estudos (Wang, Haaerterl, Walberg, 1994) confirmou que a construção de envolvimento de aprendizagem, fortemente marcados por interações sociais positivas, influência a participação e o sucesso dos alunos.

Para Johnson, D. e Johnson, R. (1989, citado por Leitão, 2010, p.85-86), as atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como a sua organização variam em relação a cinco dimensões, que distinguem a aprendizagem cooperativa do trabalho de grupo:

- Interdependência positiva;
- Responsabilidade individual;
- Competências sociais;
- Relações face-a-face e
- Avaliação dos procedimentos de grupo

Centremo-nos então na interdependência positiva, segundo o mesmo autor a estruturação de atividades de carácter cooperativo requer que o docente assegure que os alunos assumem duas responsabilidades em simultâneo, aprender os conteúdos previstos e ajudarem os colegas a aprender esses mesmos conteúdos. A esta dupla responsabilidade o autor define de interdependência positiva.

Recordemos então o significado de aprendizagem cooperativa: estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, que se organizam na base das diferenças dos seus membros, diferença essa que é encarada como um valor e que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudarem os alunos a construirem de forma ativa, solidaria, critica e reflexiva a sua própria compreensão do mundo (Leitão, 2010, p. 10).

A primeira dimensão da aprendizagem cooperativa diz-nos que os alunos dependem uns dos outros para alcançarem os seus objetivos. Os membros do grupo devem trabalhar em conjunto, coordenar e partilhar atividades, com o objetivo de alcançarem esses objetivos. O esforço de cada um dos membros do grupo é indispensável e fundamental ao sucesso do grupo. Assim, a interdependência positiva é o pilar fundamental da aprendizagem cooperativa (Leitão, 2010, p.86).

Construir um ambiente relacional capaz de melhorar a aprendizagem e conduzir para resultados escolares mais significativos implica que o docente respeite e compreenda o conhecimento que os alunos já possuem aquando da sua entrada na escola, reconhecendo como válidas as experiências que estes vivenciaram fora do ambiente formal de aprendizagem, quer em casa, quer na comunidade ou no seu grupo de pares (Lopes & Silva, 2010).

Como educador, o professor deve refletir sobre o que o aluno expressa, mostrando respeito e empatia, evitando observações desagradáveis e avaliativas.

Em suma, como orientador do processo ensino-aprendizagem o professor deve reservar para si e somente para si, os seus juízos de valor.

No entanto, toda a ação do docente é condicionada pelos princípios escolares, o currículo, o que inevitavelmente implica que o docente tenha um papel ativo quer seja dentro ou fora da escola.

De acordo com o estudo de Pacheco (1995, citado por Mesquita 2011), os professores assumem-se como mediadores entre aquilo que está presente no currículo, o que concludentemente são obrigados a ensinar e aquilo que realmente realizam em sala. Os docentes como refere Day (2001, citado por Mesquita, 2011), para além de intermediários do conhecimento (pois são responsáveis por transmitir os conhecimentos que já possuem aos discentes), são igualmente guias da aprendizagem. Segundo o autor o segredo do processo de aprendizagem não está no legar informação factual, como um mero especialista de conteúdos, mas no dever de aguçar a curiosidade do aluno, ajudando a construir respostas para uma dada situação. Desta forma, a compreensão sobrepõe-se ao conhecimento de forma a valorizar o desenvolvimento da personalidade do aluno (Day, 2001 citado por Mesquita, 2011).

Marzano (1998) analisou 134 estudos sobre o efeito de várias estratégias de ensino, a partir do trabalho de síntese desenvolvido por Hattie, em 1987, que completou com mais investigações. Essa análise (com mais de 300 estudos) permitiu-lhe concluir que as estratégias de ensino tinham um efeito moderado no desempenho escolar dos alunos e que quando a estratégia era concebida para os alunos, o efeito era maior do que quando era concebida para o professor (Hattie, 2009).

De forma a elevar o rendimento escolar e consequentemente o bem-estar de cada aluno a nível social e cognitivo é imprescindível que a relação professor-aluno seja fomentada de forma positiva, centrada no respeito mútuo e confiança.

Bing e Bing (2009 citado por Lopes & Silva, 2010) fazem recomendações para que os docentes consigam melhorar as suas relações com os alunos e conseguir que estes tenham um olhar diferente sobre a instituição escolar.

Primeiramente o professor deve ser mais sensível a todas as questões em torno dos alunos, ou seja, detetar sinais e interpretá-los adequadamente, fornecendo o apoio necessário ao bem-estar do aluno. Isto irá fortalecer a relação do professor-aluno, aumentando a confiança e o afeto entre eles.

Outra das recomendações esta relacionada com a preparação do docente em relação a turma, ou seja este deve estar muito bem preparado, conhecer o historial dos alunos e manter sempre as expetativas altas, mostrando que se preocupam com o sucesso escolar dos seus discentes. Usar o raciocínio em alternativa da punição na resolução de relações conflituosas, ou seja, primeiro explica-se as regras e as consequências da infração das mesmas. Para finalizar, ajudar os alunos a serem amáveis, úteis e aceitarem-se uns aos outros, respeitando as diferenças e utilizando-as a favor de uma aprendizagem plena.

Para que se verifique uma interdependência positiva professor-aluno é necessário que se fomente desde o início do ano uma relação cordial assente no respeito mútuo, para que no decorrer do ano se consiga retirar benefícios dessa mesma interação.

A interdependência positiva, é pois, a percepção de estarmos ligados a outros de tal forma que não podemos ter sucesso a não ser que eles o tenham também. O meu trabalho, o meu esforço, a minha aprendizagem, beneficia o outro, da mesma forma, que o seu trabalho, o seu esforço, a sua aprendizagem, me beneficia a mim próprio (Leitão, 2010, p. 87).

Ainda de acordo com o mesmo autor, a ideia central da interdependência positiva é a de que o sucesso de um, depende, está intrinsecamente vinculado, ao sucesso do (s) outro (s). Com efeito, pode-se falar de interdependência positiva quando o aluno tem a percepção de que está de tal forma ligado a outros que não pode haver sucesso na realização de uma tarefa sem uma coordenação mútua de esforço (Leitão, 2010, p. 87).

Ao analisarmos este pressuposto, facilmente o remetemos para os resultados das aprendizagens, as notas dos alunos.

Quando os alunos têm resultados fracos, há tendência para que os responsáveis pela política educativa se debrucem sobre o currículo, o tamanho das turmas e os problemas de financiamento, etc (...) (Lopes & Silva, 2010). Contudo os investigadores sugerem que a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos (Lopes & Silva, 2010).

Portanto, analisando este pressuposto cabe a cada responsável de educação criar um meio envolvente, onde as relações professor-aluno e aluno-aluno sejam intensas, construtivas, produtivas e benéficas para ambos. Só desta forma se consegue criar um compromisso com o processo ensino-aprendizagem onde todas as partes envolvidas saírem beneficiados.

No entanto, para que isto seja possível é imprescindível que os professores rompam com as práticas frequentes, como o ensino massivo, onde os docentes se centram no método expositivo de forma persistente, sem que façam uma retrospectiva e analisem os resultados de

forma iniquívoca, questionando não só a predisposição dos alunos para aprender, mas o contributo dos próprios para a não motivação dos alunos, no que respeita à aprendizagem.

Concluindo o sucesso da aprendizagem está inteiramente dependente da relação que se estabelece entre professor-aluno, portanto, quanto melhor for a relação, melhor serão os resultados dos alunos e consequentemente dos professores, evitando então os atuais problemas do ensino, que são, o ensino direccionado para toda a turma o que acaba por se verificar na pouca diferenciação pedagógica, reduzindo feedbacks corretivos e avaliativos e não potenciando a aprendizagem e ensino cooperativo.

O'Brien, Kudláček e Howe (2009), afirmam que existem muitas investigações sobre as práticas de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas que a pesquisa relacionada com a EF ainda é muito escassa, tal como é comprovado pelos poucos estudos existentes sobre as diferentes variáveis colocadas em estudo. A existência de pouca investigação no caso específico EF ainda se torna mais evidente se particularizarmos a um nível de ensino, o Secundário. Contudo existem estudos (apesar de reduzidos) sobre algumas das variáveis presentes neste estudo.

O género, a idade, as experiências e vivências com crianças com necessidades educativas especiais são variáveis imprescindíveis quando se relaciona com a perceção do professor sobre a interdependência professor-aluno.

Segundo Forlin, Loremanm Sharma e Earle (2007); Santos & César (2010, citado por Inácio 2011, p. 31), revelam que os responsáveis educativos assumem condutas favoráveis, em relação à inclusão. Contudo, os mesmos autores afirmam que outros estudos, sugerem que as docentes do género feminino em comparação com os docentes do género masculino, têm atitudes mais favoráveis face à inclusão dos alunos NEE.

Autores como Alexander & Strain (1978); Horne (1979); Millian (1978) e Oliveira (2003, citados por Inácio 2011, p.31) defendem que é possível melhorar as atitudes dos professores se aliarem uma boa formação teórica a um contacto direto com crianças com deficiência.

No estudo realizado Hodge e Jansma (2000 e Poças, 2009, citado por Ferreira 2014, p.36), estes examinaram as atitudes de estudantes finalistas de EF perante o ensino de alunos com deficiência. Os autores procederam à análise das seguintes variáveis: a) género; b) etnia; c) experiência prévia com NEE; d) formações neste âmbito; e) nível académico; f) nível de “conforto percebido” no ensino por condição de deficiência.

Centrando-nos no foco da questão, experiência tida com NEE, os, os autores concluíram que os estudantes finalistas com experiência prévia demonstraram atitudes mais positivas perante alunos com deficiências sensoriais e físicas (Ferreira, 2014, p.36).

Capítulo II - Enquadramento Metodológico

2.1. Objetivo

O objetivo deste estudo é compreender a eventual relação da perceção dos professores do Ensino Secundário sobre a interdependência Professor- Aluno nas variáveis género, idade, experiência do professor no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais e contatos tidos com NEE no decorrer da sua juventude.

2.2. Questão de Partida

Para este trabalho de investigação, formulou-se a seguinte questão de partida:

Que relação existe entre a perceção dos professores do Ensino Secundário sobre a interdependência Professor-Aluno e as variáveis género, idade, experiência do professor no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais e contatos tidos com NEE no decorrer da sua juventude?

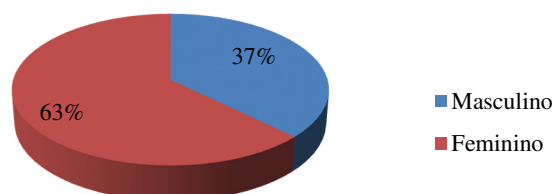
2.3. Desenho de Estudo

Este estudo é de natureza observacional, onde iremos verificar se existe relação entre as variáveis dependentes: a idade, o género, a experiência do professor no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais e os contatos tidos com NEE no decorrer da sua juventude), e a perceção dos professores face à interdependência Professor-Aluno. No que respeita à recolha de dados, esta é de natureza quantitativa, utilizando medidas numéricas para testar as hipóteses.

2.4. Caraterização da Amostra

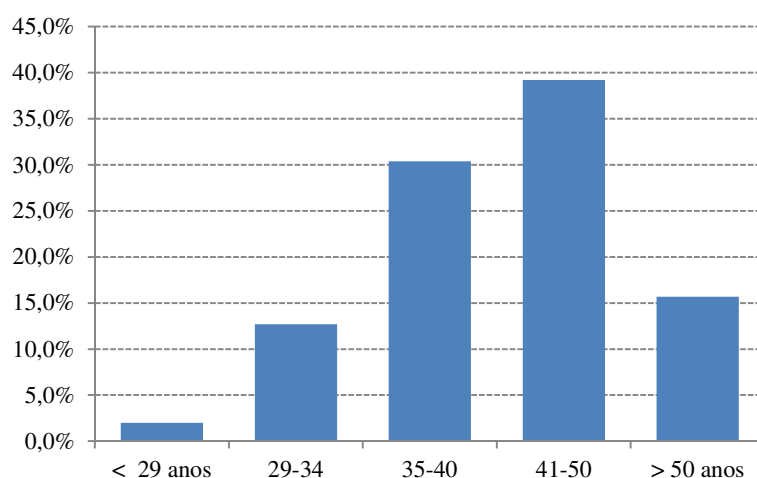
Para a composição da amostra deste estudo foram distribuídos questionários por escolas das áreas geográficas de Lisboa, foram excluídos os questionários que não se apresentavam devidamente preenchidos. Nesse sentido, colaboraram no estudo 102 professores, dos quais a maioria é do género feminino (63,0%, $n = 64$) enquanto os docentes do género masculino representam 37,0% ($n = 38$), conforme se pode constatar pela observação do gráfico nº 1.

Gráfico 1 - Género



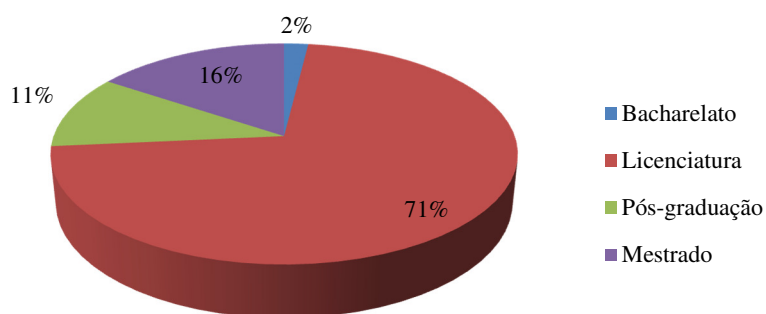
A distribuição dos docentes por escalões etários pode ser apreciada no gráfico nº 2. A maioria encontra-se no escalão 41-50 anos (39,2%). Os docentes mais novos representam 2,0% e os mais velhos, ou seja, com mais de 50 anos representam 15,7% do total de respostas.

Gráfico 2 - Escalões Etários



Em termos de habilitações literárias, predominam os docentes com a licenciatura (71,0%), Seguem-se depois os com o mestrado (16,0%) e os com uma pós-graduação (11,0%).

Gráfico 3 - Habilitações Literárias



A maioria dos docentes lecciona no ensino secundário. Cerca de 37,2% também lecciona no ensino 2º e 3º ciclo.

Tabela 1 - Nível de Ensino

	Frequência	Percentagem
Secundário	64	62,7
2º e 3º ciclo e secundário	38	37,2
Total	108	100,0

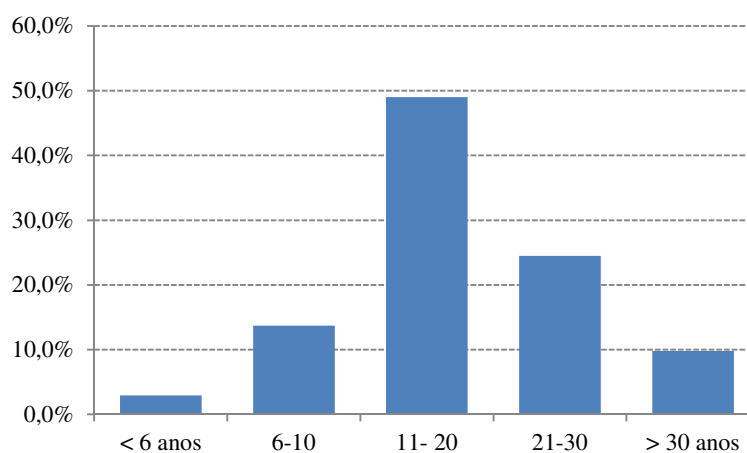
A maioria já desempenhou funções de director de turma (94,1%), 38,2% desempenhou funções de coordenador de Departamento e 52,9% funções no conselho pedagógico e de coordenador de projetos.

Tabela 2 – Funções

	Não		Sim	
	N	%	N	%
Director de turma	6	5,9%	96	94,1%
Coordenador de Departamento	63	61,8%	39	38,2%
Conselho pedagógico	48	47,1%	54	52,9%
Coordenador de projectos	48	47,1%	54	52,9%

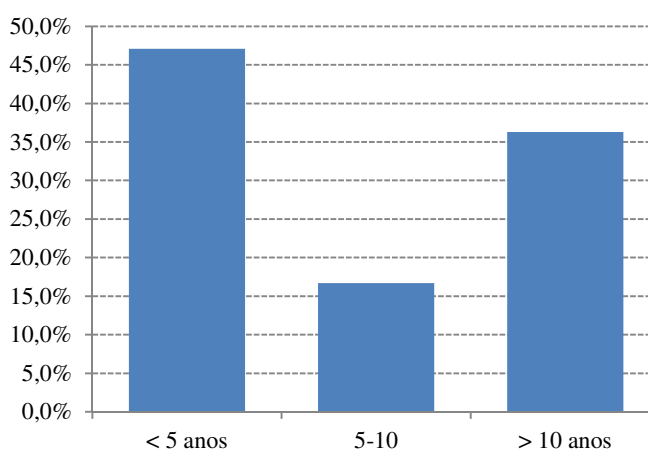
Quase metade dos docentes (49,0%) tem entre 11-20 anos de experiência profissional. Os com menos experiência profissional representam apenas 2,9% ($n = 3$).

Gráfico 4 - Experiência Profissional



A maioria dos docentes indica que trabalha na escola há menos de 5 anos (47,1%).

Gráfico 5 - Há quantos anos trabalham nesta escola?



Uma proporção bastante elevada de 89,2% indica que tem alguma experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Em termos médios os docentes têm

cerca de 4,8 anos de experiência no ensino de alunos com NEE. 31,7% têm mais de cinco anos de experiência.

Tabela 3 - Experiência com NEE

	Frequência	Percentagem
Não	11	10,8
Sim	91	89,2
Total	102	100,0

Mais de metade (64,7%) refere que na sua infância/juventude teve alguns contactos com pessoas com deficiência.

Tabela 4 - Contatos com pessoas com deficiência

	Frequência	Percentagem
Não	36	35,3
Sim	66	64,7
Total	102	100,0

A forma como os docentes responderam às perguntas do questionário relacionado com as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula, na dimensão interdependência pode ser apreciada na tabela nº 5. Nela evidenciamos em cinza claro as respostas mais frequentes (moda). A média obtida nesta dimensão foi de 4,31 ($dp = 0,67$), com um valor mínimo de 2,40 e um máximo de 5,80.

2.5. Instrumento de Recolha de Dados

O questionário (Anexo 1) utilizado para a recolha dos dados pertence ao autor Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, com o nome de “*As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula*” (ASA-PPP, Leitão, 2013). Relativamente à sua validade, o alfa de Cronbach foi de 0.872.

O mesmo é composto por duas partes: a parte primeira parte corresponde os dados biográficos, a segunda parte é organizada por 25 afirmações às quais os docentes devem

conferir uma resposta numa escala de 1 a 6 valores, variando entre raramente e sistematicamente.

Este questionário avalia cinco dimensões, no entanto neste estudo focar-me-ei apenas na dimensão Interdependência professor/aluno.

Tabela 5 – Questões pertencentes à dimensão Interdependência professor-aluno

Dimensão	Número das questões
Interdependência professor/aluno	3,6,9,18,22

2.6. Variáveis de Estudo

Na realização deste estudo, as variáveis foram definidas da seguinte forma:

Variáveis independentes – Género, Idade, Experiência do professor no trabalho com alunos com necessidade educativas especiais e contatos tidos com NEE no decorrer da juventude.

Variáveis dependentes – interdependência professor-aluno

2.7. Hipótese de Estudo

Para a esclarecimento dos objetivos foram desenvolvidas as seguintes hipóteses de estudo:

Hipótese 1: A perceção dos professores de Educação Física do Secundário sobre a interdependência professor/aluno varia em função do género;

Hipótese 2: A perceção dos professores de Educação Física do Secundário sobre a interdependência professor/aluno varia em função da idade;

Hipótese 3: A perceção dos professores de Educação Física do Secundário sobre a interdependência professor/aluno varia em função da experiência do professor no trabalho com alunos com necessidade educativas especiais;

Hipótese 4: A perceção dos professores de Educação Física do Secundário sobre a interdependência professor/aluno varia em função dos contatos tidos com NEE no decorrer da juventude.

2.8. Procedimentos Operacionais

Para a realização do presente estudo foi realizada a distribuição dos questionários aos professores que integram as escolas do núcleo de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, através de contato direto com os mesmos, definindo o local e data de entrega. A distribuição foi executada pelos estagiários pertencentes a cada agrupamento das diversas escolas, que integram a linha de investigação: Atividade Física Adaptada e Educação Inclusiva.

Seguidamente à recolha dos dados, constitui-se um grupo de alunos que ficou responsável por introduzir os resultados numa base de dados, sendo esta facultada aos restantes que integram a linha de investigação, tendo este processo sido orientado e liderado pelo Professor Doutor Francisco Ramos Leitão.

2.9. Procedimentos Estatísticos

Para testar as hipóteses formuladas vamos utilizar como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância (α) $\leq 0,05$. Para testar as hipóteses nº 1, 3 e 4 vamos usar o teste t de Student para amostras independentes pois estamos a comparar dois grupos e variável dependente é de tipo quantitativo. Para testar a hipótese nº 2 vamos usar o teste Anova One-Way pois estamos a comparar quatro grupos e variável dependente é de tipo quantitativo. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias serão analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Nas situações em que a dimensão das amostras é superior a 30 aceitamos a normalidade de distribuição, de acordo com o teorema do limite central. Quando a homogeneidade não se encontrar satisfeita utilizaremos o teste t de Student ou a Anova One-Way com a correção de Welch.

A análise estatística foi efectuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 para Windows.

Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1. Análise Descritiva

Durante este capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através da análise estatística, comparando as médias, de acordo com as variáveis apresentadas e as hipóteses colocadas para o estudo.

Relativamente à dimensão Interdependência professor/aluno, foi possível verificar os seguintes resultados:

Tabela 6 - Frequências (Interdependências)

		Rara mente	2	3	4	5	Sistemat icamente
Sou um parceiro ativo no trabalho de grupo dos alunos, o que me ajuda a conhecê-los melhor.	Freq		2	11	28	48	13
	%		2,0%	10,8%	27,5%	47,1%	12,7%
Organizo as atividades com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões	Freq		3	9	27	42	21
	%		2,9%	8,8%	26,5%	41,2%	20,6%
Na organização das atividades levo em consideração as sugestões dos alunos	Freq	1	8	25	40	26	2
	%	1,0%	7,8%	24,5%	39,2%	25,5%	2,0%
Falo com os meus alunos sobre os problemas pessoais que apresentam	Freq	5	11	28	27	20	11
	%	4,9%	10,8%	27,5%	26,5%	19,6%	10,8%
Nas aulas ajudo mais os alunos que têm maiores dificuldades.	Freq		4	6	31	40	21
	%		3,9%	5,9%	30,4%	39,2%	20,6%

Tabela 7 - Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Interdependencia	102	2,40	5,80	4,31	,67

Na tabela nº6 está apresentada as respostas dadas pelos docentes às questões do questionário relacionadas com a nossa dimensão, a interdependência professor-aluno, sobre a aprendizagem na sala de aula. Na cor cinza está evidenciado as respostas mais frequentes, que em linguagem estatística se denominam, a moda. Esta apresenta como valor mais baixo o não falar com os alunos sobre as suas necessidades (3) e o fato de na questão incentivar os alunos a tomar iniciativas a moda se situar nos (5), contudo baixar para (4) no que concerne a levar em consideração as suas sugestões, o que encerra a alguma contradição. A média obtida nesta dimensão foi de 4,31 ($dp = 0,67$), com um valor mínimo de 2,40 e um máximo de 5,80.

3.2. Análise inferencial

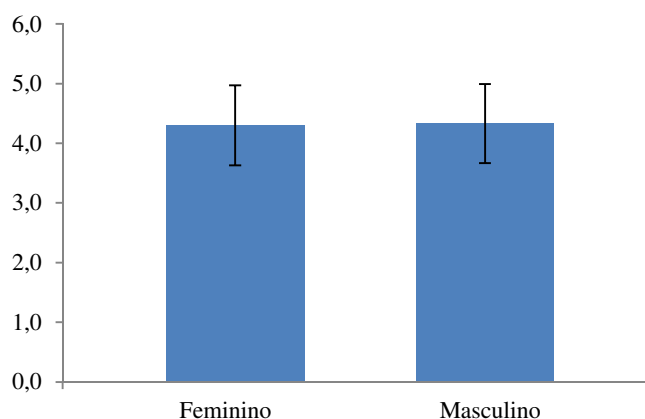
Hipótese 1: A percepção dos professores de Educação Física do Secundário sobre a interdependência professor/aluno varia em função do género

Os professores obtêm um valor mais elevado do que as professoras nesta dimensão (4,33 vs 4,30), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(100) = -0,231$, $p = ,818$.

Tabela 8 - Significância das Diferenças

	Feminino		Masculino		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Percepção interdependência	4,30	,67	4,33	,66	,818

Gráfico 6- Interdependência e género



Para testar estas hipóteses, utilizou-se o teste T-Student, para amostras independentes, uma vez que estamos a comparar dois grupos e a variável dependente é de tipo quantitativo. Averigou-se que esta não se confirma, não existindo assim diferenças significativas na percepção dos professores sobre interdependência professor-aluno em função do género.

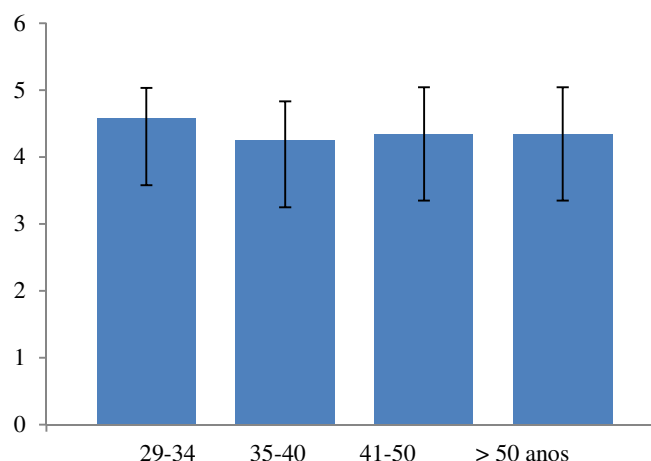
Hipótese 2: A percepção dos professores de Educação Física do Secundário sobre a interdependência professor/aluno varia em função da idade

Os professores mais novos obtêm um valor mais elevado nesta dimensão e os com 35-40 anos valores mais baixos (4,58 vs 4,25), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $F(3, 96) = 1,903$, $p = ,134$.

Tabela 9 - Significância das diferenças

	29-34 anos		35-40		41-50		> 50 anos		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Percepção interdependência	4,58	,45	4,25	,58	4,35	,69	4,35	,69	,134

Gráfico 7 - Interdependência e Idade



Para testar as hipóteses, utilizou-se o teste Anova One-Way pois estamos a comparar quatro grupos e variável dependente é de tipo quantitativo. Nesse sentido, verificou-se que esta não se confirma, não existindo assim diferenças significativas na percepção dos professores sobre a interdependência professor-aluno em função da idade.

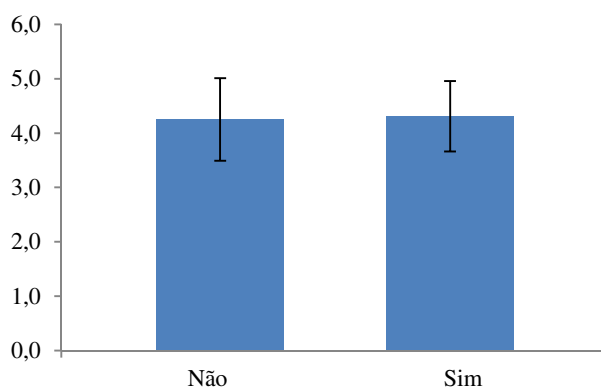
Hipótese 3: A percepção dos professores de Educação Física do Secundário sobre a interdependência professor/aluno varia em função da experiência do professor no trabalho com alunos com necessidade educativas especiais

Os professores com experiência no trabalho com alunos com NEE obtêm um valor mais elevado do que os professores sem experiência (4,31 vs 4,25), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(100) = -0,300$, $p = ,764$.

Tabela 10 - Significância das diferenças

	Não		Sim		Sig
	M	Dp	M	Dp	
Percepção interdependência	4,25	,76	4,31	,65	,764

Gráfico 8 - Interdependência e experiência com NEE



Para testar as hipóteses, utilizou-se o teste T-Student, para amostras independentes, uma vez que estamos novamente a comparar dois grupos e a variável dependente é do tipo quantitativo. Verificou-se que esta não se confirma, não existindo assim diferenças significativas sobre a percepção dos professores na interdependência professor-aluno em função da experiência do professor com trabalho com alunos com NEE.

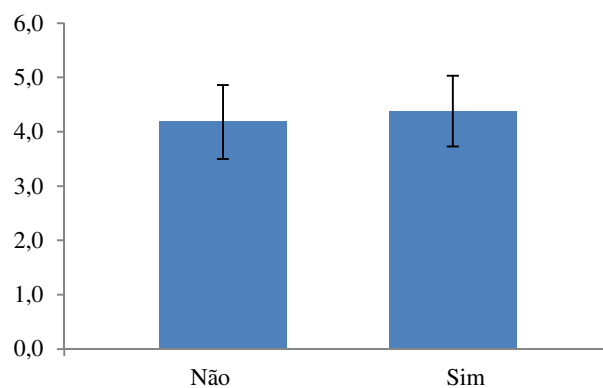
Hipótese 4: A percepção dos professores de Educação Física do Secundário sobre a interdependência professor/aluno varia em função dos contactos tidos com NEE no decorrer da juventude.

Os professores com contactos com NEE no decorrer da juventude obtêm um valor mais elevado do que os professores sem contactos (4,38 vs 4,18), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(100) = -1,447$, $p = ,151$.

Tabela 11 - Significância das diferenças

	Não		Sim		Sig
	M	Dp	M	Dp	
Percepção interdependência	4,18	,68	4,38	,65	,151

Gráfico 9 - Interdependência e contacto com NEE



Em relação a esta última hipótese, não se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas quanto aos resultados obtidos. Recorrendo ao teste de comparação de médias T-Student o P-value apresentou o resultado de 0.151, confirmando assim que as diferenças não são significativas sobre a interdependência professor-aluno em função dos contatos tidos com NEE no decorrer da juventude.

Capítulo IV – Implicações no Ensino de Educação Física

A disciplina de Educação Física, hoje em dia assume um papel preponderante na nossa sociedade, e esta importância destaca-se uma vez que estamos a viver numa época onde o sedentarismo e a inatividade física são uma realidade preocupante e preponderante.

De acordo com Haywood, K., (1991), a EF na juventude tem um papel fundamental na promoção da saúde e do bem-estar. Este papel ganha mais credibilidade entre os fatos e as ideias de Pate e Hohn (1994), citados pelo The Cooper Institute for Anaerobics Research, onde corrobora que o dever da Educação Física passa por “promover nos jovens a adoção de um estilo de vida ativo que se mantenha na vida adulta”.

O papel dos docentes de Educação Física assenta precisamente neste pressuposto acima referido, ou seja, como agentes de ensino o seu objetivo passa precisamente por incutir nos seus alunos o gosto pela prática de atividade física regular, conduzi-los a alcançar autonomia, para que estas aprendizagens se mantenham ao longo da sua vida.

De acordo com Tammelin et al (2003, citado por Costa, 2010), “como os hábitos de atividade física desenvolvidos nas fases precoces da vida podem persistir durante a idade adulta, uma participação adequada na atividade física durante a infância e adolescência pode ser fundamental na prevenção da obesidade e de doenças crónicas na idade adulta”.

Deci e Ryan (2000) defendem que os seres humanos podem envolver-se mais ou menos numa atividade, em função das condições sociais onde se encontram e desenvolvem, ou seja, o contexto social e físico influenciam diretamente as ações de cada indivíduo.

Esta preocupação está representada nos objectivos da Educação Física para o ciclo de formação de nível secundário, bem como nas orientações metodológicas, baseando-se numa concepção de participação dos alunos definida por quatro princípios fundamentais, entre os quais, a orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efectiva entre os alunos, associando-a à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, e também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas actividades (PNEF,2001).

Outra das orientações metodológicas presentes nos Programas Nacionais de Educação Física está relacionada com a selecção dos objectivos de aprendizagem e a aplicação dos processos formativos, de aprendizagem e treino, uma vez que os mesmos indicam que estes são objecto de deliberação pedagógica ao nível da realidade educativa concreta, cujas limitações e possibilidades particulares só podem ser apreciadas pelo próprio professor.

Ainda nos Programas Nacionais de Educação Física está bem presente que todas as situações educativas deverão ser inclusivas, pois nenhum aluno pode ser excluído por

dificuldades ou aptidão insuficiente, nem por exigências gerais que deixem de considerar as suas possibilidades.

Nesse sentido, destaca-se então a necessidade de compreender se a escola e os professores demonstram eficiência na implementação da inclusão, que por sinal estão bem presentes nos Programas Nacionais de Educação Física e presente em inúmeros documentos oficiais que guiam este processo, como por exemplo a Declaração de Salamanca (1994) que nos transmite o conceito de igualdade de oportunidades e participação de todos os alunos, criando uma “Escola para todos”, que aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.

Segundo Alonso (1988, citado por Mesquita 2011) a essência de uma profissão é possuir um corpo coerente e estruturado de conhecimento, sejam elas técnicas, linguagens, valores, destrezas, que constituem a cultura profissional do professor. Desta forma, torna-se essencial refletir sobre o que torna um profissional competente no exercício da sua profissão.

Sustentando-se pelo pensamento de Perrenoud, Macedo (2002, citado por Mesquita 2011) define competência como uma sequência completa de reações, de transformações que o individuo vai adquirindo e operacionalizando em diferentes contextos, mobilizando um conjunto de recursos cognitivos e afetivos, dentro de um contexto social, agindo na complexidade das situações para que a inércia e as rotinas não sejam situações de inadaptação ou inultrapassáveis.

Posto isto, e tendo em conta o nosso estudo podemos tirar as seguintes ilações em relação as quatro hipóteses definidas, não se aferiu diferenças significativas na perceção dos professores do ensino secundário sobre a interdependência professor-aluno em função:

- Do género (p-value = 0.818)
- Da idade (p-value = 0.134)
- Da experiência profissional (p-value = 0.764) e,
- Do contato tido com NEE na juventude (p-value = 0.151)

De fato e como podemos constatar, existem diferenças, no entanto estas não são estatisticamente significativas, sendo que os professores com mais experiência e com contatos tidos com NEE, apresentam valores ligeiramente superiores, o que nos leva a concluir que a realidade no raio de escolas abrangido pela Universidade Lusófona para estágios pedagógicos, no que diz respeito á inclusão de alunos não está desvirtuada, no entanto pode e deve ser melhorada. Também podemos concluir que a educação física pode ser um ótimo coadjuvante no paradigma da inclusão.

Capítulo V – Considerações Finais

Depois da apresentação e discussão de resultados deste estudo, podemos retirar algumas conclusões do mesmo, no que se refere à influência das variáveis género, idade, experiência e contato tido com NEE no decorrer da juventude, na perceção dos professores de Educação Física do secundário face à interdependência professor-aluno. Seguidamente iremos apresentar recomendações futuras para a realização de outros estudos no seguimento desta linha de pesquisa.

Conclusões

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular, seja qual for a razão das necessidades, é um processo altamente complexo. Múltiplas barreiras se podem colocar à aprendizagem e participação destes alunos (Leitão, 2010).

A construção de um ambiente positivo no seio das interações entre os alunos, face a um crescimento heterogéneo da população escolar, bem como a criação de condições próprias, exige cuidados e uma atenção especial à ocorrência de mecanismos de rejeição e discriminação, de preconceitos sociais e culturais que, de alguma forma, limitam a plena participação dos mesmos nas atividades escolares (Leitão, 2010, p.59).

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, 2009, p.8).

Em relação à legislação, também aqui se tem criado normativos que dão suporte à inclusão, como por exemplo, os que se referem à autonomia das escolas, à gestão flexível do currículo, ao projecto educativo de escola e ao projecto curricular de turma, à organização dos estabelecimentos de ensino em agrupamentos verticais, ao apoio a alunos com dificuldades de e na aprendizagem e, desde 2006, a criação de um quadro de professores de educação especial (Silva, 2009, p.9).

Nesse sentido e tendo em conta toda a legislação em vigor é possível incluir todos os alunos sem exceção, no entanto e para que isso possa acontecer de forma sistemática, regular e não esporádica é necessário que haja uma boa formação dos professores, pois são eles os responsáveis pelo cumprimento destes normativos e de uma educação para todos.

De acordo com Mesquita (2011), cada indivíduo deve ser empreendedor da sua profissionalização, ou seja, deve saber pilotar à medida que o caminho é traçado. Deve saber agir na complexidade, ou saber gerir uma situação profissional complexa. Saber agir com pertinência, ou seja, não basta saber fazer, tem de saber dirigir a sua ação atuando de forma pertinente na resolução de problemas, saber inovar para não cair na rotina, isto é, saber empreender (Mesquita, 2011).

O mesmo autor ainda defende que o professor tem de saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogéneos, ou seja, deve saber relacionar os elementos necessários dos recursos que possui, organizá-los e utilizá-los.

A eficácia de um professor afeta indubitavelmente o desempenho escolar dos alunos de todos os níveis de rendimento, sendo, contudo, os alunos com mais dificuldades os que mais beneficiam da eficácia dos professores (Lopes & Silva, 2010).

Por forma a conhecer melhor o impacto que o professor pode ter no rendimento do aluno, Marzano (2003, citado por Lopes & Silva, 2010) fez uma síntese da investigação sobre as escolas eficazes, onde separava o efeito da escola, do efeito individual do professor no rendimento escolar do aluno e concluiu que mesmo que as escolas onde trabalham sejam altamente ineficazes, os professores podem fazer com que os seus alunos tenham ganhos muito elevados no rendimento escolar.

Desta forma e aludindo aos resultados obtidos com este estudo, podemos verificar que os das quatro hipóteses de estudo, nenhuma delas se confirma, isto é, não existem portanto, diferenças significativas no que refere ao género, idade, experiência profissional e contatos tidos com NEE, o que nos leva a concluir, que existe portanto uma orientação para atitudes inclusivas por parte dos professores, em contexto de sala de aula, o que vai de encontro ao Princípio da Inclusão.

No que refere a análise descritiva, estes pressupostos estão bem presentes, na medida em que, os valores obtidos estão maioritariamente entre os valores 4 e 5 numa escala de 1 a 6, o que nos transporta para uma concordância das atitudes dos professores com as afirmações vigentes no questionário aplicado. No entanto, e como em tudo na vida, estes valores podem e devem ser melhorados, nomeadamente no que diz respeito aos alunos, uma vez que são estas que apresentam os valores mais baixos.

Os estudos realizados Forlin, Loremanm Sharma e Earle (2007); Santos & César, 2010, citados por Ferreira, p. 52), indicam que os agentes educativos assumem condutas favoráveis face à inclusão. Contudo, os mesmos autores indicam que outros estudos, declaram que os docentes do género feminino adotam atitudes mais favoráveis face à inclusão dos alunos com NEE, do que os do género masculino.

Nem todos os estudos caminham na mesma direção, e este estudo traçou um caminho diferente do estudo supramencionado, no sentido de que em relação ao género e para nossa satisfação não se verificam diferenças no que se refere à perceção dos professores de educação física do secundário sobre a interdependência professor-alunos. Desta forma, e no que diz respeito à primeira hipótese:

- A perceção dos professores de educação física do secundário sobre a interdependência professor-alunos varia em função do género, foi rejeitada.

No que diz respeito à idade dos docentes e por conseguinte à sua experiência profissional, que na maioria das vezes estão relacionados, à semelhança da primeira hipótese também aqui não se verificaram diferenças significativas, mostrando-nos que os professores estabelecem boas relações com os alunos ao longo da sua carreira profissional.

Remetendo-nos agora para os números, estes revelam-se bastante satisfatórios como já foi referido em cima, na medida em que, na escala de 1 a 6 as respostas estão maioritariamente no 4 e 5, revelando que estas relações não tem tendência a diminuir com a idade e com a experiência profissional, no entanto, são valores que devem e podem ser melhorados, até atingirmos a excelência.

Fazendo uma analogia com o estudo realizado por Downs e Williams (1994, citado por Poças, 2009 e Ferreira 2013), os resultados são condizentes, uma vez que à semelhança do nosso estudo, também aqui não foram encontraram diferenças estatisticamente significativas entre a variável experiência e as atitudes dos futuros professores face à inclusão de alunos com deficiência. Assim sendo a segunda e terceira hipótese, respetivamente:

- A percepção dos professores de educação física do secundário sobre a interdependência professor-aluno não varia em função da idade;
- A percepção dos professores de educação física do secundário sobre a interdependência professor-aluno não varia em função da experiência profissional foram rejeitadas.

No estudo de Hodge e Jansma (2000, citado por Ferreira 2013), os que estudantes finalistas com experiência prévia demonstraram atitudes mais positivas perante alunos com deficiências. Contudo isto não se verifica no nosso estudo, ou seja, caminhamos noutra direção, na medida em que à semelhança das primeiras três hipóteses, também esta não se confirma.

Portanto, a hipótese quarta:

- A percepção dos professores de educação física do secundário sobre a interdependência professor-aluno não varia em função em função dos contatos tidos com NEE no decorrer da juventude, foi rejeitada.

Concluindo, os professores na sua grande maioria têm a noção dos benefícios inerentes à aprendizagem cooperativa e inclusiva, tal como contempla os Programas Nacionais de Educação Física e inúmeros documentos legais.

Limitações do Estudo

À semelhança de outros estudos realizados nesta linha de pesquisa, direcionados para outro nível de ensino, também aqui existiram algumas limitações no que diz respeito à pesquisa bibliográfica, nomeadamente em relação à idade e a interdependência professor-aluno, assim como a interdependência professor-aluno e a sua relação com o contato tido com NEE no decorrer da juventude.

No que diz respeito à limitação, esta está relacionada com os limites estabelecidos no estudo, ou seja, apenas escolas da rede de estágio, o que de alguma forma nos dá apenas a realidade das mesmas, não nos dando a realidade das escolas no seu todo.

Recomendações para futuros estudos

As minhas recomendações futuras passam inevitavelmente por aumentar o número das variáveis independentes, que por sinal já fazem parte do questionário que aplicamos neste estudo, para que consigamos ter um resultado o mais próximo possível da realidade escolar atual.

Referências Bibliográficas

Camisão, I. (2004). *Perceção 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). *Inclusão de crianças com NEE em turmas de ensino regular: perceção dos docentes, encarregados de educação e representantes do concelho executivo*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Faculdade de Ciências de Educação, Lisboa.

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.

Carvalho, L., Comédias, J., Jacinto, J., Mira, J. (2001). Programas Nacionais de Educação Física (Reajustamento): Ensino Básico – 3º Ciclo. Ministério da Educação.

Chousa, M. (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de Diferenciação Pedagógica*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garret, Faculdade de Ciências de Educação, Lisboa.

Correia, L. d. (2003). Educação Especial e Inclusão. Porto: Porto Editora.

Declaração de Salamanca (1994). Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca. Espanha.

Dicionário de Língua Portuguesa Priberam. (s.d.). Obtido em 13 de Abril de 2014, de Priberam Dicionário: <http://www.priberam.pt/>

Ferreira, A. (2009). Ser Professor. Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto.

Ferreira, S. (2011). Por Uma Escola Inclusiva. Obtido em 13 de Abril de 2014, de boletinf.drealentejo:http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_3/Por_Uma_Escola_Inclusiva.pdf

Ferreira, A. (2013). A Perceção dos Professores de Educação Física do ensino básico sobre a interdependência professor-aluno. Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa.

Inácio, I. (2011). *A atitude dos professores em relação às vantagens da educação inclusiva*. Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones

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.

Lopes, J. (2005). Percepção dos Professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Minho.

Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel

Lynch, J. (1994). Provision for Children with Special Education Needs in the Asia Region. Washington, DC.: The World Bank.

Maia, B. (2009). *Diferenciação Pedagógica em Educação Física no contexto das Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Porto.

Malglaive, Gerard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto editora. Colecção Ciências da Educação

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo, LDA.

O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P. D. (2009). A Contemporary Review Of English Language Literature On Inclusion Of Students With Disabilities In Physical Education: A European Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, Vol. 2, No. 1, pp. 46-61.

Pacheco, J. (2012). *Práticas de aprendizagem Cooperativa no ensino básico e secundário, Perceção de Professores de Educação Física*. Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa.

Poças, D. (2009). *Atitudes dos Futuros Professores de Educação Física Face à Inclusão de Alunos com Deficiência*. Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra.

Perrenoud, P. (2000). As Práticas Pedagógicas Mudam e de que Maneira? *Revista Impressão Pedagógica*, nº23.

Ribeiro, C. (2006) *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Tese de Mestrado, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. Viseu

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. DEB.

Silva, M. O. (2004). Refletir para (re)construir práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 51-60

Silva, M. (2009). Inclusão: concepções e práticas nos últimos dez anos-relato de uma experiência. Res-Publica: *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2009, nº35 vol.21 (2009) p. 8-26.

Silva, M. (2011). Educação Inclusiva- um novo Paradigma da Escola. Res-Publica: *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2011, nº19 (2011) p. 119-134.

Silva, M. (2011). Gestão das Aprendizagens na sala de aula Inclusiva. Res-Publica: *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2011, nº19 (2011) p. 179-194.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed

Trindade, E. J. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. Universidade Lusófona do Porto. Artigo em Conferência Internacional.

Unesco. (1994). Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (p. IX). Salamanca: Acceso y Calidad.

Legislação Consultada

DECRETO-LEI nº3/2008. “D.R. I Série”. 7 (2008-01-07).

DECRETO-LEI nº 4/2008. “D.R. I Série”.7 (2008-01-07).

DECRETO-LEI nº 6/2001. “D.R. I Série”.7 (2001-01-18).

ANEXOS

Anexo I

AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

O presente questionário é constituído por um conjunto de afirmações que podem caraterizar 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 Diretor 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 Projetos 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?

AS PERCEÇÕES 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 ativo 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 atividades com o objetivo 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 atividades 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 atividades a desenvolver nas aulas.						
13	Dou indicações aos meus alunos sobre o que espero deles e porquê.						

14	Nas aulas encorajo a participação ativa de todos os alunos.						
15	Sou eu quem decide sobre as atividades 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 atividades 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 atividades, 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 atividades que gerem de forma mais ou menos autónoma.						

AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

Dimensão 1 – Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa) – 1, 11, 14, 17, 25

Dimensão 2 – Interdependência professor/aluno – 3, 6, 9, 18, 22

Dimensão 3 – Negociação – 4, 10, 15, 19, 23

Dimensão 4 – Meta-aprendizagem – 5, 7, 13, 21, 24

Dimensão 5 – Interdependência professor/professor (ensino cooperativo) – 2, 8, 12, 16, 20

Item 15 – cotações têm que ser invertidas

Anexo II

Estatísticas Descritivas

```
FREQUENCIES VARIABLES=sexo idade habilitacoes
funçãoprofessor_grupodisciplinar4 director coordenador conselho
cood_projectos nvel_ensino experiencia anos_escola exp_NEE anos_expNEE
contactos QPitem3 QPitem6 QPitem9 QPitem18 QPitem22
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Frequency Table

		sexo			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	64	62,7	62,7	62,7
	Masculino	38	37,3	37,3	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

		idade			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 29 anos	2	2,0	2,0	2,0
	29-34	13	12,7	12,7	14,7
	35-40	31	30,4	30,4	45,1
	41-50	40	39,2	39,2	84,3
	> 50 anos	16	15,7	15,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

		habilitacoes			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	2,0	2,0	2,0
	2	73	71,6	71,6	73,5
	3	11	10,8	10,8	84,3
	4	16	15,7	15,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

funcao				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1	,9	,9	,9
260	2	1,9	1,9	2,8
500	1	,9	,9	3,7
620	15	13,9	13,9	17,6
620- Ed. Física	1	,9	,9	18,5
Ed. Física	1	,9	,9	19,4
Educação Física	2	1,9	1,9	71,3
Educação Física	54	50,0	50,0	69,4
Educação física -620	14	13,0	13,0	84,3
Educação Física 260	5	4,6	4,6	88,9
Educação Física 620	12	11,1	11,1	100,0
Total	108	100,0	100,0	

director				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não	17	15,7	15,7	15,7
Valid Sim	91	84,3	84,3	100,0
Total	108	100,0	100,0	

coordenador				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não	75	69,4	69,4	69,4
Valid Sim	33	30,6	30,6	100,0
Total	108	100,0	100,0	

conselho				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não	68	63,0	63,0	63,0
Valid Sim	40	37,0	37,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	

coord_prjectos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não	53	49,1	49,1	49,1
Valid Sim	55	50,9	50,9	100,0
Total	108	100,0	100,0	

nível ensino

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
3	70	64,8	64,8	64,8
Valid 3; 4	38	35,2	35,2	100,0
Total	108	100,0	100,0	

experiencia

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
< 6 anos	9	8,3	8,3	8,3
6-10	20	18,5	18,5	26,9
Valid 11- 20	51	47,2	47,2	74,1
21-30	15	13,9	13,9	88,0
> 30 anos	13	12,0	12,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	

anos trabalho

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
< 5 anos	64	59,3	59,3	59,3
Valid 5-10	19	17,6	17,6	76,9
> 10 anos	25	23,1	23,1	100,0
Total	108	100,0	100,0	

exp NEE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não	14	13,0	13,0	13,0
Valid Sim	94	87,0	87,0	100,0
Total	108	100,0	100,0	

ExP_NEE_anos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1	,9	,9	,9
0	17	15,7	15,7	16,7
1	15	13,9	13,9	30,6
10	9	8,3	8,3	38,9
15	1	,9	,9	39,8
18	1	,9	,9	40,7
2	10	9,3	9,3	50,0
20	3	2,8	2,8	52,8
24	1	,9	,9	53,7
Valid 3	16	14,8	14,8	68,5
4	6	5,6	5,6	74,1
5	8	7,4	7,4	81,5
6	7	6,5	6,5	88,0
7	3	2,8	2,8	90,7
8	5	4,6	4,6	95,4
Mais de 10	2	1,9	1,9	97,2
Mais de 5	1	,9	,9	98,1
Todos os anos	1	,9	,9	99,1
Vários	1	,9	,9	100,0
Total	108	100,0	100,0	

contacto

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não	34	31,5	31,5	31,5
Valid Sim	74	68,5	68,5	100,0
Total	108	100,0	100,0	

* Custom Tables.

```
CTABLES
/VLABELS VARIABLES=director coordenador conselho coord_prjectos
DISPLAY=LABEL
/TABLE director [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1] + coordenador [COUNT
F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1] + conselho [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1]
+ coord_prjectos [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1]
/CLABELS ROWLABELS=OPPOSITE
/CATEGORIES VARIABLES=director coordenador conselho coord_prjectos
ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE.
```

Custom Tables

Table 1

	Não		Sim	
	Count	Row N %	Count	Row N %
director	17	15,7%	91	84,3%
coordenador	75	69,4%	33	30,6%
conselho	68	63,0%	40	37,0%
coord_prjectos	53	49,1%	55	50,9%

Custom Tables

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Exp_NEE_anos	88	1	24	5,49	4,823
Valid N (listwise)	88				

Statistics

Exp_NEE_anos

N	Valid	88
	Missing	20

Exp NEE anos				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	15	13,9	17,0	17,0
2	10	9,3	11,4	28,4
3	16	14,8	18,2	46,6
4	6	5,6	6,8	53,4
5	8	7,4	9,1	62,5
6	8	7,4	9,1	71,6
7	3	2,8	3,4	75,0
8	5	4,6	5,7	80,7
10	11	10,2	12,5	93,2
15	1	,9	1,1	94,3
18	1	,9	1,1	95,5
20	3	2,8	3,4	98,9
24	1	,9	1,1	100,0
Total	88	81,5	100,0	
Missing System	20	18,5		
Total	108	100,0		

Custom Tables

Table 1

	Raramente	2	3	4	5	Sistematicamente
Q_03 Count	0	1	12	25	57	13
Q_03 Row N %	0,0%	0,9%	11,1%	23,1%	52,8%	12,0%
Q_06 Count	0	6	14	17	45	26
Q_06 Row N %	0,0%	5,6%	13,0%	15,7%	41,7%	24,1%
Q_09 Count	2	19	24	32	27	4
Q_09 Row N %	1,9%	17,6%	22,2%	29,6%	25,0%	3,7%
Q_18 Count	4	11	25	32	21	15
Q_18 Row N %	3,7%	10,2%	23,1%	29,6%	19,4%	13,9%
Q_22 Count	0	3	5	24	48	28
Q_22 Row N %	0,0%	2,8%	4,6%	22,2%	44,4%	25,9%

Hipótese 1

```
T-TEST GROUPS=sexo(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Interdependencia
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Interdependencia	Feminino	64	4,3000	,67236	,08404
	Masculino	38	4,3316	,66296	,10755

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Interdependencia	Equal variances assumed	,082	,776	-,231
	Equal variances not assumed			-,231

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Interdependencia	Equal variances assumed	100	,818	-,03158
	Equal variances not assumed	78,743	,818	-,03158

Independent Samples Test

		Independent Samples Test		
		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Lower	Upper			
Interdependencia	Equal variances assumed	,13699	-,30336	,24020
	Equal variances not assumed	,13649	-,30327	,24011

Hipótese 2

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(idade > 1).
VARIABLE LABELS filter_$ 'idade > 1 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
ONEWAY Interdependencia BY idade
  /STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY
  /MISSING ANALYSIS.
```

Oneway

Descriptives

Interdependencia

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
29-34	13	4,5846	,45798	,12702	4,3079	4,8614
35-40	31	4,2581	,58239	,10460	4,0444	4,4717
41-50	40	4,3500	,69688	,11019	4,1271	4,5729
> 50 anos	16	4,0250	,77589	,19397	3,6116	4,4384
Total	100	4,3000	,65966	,06597	4,1691	4,4309

Descriptives

Interdependencia

	Minimum	Maximum
29-34	3,80	5,20
35-40	3,20	5,80
41-50	2,40	5,60
> 50 anos	2,80	5,80
Total	2,40	5,80

Test of Homogeneity of Variances

Interdependencia

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,862	3	96	,464

ANOVA

Interdependencia

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,418	3	,806	1,903	,134

Hipótese 3

```
T-TEST GROUPS=exp_NEE(0 1)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Interdependencia
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	exp_NEE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Interdependencia	Não	11	4,2545	,76989	,23213
	Sim	91	4,3187	,65658	,06883

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Interdependencia	Equal variances assumed	,231	,632	-,300
	Equal variances not assumed			-,265

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Interdependencia	Equal variances assumed	100	,764	-,06414
	Equal variances not assumed	11,825	,796	-,06414

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
Interdependencia	Equal variances assumed	,21348	-,48768	,35941
	Equal variances not assumed	,24212	-,59253	,46426

```
EXAMINE VARIABLES=Interdependencia BY exp_NEE
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

Explore

Hipótese 4

T-TEST GROUPS=contactos (0 1)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=Interdependencia
 /CRITERIA=CI (.95) .

T-Test

Group Statistics

	contactos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Interdependencia	Não	36	4,1833	,68013	,11335
	Sim	66	4,3818	,65231	,08029

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Interdependencia	Equal variances assumed	,228	,634	-1,447
	Equal variances not assumed			-1,429

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Interdependencia	Equal variances assumed	100	,151	-,19848
	Equal variances not assumed	69,511	,158	-,19848

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
Interdependencia	Equal variances assumed	,13720	-,47068	,07372
	Equal variances not assumed	,13891	-,47557	,07860