

NUNO MIGUEL BETTENCOURT

**A NEGOCIAÇÃO EM CONTEXTO DE SALA DE AULA -
A PERCEÇÃO DOS DOCENTES**

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Faculdade de Educação Física e Desporto**

Lisboa

2013

Nuno Miguel Bettencourt

**A Negociação em Contexto de Sala de Aula - A
Perceção dos Docentes**

Seminário/Relatório de estágio apresentado para a
obtenção do Grau de Mestre em Ensino de
Educação Física no Ensino Básico e no Ensino
Secundário conferido pela Universidade Lusófona
de Humanidades e Tecnologias

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

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

**Lisboa
2013**

Agradecimentos

Quero agradecer a várias pessoas e entidades que, de alguma forma, me apoiaram no decorrer deste Seminário:

Ao meu orientador de seminário, o professor doutor Francisco Alberto Ramos Leitão, que sempre se demonstrou disponível e atencioso perante as minhas dificuldades, demonstrando constante preocupação com a realização deste estudo.

Agradeço particularmente à minha namorada, pelo apoio incondicional e motivação que me proporcionou nos momentos mais críticos.

Aos meus colegas, que me ajudaram e apoiaram em algumas dificuldades com que me deparei ao longo do meu seminário.

Agradeço especialmente às Escolas que me proporcionaram a elaboração dos questionários.

Para finalizar, agradeço à minha família que demonstrou um grande apoio nesta etapa final e importante da minha formação.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

Resumo

Uma educação inclusiva assenta numa filosofia que adota e admite a diversidade nas escolas, defendendo o acesso de todos à educação escolar, independentemente das suas diferenças. Na atualidade, a educação é declarada como elemento fundamental para uma sociedade globalizada e centralizada na aquisição de competências, instituindo um valor estratégico para o desenvolvimento dos alunos e da sociedade.

O objetivo deste estudo será avaliar se o género, experiência profissional, grupo disciplinar (professores de educação física com os restantes professores do 2º, 3º ciclos e ensino secundário), experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais e o contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência, influenciam as perceções dos docentes sobre os processos de negociação na sala de aula.

O trabalho apresenta um desenho de estudo observacional, de carácter transversal (Cross – Sectional), verificando a existência de relação entre as variáveis, por meio da amostra, agrupada em cinco intervalos, de modo a compreender se estes têm influência na perceção dos Professores, face à qualidade do processo educativo.

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

O estudo desenvolvido baseou-se numa recolha de dados qualitativa, o instrumento utilizado foi um inquérito por questionamento. O questionário é composto por várias questões de carácter fechado. Para a obtenção deste processo, foi utilizado o questionário da autoria (ASA-PPP, Leitão, 2012). “*As perceções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula*”. A fidelidade global da escala, alpha de cronbach, é 87,2.

Em termos estatísticos, pretende-se utilizar uma estatística descritiva, onde se compare médias e desvio padrão, nomeadamente o Teste T (Mann – Whitney) e o ANOVA (Kruskal – Wallis).

Os resultados deste estudo não confirmaram nenhuma das cinco hipóteses levantadas, indicando a não existência de diferenças significativas relativamente à perceção dos professores na negociação em relação ao género, experiência profissional, grupo disciplinar (professores de Educação Física com os restantes professores do 2º, 3º ciclos e ensino secundário), experiência profissional com alunos com Necessidades

Educativas Especiais e o contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência (Variáveis Independentes). Verificou-se que não foram constatadas diferenças significativas nesta investigação, tendo sido então consideradas nulas estas cinco hipóteses estudadas.

Contudo, reconhecemos os claros benefícios da negociação professor/aluno e que é fundamental tornar estes agentes ativos e participativos no processo educativo.

Palavras-chave: Negociação, Integração versus Inclusão; Escola Inclusiva; Cooperação; Perceção dos Professores; Alunos.

Abstract

An education for everyone is based on a philosophy that adopts and admits diversity in schools, defending the access of everybody to school education, in spite of the differences that may exist. Nowadays, education is defined as an essential element to a global society and centered in acquiring competences, establishing a strategic value to the students' and society development.

The objective of this study is to evaluate if the gender, professional experience, subject group (physical education teachers together with the other second and third cycle teachers and secondary teachers as well), the professional experience with students that have special needs in what concerns education, and the contact, in childhood and youth, with people with disabilities, influence the teacher's perception on the negotiation process in class.

This essay presents an observational study drawing of transversal character (Cross-Sectional), verifying the existence of a relation between variables, thought a sample, grouped in five intervals, as a way of understanding if they have influence in the Teachers' perception, in what concerns the educational process.

The data collection is of quantitative nature, using numeric measures to assess hypothesis.

The study I developed was based on a collection of quantitative data; the instrument used was the survey by questioning. The questionnaire is composed of several questions of closed character. To obtain this result was used the questionnaire by (ASA_PPP, Leitão, 2012). "The teachers' perceptions of classroom apprenticeship". Global scale-alpha loyalty 87,2.

In statistic terms, the aim is to use a descriptive statistic, where it is able to compare means and standard deviation, namely the T Test (Mann-Whitney) and the ANOVA (Kruskal –Wallis).

The results of this study do not confirm any of the five hypothesis raised, pointing the non-existence of relevant differences in what concerns the teachers' perception in Negotiation in relation to gender, professional experience, subject group

(physical education teachers together with the other second and third cycle teachers and secondary teachers as well), the professional experience with students that have special needs in what concerns education, and the contact, in childhood and youth, with people with disability (Independent Variables). It was found that there weren't observed significant differences in this investigation, and so the five hypothesis studied were considered null.

However, we recognize the clear benefits of the teacher/student negotiation, it's crucial to render these agents active and participants in the educational process.

Keywords: Negotiation; Integration versus inclusion; Inclusive school; Cooperation; Teachers perception; Students.

Índice

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	5
Índice	7
Lista de Tabelas	9
Lista de Gráficos	10
Introdução	11
1- Revisão de Literatura	
1.1 – Construção de uma Escola Inclusiva.....	13
1.1.2 – Educação Inclusiva Vs Integração.....	16
1.2 – Cooperação no processo Ensino-Aprendizagem	19
1.2.1 – Cooperação Aluno-Aluno.....	21
1.2.2. – Cooperação Professor-Professor	27
1.2.3 – Cooperação Professor-Aluno	30
1.3 - Negociação Pedagógica... ..	35
1.3.1 – Conceito de Negociação.....	35
1.3.2. – A Importância da negociação... ..	36
1.3.3 – Os Constrangimentos da Negociação.....	38
2 – Enquadramento Metodológico	
2.1. Problemática.....	41
2.2. Objetivos	43
2.3. Questão de Partida	44
2.4. Desenho do Estudo	45
2.5. Caraterização da Amostra	45
2.6. Variáveis	50
2.7. Hipóteses	51
2.8. Instrumento	52
2.9. Procedimentos Operacionais	54
2.10. Procedimentos Estatísticos	55
3 – Apresentação e Discussão de Resultados	
3.1. Resultados de Natureza Descritiva.....	56

3.2. Resultados de Natureza Inferência.....	60
4 - Implicações no Ensino da Educação Física	63
5 – Considerações Finais	
5.1. Conclusões	66
5.2. Limitações do Estudo.....	69
5.3. Recomendações para novos estudos.....	69
Referências Bibliográficas	71
Anexos.....	76

Lista de tabelas

Tabela 1 – Distribuição das questões do questionário pelas cinco dimensões em estudo.

Tabela 2 – Comparação de médias entre as variáveis independentes, Género e a variável dependente, Negociação.

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

Tabela 4 – Comparação de médias entre as variáveis independentes, Grupo disciplinar (professores de educação física com os restantes professores do 2º,3º ciclos e ensino secundário) e a variável dependente, negociação.

Tabela 5 – Comparação de médias entre as variáveis independentes, experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais e a variável dependente, negociação.

Tabela 6 – Comparação de médias entre as variáveis independentes, contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência e a variável dependente, negociação.

Tabela 7 – Análise de variância do teste *t-Student*, teste de comparação de médias para avaliar hipóteses.

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

Tabela 9 – Análise de variância do teste *t-Student*, teste de comparação de médias para avaliar hipóteses.

Tabela 10 – Análise de variância do teste *t-Student*, teste de comparação de médias para avaliar as hipóteses.

Tabela 11 – Análise de variância do teste *t-Student*, teste de comparação de médias para avaliar as hipóteses.

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Género

Gráfico 2 - Experiência profissional

Gráfico 3 - Grupo Disciplinar

Gráfico 4 - Experiência Profissional com alunos NEE

Gráfico 5 - Contato, na infância e juventude, com pessoas com deficiência

Introdução

Este Seminário, supervisionado e orientado pelo professor doutor Francisco Alberto Ramos Leitão, integrado no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, constitui o culminar de uma fase da minha formação profissional, uma vez, que foi durante este período que tive a possibilidade de comprovar e demonstrar os conhecimentos adquiridos em diversas áreas do meu percurso académico.

Dentro de uma variedade de temas disponíveis, o tema escolhido foi a Educação Física adaptada e a Educação Inclusiva.

A escolha do tema lecionado deve-se a este ser um problema presente no processo pedagógico, à necessidade de obter noções sobre a própria questão e como atuar perante a mesma.

A presente investigação teve como objetivos:

- perceber e analisar a perceção dos Professores relativamente a um dos indicadores de qualidade do processo educativo, numa ótica inclusiva, de negociação. (Variável Dependente).

- averiguar se existem diferenças significativas na perceção dos docentes, tendo em conta o género, experiência profissional, grupo disciplinar (professores de Educação Física com os restantes professores do 2º, 3º ciclos e ensino secundário), experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais, e contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência.

A opção por este tema pareceu-me pertinente, dado que os docentes adquirem um papel essencial no padrão de uma escola inclusiva, sendo necessário entender as suas perceções na sala de aula, perante a disparidade que se verifica nas escolas.

Com a elaboração deste seminário, pretendo ajudar a esclarecer alguns temas relacionados com a Educação Física adaptada e a educação inclusiva. Para isso, abordei no meu enquadramento teórico temas como: construção de uma Escola inclusiva; Inclusão versus Integração; a cooperação no processo ensino-aprendizagem; a cooperação Aluno-Aluno; a cooperação Professor-Professor; a cooperação Professor-

Aluno; a negociação pedagógica; conceito de negociação; importância e constrangimentos da negociação.

A segunda parte é dedicada à descrição das problemáticas e dos objetivos da investigação, à questão de partida, ao desenho do estudo, à caracterização da amostra, às variáveis e hipóteses estudadas e à exposição dos instrumentos, procedimentos operacionais e estatísticos utilizados no estudo.

Segue-se a apresentação e discussão dos dados, bem como o encadeamento que estes têm com a Educação Física e as considerações finais.

Por fim, desenvolvem-se algumas recomendações para futuras investigações sobre o mesmo tema.

1. Revisão de Literatura

1.1 Construção de uma Escola Inclusiva

Ao longo da sua história, a escola adotou um papel de comunicador privilegiado de saberes em grupos sociais que precisavam dela para adquirir um estatuto relevante na sociedade. Esta função está ligada a um tempo em que a escola era frequentada pelos alunos de classes sociais mais elevadas, dirigindo-se apenas à transmissão da alfabetização, onde os docentes se mostravam como os detentores exclusivos do saber e do poder para o comunicar.

O dever social da escola e as suas soluções depararam-se assim com uma profunda modificação, uma vez que aparece a urgência de apresentar currículos diferenciados com base numa cultura comum consistente, mas integradora das diferenças.

Desta forma, o professor, que num passado não muito distante trabalhava apenas para o sucesso dos alunos de classes sociais mais elevadas, e assim com grupos homogêneos, passa a trabalhar com uma grande diversidade de alunos, pretendendo uma educação de qualidade para todos, ainda que estes sejam cada vez mais distintos.

A escola que deseja ser inclusiva precisa de ser reorganizada, deve delinear e desenvolver pedagogias e adaptações essenciais de forma a responder efetivamente à variedade dos alunos, garantindo a todos o acesso ao conhecimento e às aprendizagens, reconhecendo as diferenças e respeitando as divergências individuais de cada aluno, não como dificuldade, mas como oportunidades para melhorar o ensino. Ainscow, 1995, citado por Ainscow, Porter e Wang, 1997 sustenta que para acontecer a inclusão é imprescindível um processo de reestruturação de forma a dar resposta às carências das escolas.

Na Declaração de Salamanca (1994:147), o conceito de escola inclusiva interpreta os princípios fundamentais, partindo desta deliberação:

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

A escola inclusiva deve desenvolver condições para que seja facultada uma educação adequada à totalidade dos alunos que frequentam as escolas públicas. Segundo Ainscow (1997), a educação inclusiva é um novo exemplo fundamentado na inovação educativa e na modificação das práticas tradicionais. A escola inclusiva é uma escola adaptada a todas as crianças, independentemente das suas condições motoras, cognitivas, sociais, ou outras. Deste modo, as escolas devem preparar-se para que todas as diligências sejam na perspetiva de que os alunos possuam as mesmas possibilidades de aprendizagem, respondendo aos desafios de um processo educativo que passou a ser caracterizado por uma população cada vez mais heterogénea.

Leitão (2003:9) “reconhece que a escola é um instrumento essencial na luta contra a discriminação e a marginalização, ao organizar-se como uma comunidade aberta e solidária, democrática, onde no respeito pela diferença, todos se descobrem como membros ativos”. Devem as escolas adotar processos de inclusão no sentido de dar soluções a todos os alunos, como meio para combater a discriminação, contribuindo para uma sociedade inclusiva.

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

Leitão (2006) refere que, num meio inclusivo, ser diferente é uma grandeza, pois nasce um ambiente de cooperação, aceitação e entreajuda entre os alunos.

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

A sociedade escolar está a acompanhar o crescimento da sociedade, a tornar-se cada vez mais heterogénea e diferenciada, mas “(...) estas mudanças na população escolar não têm sido acompanhadas pelos necessários ajustamentos no sistema educativo, ou seja, as escolas não têm mudado significativamente no esforço de responderem adequadamente a estas mudanças da população escolar” (Leitão 2010: 9). Deste modo, deve-se expressar uma atuação pedagógica conciliável com as necessidades individuais, desenvolvendo as aprendizagens, na busca de estratégias mais ajustadas, atendendo às carências específicas de cada aluno e garantindo a participação e adesão de todos ao sistema educativo.

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

Na estruturação do conceito de escola integradora, a diferença corresponde a uma escola de sucesso, entre as variadas interações sociais exequíveis que a heterogeneidade social permite, “(...) as diferenças humanas são normais (...) a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a conceções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo” (Declaração de Salamanca, 1994: 7).

A heterogeneidade que se presencia nas escolas constitui um desafio à educação inclusiva, consolidando as atividades das escolas regulares e dos professores, num exclusivo sistema de ensino e não em diversos sistemas educativos, o sistema regular e o especial segundo o autor Costa (1981).

Segundo Bénard da Costa, citado por Carvalho (2000:45), "a escola inclusiva (...) é uma escola melhor para todos os alunos. É nestas escolas que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante e é nestas escolas que aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu".

Uma escola inclusiva só se alcançará completamente quando for o reflexo da sociedade heterogénea que somos de facto, quando assegurar igual direito de acesso e todas as situações de sucesso, de onde ninguém possa ser excluído.

1.1.2 Educação Inclusiva Versus Integração

Relativamente aos conceitos de Integração e Inclusão, apesar de terem um significado idêntico possuem diferenças significativas, ainda que ambos estejam encaminhados para o mesmo objetivo - a educação de alunos com necessidades educativas especiais e a necessidade de adaptações no processo de ensino-aprendizagem, no sentido desses alunos estarem verdadeiramente incluídos nas escolas regulares.

Relativamente ao conceito de inclusão, este implica uma visão mais ampla do conceito de integração. A inclusão de crianças e jovens requer uma modificação de todas as estruturas sociais, educacionais e comunitárias no sentido de proporcionar à pessoa com deficiência os mesmos serviços e as mesmas oportunidades que são dadas aos restantes membros da sociedade.

A inclusão tem sido sistematicamente confundida com Integração o que não é exatamente o mesmo, como é referido segundo (Wertheimer 1997:22),

Integração significa, várias vezes, permissão para frequentar uma escola de ensino regular nos termos dessa escola, com o mínimo de alterações no currículo ou nos edifícios, o que não é certamente inclusão. Para que a

educação de crianças portadoras de deficiências possa ser uma parte comum do quotidiano educativo como um direito essencial.

Em relação às diferenças entre Integração e Inclusão, as mesmas são significativas. Na Integração, os alunos têm que se adaptar ao modelo de ensino estipulado pela escola, não existindo adequações e alterações no seu processo de ensino. A Inclusão clarifica que é a sociedade a identificar e a perceber as diferenças e as características dos alunos, adaptando-as à realidade atual, facultando a participação de todos os alunos e promovendo as condições necessárias e adequadas às suas necessidades e potencialidades.

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

A educação inclusiva deve proporcionar à criança com ou sem deficiência todo o tipo de apoio adequado e de que necessita. Deste modo, todas as crianças com e sem deficiência devem frequentar a escola regular, se elas e seus pais assim o desejarem.

(...) estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele ” (Rodrigues, 2003:95).

A partir dos anos sessenta os movimentos favoráveis à integração de crianças e jovens com Necessidades Educativas nas escolas foram tomando forma e ganhando cada vez mais adeptos.

Nessas épocas, a escola seguia o modelo de Integração, recebendo apenas aqueles alunos que mostravam aptidões de acompanhar os métodos e os modelos de

ensino e os ritmos de aprendizagem. Os alunos que apresentavam muitas dificuldades eram considerados um estorvo.

Os alunos que não tivessem competências para ingressar nas turmas regulares, eram integrados em turmas ou escolas especiais, até terem capacidades para ser admitidos nas primeiras.

A Integração dependia exclusivamente das capacidades e da adaptação dos alunos às opções do sistema educativo, fosse numa turma regular, especial ou em fundações especializadas.

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

A integração surgiu, segundo Sasaki (1997:30) "para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes, por vários séculos, (...) o movimento pela integração social começou a procurar inserir as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer".

Segundo o autor Rodrigues (2006), as definições de Integração e Inclusão são muito divergentes. A Inclusão difere da Integração por três motivos principais:

- a Integração simplesmente colocava os alunos a frequentar as turmas com adaptações insuficientes, o que não levava a melhorias no êxito dos alunos, enquanto a inclusão baseia-se em modificações e adaptações a diferentes níveis escolares.

- A escola integrativa só realizava alterações quando a diferença entre alunos se fazia notar ao nível da deficiência, o que não se justifica na escola inclusiva.

- Na escola integrativa o aluno com deficiência só se segurava enquanto os seus procedimentos fossem considerados toleráveis e satisfatórios, voltando à escola especial sempre que não cumprisse esses requisitos.

Para compreender melhor a educação inclusiva é necessário definir o conceito de inclusão. Segundo a declaração de Salamanca (1994), as escolas inclusivas devem aceitar todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras. Isto deveria incluir crianças talentosas ou

deficientes, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou populações nómadas, crianças que perderam os seus pais em guerra civil, crianças de vantagem e marginalizados.

Deste modo, surge assim, o princípio de escola para todos, que dá à escola atual diferentes desafios, de forma a democratizar o ensino, conjeturando a aceitação da diferença, expressos através de uma política educacional, fundamentada nessa inclusão.

1.2 Cooperação no processo ensino-aprendizagem

Quando nos referimos a modelos de inclusão, falamos de num espaço onde as interações políticas, culturais e práticas de aprendizagem significativas se desenvolvem através de um processo de cooperação inclusiva, promovendo o êxito para todos os alunos, respeitando as suas disparidades. Deste modo é essencial que a escola se prepare de modo a responder à sociedade onde está inserida.

Segundo Wang (1998) as escolas visam “criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados educativos de todos os alunos” (Wang, 1998: 63). De acordo com o mesmo autor, esta atuação deverá confirmar modificações entre os saberes que auxiliam e os que impedem o ingresso no currículo. Nestes processos de equidade, os resultados dos alunos são independentes do seu estatuto socioeconómico e de outros fatores de desigualdade educativa, devendo-se adaptar as aprendizagens às características de cada aluno.

É fundamental incentivar à aprendizagem cooperativa, dado que ao debruçarmo-nos sobre os resultados atuais, nomeadamente os que decorrem das investigações de meta-análise atualmente realizados, os mesmos sustentam que a aprendizagem cooperativa proporciona melhores resultados académicos que os que sucedem nos ambientes individuais de aprendizagem (Leitão, 2010).

Desta forma, os docentes devem desenvolver e incrementar contextos de aprendizagem inclusivos e cooperativos, isto é, definitivamente, dar apoio aos alunos no seu empenho e construir ligações entre a comunidade educativa onde estão incluídos (Leitão, 2010).

Para Leitão (2010) a aprendizagem cooperativa “significativa descentralização das tomadas de decisão na sala de aula, revalorizando o papel dos alunos e dos grupos, criar condições para estes desempenharem um papel crescente na orientação e regulação dos seus comportamentos e das suas aprendizagens” (p.186).

Os estudos educacionais enaltecem o trabalho colaborativo sistemático como um dos guias de qualidade que o sistema educativo pode oferecer nas escolas. Desta forma é indispensável que se conceptualizem as funções e as lógicas de ação dos profissionais de educação. A aprendizagem deve ser entendida como método educativo contínuo na ação dos professores, requerendo uma reflexão coletiva na investigação e observação das ações destes, para depois serem analisadas, na busca de um trabalho colaborativo de novos conhecimentos profissionais para a execução de atividades de ensino partilhadas. Os hábitos de ensino são entendidos como fazer aprender, deliberando estratégias que respondam à complexidade do modo como se pretende estimular os alunos respeitando as suas divergências.

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 (...) respeitando a sua diversidade física, racial ou religiosa, possa ser uma realidade. Nesse sentido, a inclusão implica que as escolas se organizem para responder à população que atendem (Silva, 2010: 5).

A qualidade do processo educativo é fundamental para o sucesso do ensino/aprendizagem dos seus alunos, deste modo:

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

A inclusão baseia-se num processo em que todos os envolvidos compõem um rede de ligações, fazendo com que os alunos aprendam melhor com os professores e uns com os outros, que os encarregados de educação se envolvam mais no processo ensino-aprendizagem dos seus alunos e partilhem as suas ideias (Correia, 2005).

No que respeita ao verdadeiro sentido da educação inclusiva, é essencial que todos os alunos sejam bem-vindos, apreciados, e membros valiosos na sala de aula. Não importa as diferenças entre os indivíduos, pois somos todos diferentes. O sentido de comunidade nas nossas escolas deve tornar-se obrigatoriamente num ambiente integrado de sala de aula, pois todos os alunos estão a aprender a alcançar as suas verdadeiras potencialidades.

Segundo Leitão (2010:10) a Aprendizagem Cooperativa é “uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos (...) desenvolvendo desta forma o espírito crítico, a solidariedade e a compreensão do mundo ao seu redor”.

Num estudo realizado por Mário Espada et al., durante o ano escolar 2006-2007, foram identificados sessenta e nove alunos com condição de deficiência motora nas escolas do 2º e 3º CEB do Distrito de Setúbal. “O desempenho em aula de EF de trinta e sete alunos foi registado em *check-lists* e os respectivos professores de EF preencheram um questionário. Todos os alunos com condição de deficiência motora apresentavam NEE e encontravam-se ao abrigo do Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto.

Os alunos sem qualquer condição de deficiência (um em cada ano de escolaridade do 2º e 3º CEB) foram igualmente observados enquanto realizavam aula de EF com o objetivo de recolher valores de desempenho motor e afetividade no sentido de estabelecer uma comparação com o desempenho evidenciado pelos alunos com NEE.

Concluiu-se que uma percentagem muito significativa de docentes não concordava com a inclusão de alunos com NEE, afirmando que não tinha formação para promover tais práticas. Verificou-se também que, na maioria dos casos, a lei não era aplicada e que a opinião favorável ao processo de inclusão se relacionava negativamente com os anos de experiência profissional dos Docentes. Deste modo conclui-se que a inclusão ainda está muito longe de ser uma realidade curricular.

Lúcia Gonçalves (2010) desenvolveu um estudo com o objetivo principal de averiguar a eficácia dos métodos de aprendizagem cooperativa em alunos com e sem N.E.E.

O estudo envolveu uma amostra de 4 alunos com N.E.E e 6 alunos sem N.E.E, todos do sexo masculino. Para a recolha de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: – “Questionários: escala motivacional de SkaalviK – (1997; Silva, 2002) para apurar a motivação escolar antes e após intervenção.

Esta investigação permitiu concluir que a utilização dos métodos cooperativos, possibilitou a melhoria da motivação, do autoconceito, da entreajuda e do rendimento escolar de todos os alunos da amostra, independentemente de terem ou não N.E.E.

Em suma, os dois estudos exemplo apresentados demonstram que a inclusão ainda está longe de acontecer no ensino regular, mas que metodologias como a aprendizagem cooperativa podem abrir o caminho para a inclusão das crianças com e sem N.E.E.

1.2.1 Cooperação Aluno-Aluno

Com a aprendizagem colaborativa ambiciona-se promover um melhor desempenho dos alunos nas atividades escolares para favorecer todos os alunos que se envolvam nos projetos escolares. Um efeito essencial no modelo de aprendizagem colaborativa diz respeito a uma aprovação mais prolongada de indivíduos pertencentes a culturas diferentes. Isto porque a aprendizagem colaborativa cria a possibilidade de todos os alunos trabalharem de forma solidária em atividades comuns, aprendendo a apreciar-se uns aos outros de um modo congénito. O importante da aprendizagem colaborativa, segundo Arends (1995), baseia-se no facto de facultar aos alunos a aprendizagem de aptidões de colaboração e cooperação, e estas são importantes na comunidade onde estamos inseridos, uma vez que muito do trabalho realizado atualmente acontece em organizações, inseridas em sociedades cada vez mais integrais.

Quando nos referimos à aprendizagem cooperativa, falamos de um processo de ensino projetado de forma a desenvolver relações de participação, cooperação e colaboração entre os alunos, identificando que os mesmos têm a competência de se ajudarem, reciprocamente e mutuamente, nas aprendizagens desenvolvidas (Leitão, 2010).

Segundo (Leitão, 2010, p.39). “a aprendizagem cooperativa implica que os alunos, ajudando-se uns aos outros, numa atitude de partilha, solidariedade e ajuda mútua, vivam contextos de aprendizagem que lhes proporcionem o desenvolvimento de competências académicas e sociais”.

Para desenvolver tarefas em conjunto, é essencial “gerenciar conflitos sociocognitivos, propor alternativas, rever conceitos, discutir posições, repartir cargas cognitivas, reelaborar ideias, repartir autorias, negociar e muitas vezes exercer um processo de auto e mútua regulação” (Torres et al., 2004, p.141).

O trabalho cooperativo entre pares promove diversas aquisições nos alunos. Deste modo e segundo Cesar (2003 citada por Sanches 2005), “... as conquistas não são somente no domínio cognitivo, mas também na socialização, na modificação de atitudes académicas e também no domínio dos afetos” (p.135)

A aprendizagem cooperativa entre os pares, deve ser bem efetuada e conduzida. Traduz-se numa estratégia imprescindível nas escolas que se quer “...de todos para todos, onde todos possam aprender com os instrumentos que têm, onde todos devem poder ir o mais longe possível, utilizando o seu perfil de aprendizagem que pode ser igual ou diferente do seu colega e mesmo do professor” (Sanches, 2005, p.135)

Segundo Vigotsky (1987, citado por Sanches 2011), “A aprendizagem desenvolvida com a cooperação dos pares, mediada pelo professor, torna-a mais acessível e mais estimulante para novas aprendizagens porque o que hoje é feito com ajuda, como um desafio, prepara para amanhã fazermos sozinhos...” (p.139)

Leitão (2010, baseando-se nos trabalhos de Kurt Lewin e Morton Deutsch), afirma que a estruturação da interdependência positiva entre os alunos, é decidida pelo formato como se organizam as interações e métodos de comunicação entre os diferentes alunos que constituem os grupos de trabalho, influenciando a representação dos mesmos, factor esse com maior embate no seu progresso cognitivo e social.

Deste modo, podemos observar que a interação entre alunos se pode tornar uma mais valia para a aprendizagem dos mesmos, sendo crucial que o docente prepare a sua ação, para que os alunos estejam no processo de ensino-aprendizagem e que acreditem na capacidade de aprenderem entre si, na capacidade de se auxiliarem uns aos outros e de forma colaborativa construírem os seus próprios saberes (Leitão, 2010).

No princípio de um processo cooperativo é essencial a “responsabilidade individual por informações reunidas pelo esforço do grupo, interdependência positiva,

de forma que os alunos sintam que ninguém terá sucesso, a não ser que todos tenham sucesso; e desenvolvimento da capacidade de analisar a dinâmica do grupo e trabalhar a partir dos problemas” (Lopes & Silva, 2009: 4).

Correia (2005) refere que para existir êxito dos docentes, tem que se prestar atenção “à formação dos grupos, ao esclarecimento do que é a aprendizagem de aptidões de cooperação, aos conteúdos curriculares a seleccionar e ao tipo de aprendizagem a implementar” (: 41).

Desta forma, na construção de uma escola inclusiva,

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

Muitos alunos com deficiência podem precisar de ajuda e apoio ao longo das suas vidas, como acontece com qualquer indivíduo. Uma das maneiras de os educadores poderem criar um ambiente de cooperação é estabelecer regras na sala de aula, baseando-se no pressuposto de que todas as pessoas precisam de ajuda, não apenas os alunos com deficiência. Deste modo, deve-se tornar uma regra de sala de aula, que receber e dar ajuda é positivo para todos os envolvidos, beneficiando todos os alunos.

Sapon-Shevin (1999) oferece quatro tipos de ajuda que se devem tornar comuns em todas as salas de aula:

1. Pedir ajuda adequada "Poderia ajudar-me com isto? "
2. Oferecer ajuda respeitosamente "Queres que te ajude a ler o problema em voz alta?"
3. Aceitar ajuda graciosamente "Obrigado por perceber que eu precisava de ajuda com isto."

4. Rejeitando ajuda gentilmente "Não, obrigado, eu estou a tentar fazer sozinho."
"

O ideal da aprendizagem cooperativa em sala de aula é mostrar a toda a comunidade escolar que os alunos com deficiência não são os únicos a precisar de ajuda. Alguns estudantes podem precisar de mais ajuda do que outros, mas todos precisam de ser ajudados em determinadas situações. Os professores podem incentivar os alunos a adotar os quatro tipos de ajuda descritas anteriormente e têm que os encorajar a ajudar e a serem ajudados, pois é imperativo que eles aprendam o valor do trabalho cooperativo dentro sala da aula.

Muitos estudos realizados em diversos contextos, indicam que na aprendizagem cooperativa, onde os alunos são reforçados pelo sucesso do grupo, sucedem 3 coisas:

- as relações interdependentes, nas quais a cooperação é reforçada, levam a uma motivação mais forte para contemplar a tarefa comum. (citado por Richard I. Arends, 1995:367)
- o trabalho de grupo desenvolve uma amistosidade considerável entre os membros do grupo. (citado por Richard I. Arends, 1995:367)
- a cooperação desenvolve um processo de comunicação amplamente efetiva, que tende a promover uma maximização da criação de ideias e uma maior influência mútua. (citado por Richard I. Arends, 1995:367)

Os estudos realizados por Allport (1924) e os de Dashiell (1935), compararam os desempenhos de indivíduos realizando sozinho tarefas tanto físicas como intelectuais, e de indivíduos desempenhando as mesmas tarefas com os outros presentes. A investigação mostrou, que nalguns casos, a presença dos outros tem efeitos importantes no desempenho (citado por Richard I. Arends, 1995).

Segundo Abrami *et al.* (1996), uma aprendizagem cooperativa é uma didática de ensino que consiste em coordenar os alunos a trabalhar em grupos, devendo cada um cooperar individualmente com o seu trabalho para um trabalho comum, criando-se, desta forma, uma interdependência positiva entre os diferentes elementos.

A Teoria da Interdependência Social prevê que os grupos cooperativos tenham resultados no ensino-aprendizagem superiores aos dos alunos que trabalham individualmente (Deutsch, 1962; Johnson & R. Johnson, 2005; Johnson & Johnson R. T., 1989).

Existe um paradoxo de longa data sobre o impacto do tamanho dos grupos, na produtividade e eficácia dos alunos (Johnson & F. Johnson, 2009; Johnson & R. Johnson, 1999). Alguns investigadores concluíram que a produtividade dos grupos aumenta à medida que o tamanho dos grupos também aumenta, ao passo que outros concluíram que a produtividade diminui com o aumento do tamanho dos grupos.

Há investigadores que acreditam que o tamanho dos grupos na aprendizagem cooperativa tem um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos (Seta, Paulus, Schkade &, 1976; Thor, 1976). Na base destes estudos, pode-se esperar que os grupos de quatro elementos tenham maior performance do que os de dois elementos, e os de dois elementos tenham uma maior performance do que o indivíduo que trabalha de forma individual.

De outro modo estes autores (Bales & Strodtbeck, 1951; Ortiz, Johnson & Johnson, 1996) dizem que "quanto maior o grupo, este vai tornar o trabalho em equipa mais complexo, e vai levar mais tempo para que um grupo se torne mais produtivo e coeso".

Quanto maior o grupo, mais difícil se tornará proporcionar a todos os elementos do grupo a oportunidade de falar, de coordenar as ações dos elementos do grupo, de chegar a um consenso, de garantir, explicar e elaborar o que foi aprendido, manter todos os elementos na tarefa, e manter boas relações de trabalho entre eles (Johnson & F. Johnson, 2009).

Fox (1985) descobriu que se o tamanho dos grupos aumentasse, aumentavam as dificuldades na monitorização dos comportamentos dos elementos do grupo, em detetar violações, e encontravam-se maiores dificuldades de aplicar sanções significativas. Quanto menor fosse o grupo, os esforços dos elementos seriam mais visíveis e, portanto, maior seria a sua prestação.

Por outro lado, com o tamanho do grupo a aumentar há um decréscimo na quantidade de interação entre os elementos do grupo e alguns participantes são suscetíveis de dominar, enquanto outros podem permanecer passivos (Watson & Johnson, 1972).

No entanto, há investigadores que acreditam que o aumento do tamanho dos grupos vai beneficiar a produtividade dos alunos, e há outros que acreditam que serão os grupos mais reduzidos. Além disso, alguns investigadores acreditam que haverá mais apoio social nos grupos que contenham mais elementos e outros que acreditam que será o oposto. Finalmente, há pesquisadores que acreditam que a auto-estima será maior em grupos com mais elementos e aqueles que acreditam que será maior em grupos mais reduzidos.

O estudo desenvolvido por Taylor & Francis (2010) tinha por objetivo analisar os efeitos do tamanho do grupo em três variáveis: desempenho académico, apoio social e auto-estima. Estes resultados indicaram que, aplicando o modelo de aprendizagem cooperativa, os grupos de 2 e 4 elementos tiveram um maior desempenho académico do que os estudante que trabalharam individualmente. Os estudantes que trabalharam em grupos de 2 elementos desenvolveram um nível mais elevado de auto-estima e apoio social que os estudantes que trabalharam nas outras condições.

1.2.2 Cooperação Professor-Professor

Relativamente à complexidade escolar esta é expressa à medida que a escolaridade se diferencia, não pode ser desenvolvida sem o auxílio dos professores e estes necessitam de partilhar os obstáculos, dificuldades e especificidades, de maneira a adquirir os melhores saberes para o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Não é exequível que os professores desenvolvam um trabalho cooperativo e colaborativo sem que a escola modifique as suas regras e formas de trabalho, possibilitando que o trabalho colaborativo seja partilhado e analisado no dia-a-dia.

O trabalho colaborativo exige um mecanismo que induz uma lógica de reverência, um processo de carácter e eficácia. Para que este trabalho seja concretizado é essencial que os atores do ensino decidam em grupo o cumprimento do currículo nacional, aplicando metodologias e defendendo as melhores aprendizagens, avaliando periodicamente os métodos, adequando-os segundo os efeitos obtidos. Estas ações fazem sentido num corpo docente inserido num coletivo com conhecimentos e trabalhos comuns, privilegiando as perspetivas do trabalho em equipa.

Num grupo pedagógico, a exploração de estratégias de trabalho alternativas destaca-se na função de planificação cooperativa. Esta estratégia deve ser auxiliada pela investigação, de maneira a ser ajustada à realidade local evitando-se a mera aplicação do que aparentemente tem êxito em qualquer situação. O que parece essencial, não é tanto a planificação, mas sim o seu processo. A participação impulsionadora de grupos suscita, em particular, a formação de objetivos comuns, e a solução de conflitos é uma base de execução para cada um.

O progresso do trabalho colaborativo a nível das atividades com os alunos e das atividades entre professores é hoje em dia uma realidade em dissertações de docentes e investigadores. No entanto, estas atividades têm-se revelado de complicada execução na vida da escola e dos docentes. Ao longo dos anos, tem-se assistido a uma alteração de perceções na interferência de uma maior disparidade pedagógica em contexto de sala de aula, com o propósito de dar resposta a todos os alunos. Segundo Leitão (2010), os docentes preferem usar o método expositivo, embora se assista a modificações na forma de intervenção, no sentido de uma maior diferenciação pedagógica, com a função de dar resposta a todos os alunos.

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

Nas escolas que progrediram, observam-se formas diversas de comunicação, que têm como finalidade a coordenação das ações dos docentes, de acordo com uma política precedentemente acordada.

A colaboração entre docentes é um dos pilares da inclusão. É essencial que todos os intervenientes trabalhem em cooperação e em verdadeira parceria. O trabalho realizado em equipa e de forma cooperativa é essencial se for seguindo orientações de auxílio a todos os alunos, adquirindo mecanismos que possibilitem desenvolver estes métodos nas escolas atuais e dentro do horário dos docentes como atividade constante e sistemática.

A colaboração e a cooperação entre os docentes é indispensável para promover a sua confiança, isto porque é necessário recorrer ao imprevisto, uma das respostas essenciais para satisfazer as carências dos alunos (Ainscow, 2005). Este autor defende que para existir um ensino de qualidade são necessários a experiência e o conhecimento dos companheiros, sendo estes fatores essenciais para superar em equipa as dificuldades das aprendizagens. Este trabalho colaborativo implica a disponibilidade dos colegas para recorrerem à análise e reflexão como instrumentos de progresso das suas capacidades profissionais.

Segundo Leitão (2010),

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

Leitão (2010) certifica que em diversas escolas os docentes são encorajados a estabelecer relações colaborativas e cooperativas com os colegas, repartindo atividades, assistindo a aulas, trabalhando em equipa e programando as atividades em conjunto, ao contrário de outros estabelecimentos de ensino onde esses procedimentos não são estimulados.

Segundo os autores Catrola e Silva (2010), estas diretrizes devem emergir dos órgãos de administração da escola, que podem ou não promover a colaboração entre os docentes e também os elementos da comunidade educativa, de forma a evitar as atitudes de isolamento e implementar procedimentos de inclusão.

Exige-se que os professores atuem em equipa, deste modo o “ideal social, educacional, inclusivo, só pode ser alcançado se juntos enfrentarem as adversidades, caso contrário enfraquecemo-nos, isolamo-nos uns dos outros, cada qual com a sua maneira de ver, entender falar e agir” (Almeida, 2005: 13).

O trabalho colaborativo obriga à criação de um ambiente onde os docentes se sintam honrados profissionalmente, com conhecimentos específicos e com responsabilidades de partilha, um meio em que estão disponíveis para se ajudarem uns aos outros no sentido de assegurar aos alunos o direito às aprendizagens.

Correia (2005) considera que todos os envolvidos no processo deverão trabalhar em cooperação, no sentido de planejar estratégias impulsionadoras do sucesso escolar dos alunos.

A ação dos docentes deve levar em consideração que qualquer atividade, os temas e os projetos de estudo, devem ser planeados, organizando-se de forma cooperativa, da mesma forma que qualquer assunto pode ser reformulado para se adaptar à aprendizagem cooperativa formal (Lopes & Silva, 2009).

O trabalho colaborativo entre docentes deve incluir ocasiões de trabalho individual, para aprofundar o trabalho coletivo. Muitas vezes, os projetos dos sábios e investigadores são desenvolvidos num contexto de grupo, em que cada um pode trabalhar individualmente, mas se debatem e executam testes, métodos e conclusões em interação com os conhecimentos, as particularidades e os pontos de vista dos outros, numa estruturação conjunta e cooperativa de um novo saber.

No entanto, é difícil que o trabalho colaborativo seja aceite pelos docentes sem que a escola mude também as suas normas, e passe a permitir que o trabalho docente seja partilhado e discutido no dia-a-dia.

1.2.3 Cooperação Professor-Aluno

Um dos fatores decisivos na mudança das escolas baseia-se no envolvimento que se alarga para além do grupo pedagógico e que abrange os alunos, os encarregados de educação e os membros da comunidade escolar.

Ensinar é uma função complexa e inesperada que exige um eminente grau de improviso. Na realidade, pode ser apoiado por um sinal determinante das escolas inclusivas, que se baseia na capacidade dos docentes adaptarem as suas atividades ao *feedback* que recebem dos alunos.

Consequentemente, Silva e Aranha (2005) consideram a ligação entre professor e alunos “uma importante via de mediação da construção do conhecimento e da aprendizagem...” (:378).

Logicamente, os docentes devem ter autonomia suficiente para tomar decisões repentinas de acordo com a individualidade dos seus alunos e a particularidade de cada situação.

Shaunessy e Mchatton (2009) verificaram a natureza da relação do comportamento dos professores com os alunos, e relativamente às interações estabelecidas entre eles, os alunos de educação especial referiram que recebem mais *feedback* punitivos, enquanto que outros declararam a perceção com maior frequência de *feedback* de apoio por parte do professor. Esta investigação indicou uma imensa atitude e sentimentos dos alunos para com os professores, na educação e no sistema de aprendizagem.

Silva e Aranha (2005) verificaram noutra investigação que o objetivo de descrever as interações ocorridas entre uma docente e os seus alunos, foi apresentar uma prática pedagógica inclusiva. Os resultados comprovaram peculiaridades e diferenças nas interações entre a professora e os seus alunos em função da presença ou na inexistência de deficiência. As interações atestam os progressos no processo educativo, no que diz respeito à atenção pedagógica da professora para com os alunos com deficiência.

“É no espaço da relação entre professor e aluno que a formação do cidadão se realiza, efetivando a missão maior da educação” (Silva & Aranha 2005, p.375).

De acordo com Hinde (1979, citado por Silva & Aranha 2005), “implica em algum tipo de interação intermitente entre duas pessoas, envolvendo intercâmbios durante um período estendido no tempo, tendo as mesmas, algum grau de mutualidade, de modo que o comportamento de uma leva em consideração o comportamento da outra” (p.375).

Segundo Silva e Aranha (2005), “entende-se as interações e a relação entre o professor e os seus alunos variáveis essenciais no processo bidirecional de construção da aprendizagem e desenvolvimento do ser humano” (p.375).

De acordo com os autores (Silva e Aranha 2005), é no encadeamento da interação entre professor e aluno que se forma a relação entre as carências educativas dos alunos e as respostas pedagógicas dos docentes, em função dessas mesmas

carências, e isto abarca o domínio do conhecimento, a aptidão técnico-científica, a capacidade de ensinar, as características socioculturais e o perfil psicológico de docente e aluno, sendo estes vistos como atores sociais inseridos no processo ensino-aprendizagem.

Bru, Stornes, Munthe e Thuen (2010), verificaram numa investigação que o objetivo de examinar a intensidade das perceções dos alunos comparativamente ao apoio dos professores, está relacionado com a escola em si (básica ou secundária), que a mudança da escola básica para a secundária afeta a perceção dos alunos sobre o apoio do professor de uma forma negativa.

Alguns estudos sobre os docentes do ensino regular constataram que estes não estão preparados para lecionar crianças com dificuldades, pelo facto de existir uma baixa perceção de autoeficácia a nível pessoal e de ensino, considerando inoperantes as adaptações do ensino curricular na sala de aula. Pelo contrário, os docentes de educação especial têm uma conceção positiva em relação à inclusão e o mesmo acontece com docentes de educação regular com turmas inclusivas (Minke et al., 1996).

A flexibilidade do currículo deve estimular as aptidões dos docentes na colaboração entre professor e aluno, de maneira a atender às desigualdades das carências dos alunos. A heterogeneidade é um desafio que se coloca ao processo de ensino-aprendizagem mas não é impeditiva. O currículo deve ser elaborado e colocado em prática perante a massificação da comunidade escolar.

Ainscow (1997) diz que é importante que os docentes realizem um planeamento que promova práticas de aprendizagem em grupo, isto porque, segundo o autor, a colaboração é um método que estimula a participação dos alunos e o seu envolvimento, visando uma educação de sucesso. Refere ainda que os alunos interpretam esse método como uma fonte de práticas, desafios, experiências e de ajuda, mas isto, procede da forma como os docentes agilizam as características dos seus alunos nas salas de aula.

Na elaboração dos planos de aula os docentes têm que abranger todos os seus alunos. Deste modo, isto vai tornar-se uma estratégia preponderante para o sucesso, podendo maximizar as aprendizagens. A UNESCO (2005) afirma que “todos os conhecimentos e experiências acerca do desenvolvimento das crianças, podem melhorar num ambiente onde a auto-estima e o auto-conceito são positivos e fortes, isto é, um

ambiente onde a participação e a camaradagem existem e são claramente incentivadas”
(: 14)

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

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

Anke de Boer, Sip Jan Pijl & Alexander Minnaert (2011), realizaram um estudo com o objetivo principal de examinar a atitude dos professores face à educação inclusiva, de apurar que variáveis estavam relacionadas com as suas atitudes e se afetavam a participação social dos alunos com N.E.E no ensino regular.

Neste estudo concluiu-se que os professores são negativos ou indecisos nas crenças sobre a educação inclusiva. Adicionalmente, não se sentem competentes e muito confiantes no ensino de alunos com N.E.E.. Além disso, pode-se concluir que os professores, na sua maioria, rejeitam lecionar turmas em que estejam inseridos alunos com N.E.E..

O mesmo estudo também revelou que os anos de experiência docente, a experiência na área da inclusão educativa e a formação em N.E.E está relacionada com a atitude dos professores. Assim, pode afirmar-se que os professores com menos anos de experiência no ensino têm atitudes mais positivas em relação à educação inclusiva do que os professores com mais anos de experiência. Além disso, pode concluir-se que os professores que têm experiência e tiveram formação na área da educação inclusiva têm atitudes mais positivas em relação a este modelo educativo do que os professores que têm menos experiência e receberam menos formação. Além disso, as atitudes dos

professores parecem estar relacionadas com o tipo de deficiência identificada. Os docentes revelam atitudes mais negativas na inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e outros problemas de comportamento, e atitudes mais positivas perante a inclusão de alunos com deficiências físicas, deficiências cognitivas e incapacidades sensoriais.

Por fim, concluiu-se que nenhum dos estudos selecionados examinou se as atitudes dos professores têm efeitos sobre a participação social dos alunos com N.E.E. em sala de aula, no ensino regular, pelo que nenhuma conclusão pode ser retirada, em relação a este aspeto.

"O nível de empenho das crianças nos vários envolvimento de prática motora da escola é reflexo das opções de organização de situações de aprendizagem feitas pelo educador/professor. A partir desta estruturação criam-se ambientes de trabalho que facilitarão, de forma direta ou indireta, o seu desenvolvimento" (Condessa, 2009:45).

O professor deve levar em consideração as carências e capacidades individuais de cada aluno. O planeamento deve ter em conta as disparidades individuais, a heterogeneidade do grupo, as diferentes capacidades individuais e as necessidades de cada um dos intervenientes.

Ao Professor cabe-lhe a responsabilidade de proporcionar aos seus alunos variadas oportunidades para a prática em experiências que se qualificam da seguinte forma:

- Segundo Martin (2003) (citado por Condessa, 2009:45), experiências ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.
- Metzler (2005) (citado por Condessa, 2009:45), experiências de qualidade, sequenciais, cumulativas, multilaterais e individuais.

Conforme os paradigmas de abordagem da aprendizagem, se os docentes têm como finalidade promover a aprendizagem dos alunos, devem incidir constantemente sobre como se devem promover aprendizagens com significado. Devem não só procurar incrementar nos alunos o espírito de entreajuda, colaboração e

cooperação, como também a autonomia, baseada numa ligação de confiança e respeito entre os alunos e os docentes.

A progressão de um aluno com N.E.E é fundamental para a sua aprendizagem, particularmente no que diz respeito aos aspetos motivacionais. Um pequeno progresso, seja qual for, pode traduzir-se em grandes benefícios não só através da melhoria da auto-estima ou da auto-confiança, mas também da capacidade de efetuar determinados movimentos de uma forma mais controlada. A autonomia desempenha um papel muito relevante nas crianças e jovens com N.E.E.. Nestes alunos, a capacidade de planear e efetuar um determinado movimento de forma voluntária, construtiva e controlada constitui uma conquista e uma motivação adicional.

Cabe ao professor procurar atividades que contribuam para o aumento da motivação. Essas atividades devem promover a motivação para a execução do movimento, considerando sempre a especificidade individual de cada um. Por outro lado, a variedade de experiências deve ser igualmente enriquecedora, contribuindo para o desenvolvimento dos padrões motores fundamentais.

O essencial é a capacidade de resposta dos docentes ao *feedback* dado pelos alunos, à medida que se vão desenvolvendo as atividades dentro da sala de aula.

1.3 - Negociação Pedagógica

1.3.1 Conceito de Negociação

O conceito de negociação implica que os alunos se informem, façam escolhas e que tomem responsabilidade por essas escolhas.

Um procedimento de que os discentes dispõem e que decorre do envolvimento ativo do aluno e do grupo na construção da própria aprendizagem diz respeito à negociação, sendo esta essencial no processo ensino-aprendizagem. Para Johnston e Dowdy, (citados por Brubacher e Payne 1999, que por sua vez foi citado por Leitão 2010), “negociação na educação é o coração de uma preparação para uma vida ativa numa sociedade democrática.” (p.141)

A negociação é uma condição fundamental, assim como um dos fundamentos do conceito democrático de educação.

Segundo Breen & Littlejohn (2000) é possível identificar três tipos de negociação: pessoal, interativa e procedimental.

Relativamente à primeira, trata-se de um processo intrapessoal, de interpretação de sentidos e eminentemente psicológica, isto é, um processo individual de negociação entre os possíveis sentidos daquilo que lemos e ouvimos. Este acaba por ser um processo mental, uma vez que é o indivíduo a negociar dentro de si as palavras e as formas que vai utilizar.

A negociação interativa é um processo que ocorre diariamente, em cooperação com o outro, sempre que se procura atribuir sentido aos fenómenos, conceitos e situações.

Quanto à negociação procedimental, esta não incide tanto nos sentidos, mas sim nas decisões. Isto é, o aluno participa na escolha de recursos, modos de trabalho e aprendizagem e é nestes aspetos que se verificam as grandes e/ou algumas dificuldades.

Santos (1998) afirma que existem desafios que se aplicam aos docentes, como o de apoiar os alunos a tornarem-se cientes das estratégias de ensino-aprendizagem, de forma a ensinar estratégias metacognitivas de modificações conceptuais, como parte do currículo. Ao possibilitar que os alunos negociem e decidam aspetos do currículo que geralmente são da competência dos docentes, deseja-se estimular a reflexão sobre as aprendizagens, as tomadas de decisão, assumir responsabilidades, para se adquirir aptidões de uma pessoa interventiva com um olhar crítico e com capacidade de promover modificações e mudanças.

Segundo o autor Leitão (2010),

Participação que, numa óptica de inclusão, de respeito e valorização da diferença, de acesso a um currículo que olhe para todos e para as peculiaridades de cada um, pode assumir múltiplos rostos: o envolvimento nas actividades propostas pelo professor a toda a turma; o envolvimento em actividades curriculares negociadas entre alunos e professores; actividades físicas de carácter individual ou de grupo; actividades de carácter competitivo ou cooperativo; apoiar outro(s) aluno(s) no desempenho de actividades específicas; observando e registando as actividades em que os seus pares estão envolvidos (2010: 229).

1.3.2 A importância da Negociação

É de salientar que a negociação é um aspeto muito importante para o aluno, uma vez que o torna responsável pela sua aprendizagem. Deste modo, segundo (Leitão, 2010, p.264) é importante que o professor proporcione “ (...) aos seus alunos oportunidades de escolha, papéis de liderança, responsabilidade nas decisões individuais e de grupo”.

Quanto maiores a negociação, maiores serão as probabilidades de organizar uma aula democrática, onde as opiniões de todos são ouvidas e até mesmo discutidas. E uma vez que todos são ouvidos, as decisões tomadas serão da responsabilidade de todos. Assim, a negociação cria oportunidades para que se crie um conhecimento social e cultural.

Leitão (2010) descreve uma escola cooperativa como um lugar onde a colaboração e a cooperação constituem um ato conjunto e organizado, com a finalidade comum e partilhada de uma ação coletiva para todos os discentes, o que se considera um acordo e uma negociação, uma ajuda mútua, uma ajuda responsável, uma aceitação do outro com base na desigualdade e a resultante inclusão de todos os discentes. (Leitão, 2010, p.52)

Por outro lado, a negociação pode construir e refletir a aprendizagem como um processo emancipatório. Isto é, a aprendizagem deverá ser um meio através do qual o aluno se exprime individualmente graças à oportunidade de negociação. Esta envolve uma avaliação e responsabilidade constante dos intervenientes. Portanto, a negociação permite aos alunos a aprendizagem de competências de cidadania, criando oportunidades para que os alunos articulem ideias e assim redefinam conhecimentos, objetivos e intenções.

A elaboração dos grupos de trabalho deve atender a determinadas normas consoante os objetivos que os docentes desejam atingir, sendo que por vezes se deve dar aos discentes a liberdade de constituírem os seus próprios grupos de trabalho, de modo a desenvolverem a sua participação e as tomadas de decisão, particularmente no que respeita à organização grupal.

É fundamental que os docentes criem um envolvimento de aprendizagem colaborativa mais efetivo, num clima de respeito mútuo e que partilhem a responsabilidade das decisões com os seus alunos. (Leitão, 2010)

É crucial que os docentes desenvolvam condições que impulsionem a participação de todos os alunos nas suas aprendizagens, para engrandecerem as suas capacidades de aprender (Leitão, 2010), e em conjunto com o docente se envolvam nas decisões a tomar, auxiliando na elaboração de propostas e ideias, que tenham o objetivo de desenvolver as aprendizagens no contexto de sala de aula, através de uma negociação onde todos em conjunto têm a finalidade de garantir um processo ensino-aprendizagem representado pela qualidade.

Para dar um exemplo, de acordo com os Programas Nacionais de Educação Física, os alunos do ensino secundário têm a possibilidade de selecionar as disciplinas que desejam desenvolver e onde serão avaliados. Desta forma, permite-se certificar que os alunos participam na sua aprendizagem, já que foram os mesmos em conjunto com o docente a estabelecerem as aprendizagens que seriam mais ajustadas aos mesmos.

É importante destacar o fato de o clima de aula na disciplina de Educação Física ser de grande importância na aprendizagem dos alunos. Um envolvimento interpessoal saudável, pautado pela valorização, e pelo ânimo, motivação e autoestima dos alunos, vai possibilitar o gosto dos alunos pela prática da Educação Física e assim evitar um possível abandono da disciplina e da prática de atividade física no futuro. É importante que o docente se interesse pelos alunos, ajudando nas suas aprendizagens de forma pedagógica, pois ao sentirem-se "...compreendidos, aceites e respeitados, pelos seus pares e pelos professores, mais se empenharão na construção, solidaria e partilhada, das suas aprendizagens e dos seus saberes" (Leitão, 2010, p.271).

1.3.3 Os constrangimentos da Negociação

É crucial que a escola, como os seus profissionais, tenha uma atitude flexível para um ensino de qualidade, adaptando e modificando as suas categorias e práticas de ensino de acordo com a realidade dos seus alunos.

De acordo com Fronza (2006), os alunos caminham para a autonomia através da estruturação dos seus próprios conceitos, e assim traçam o seu conhecimento no

decorrer da sua relação com os outros e com o mundo, através de propostas negociadas entre todos os intervenientes.

Ao implementar a negociação no contexto escolar, encontramos vários constrangimentos nomeadamente a falta de tempo.

Ao facilitar a participação dos alunos, a prática da negociação contribui para uma maior discussão sobre os processos de aprendizagem. De facto, seria mais económico que o professor tomasse todas as decisões de forma autoritária. No entanto, se o professor tomar todas as decisões, pode ocultar problemas e mal-entendidos que podem dificultar o processo de aprendizagem. Ao garantir oportunidades de negociação, ganha-se motivação, relevância e consciência da aprendizagem.

Existem também outros constrangimentos que ocorrem com bastante frequência e que muitas vezes tendem a dificultar a negociação. Um exemplo é o número de alunos por turma. Entende-se que quanto maior for o número de alunos, menor será o discurso reservado a cada um e mais difícil será atingir um consenso.

Saliento que isso depende do nível de autonomia e familiarização com as práticas de negociação.

Outro dos constrangimentos reside nos estilos de ensino-aprendizagem centrados no professor, como afirma Leitão (2010, p. 262) ao referir “ (...) processo de aprendizagem, são da exclusiva responsabilidade do docente, que desta forma manifesta a pouca confiança que tem na capacidade de os alunos poderem participar, de forma crescente, nessas decisões”.

O trabalho pedagógico gira à volta das vivências, carências e interesses dos alunos. Conversar e negociar sobre o que diz respeito à gestão de sala de aula, possibilita um envolvimento dos próprios alunos nas suas aprendizagens. O programa, os recursos e a avaliação devem ser discutidos e partilhados em turma.

Aprender a negociar é, para o professor, um processo de aprendizagem que abre possibilidades para novos desafios todos os dias. Numa aula em que se negocia é possível colocar questões difíceis e levantar assuntos polémicos aos quais muitas vezes o professor não está preparado para responder.

O professor terá de aprender a decidir quando deve ou não intervir.

Espera-se que o aluno vá progressivamente aprendendo a participar e a dar a sua contribuição.

Ao desenvolver tarefas de grupo, é essencial ao aluno “gerenciar conflitos sociocognitivos, propor alternativas, rever conceitos, discutir posições, repartir cargas cognitivas, reelaborar ideias, repartir autorias, negociar e muitas vezes exercer um processo de auto e mutua-regulação” (Torres et al., 2004, p.141).

Refiro que este trabalho cooperativo é gerador de conflitos. O professor deve estar atento, orientando os alunos numa gestão positiva. Isto é, o professor e os alunos devem entender-se, uma vez que a controvérsia existe sempre que as ideias são opostas.

É fundamental que exista uma negociação de interesses entre as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem, isto é, entre o professor e os seus alunos, sendo que a negociação exige um esforço acrescido do professor pelo seu poder e responsabilidade no processo de interação na sala de aula. O professor deve utilizar estratégias que certifiquem o sucesso das interações, motivando os alunos a cooperar, e envolvendo-os nas suas aprendizagens.

Na investigação realizada por Almeida (2013), destacam-se pela negativa as respostas aos questionários por parte dos docentes de Educação Física com mais anos de serviço. De acordo com as suas perceções, a negociação não é uma prática comum no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. Destaca-se que nos resultados recolhidos subsiste uma perceção positiva no que se refere à qualidade do Processo Educativo nos diferentes ciclos de vida dos profissionais docentes exercendo as indicações do Programa Nacional de Educação Física.

Na bibliografia recolhida nas teses de mestrado de Pacheco, J. (2012), Bolsas, J. (2013) e Almeida, A.(2012), os resultados na dimensão da negociação foram valores extremamente baixos, o que não acontece nas outras dimensões, como podemos verificar pelas médias existentes nos presentes estudos.

2 – Enquadramento e Metodológico

2.1 Problemática

Nas últimas décadas, a escola sofreu várias transformações na forma como é estruturada, nos propósitos, nas finalidades e nos objetivos que a orientam, pois é um erro continuar a achar que ensinar se limita ao transmitir informação prevista no programa. Relativamente ao ensinar, a escola no dia-a-dia tem como principal função educar e formar cidadãos capazes de cumprir a sua cidadania de forma consciente e com espírito crítico. De facto, há que abraçar novas perspetivas que conduzam a um ensino/aprendizagem mais aliciante e motivador.

Um dos grandes desafios que se coloca aos sistemas de ensino em geral é a adaptação da escola às novas necessidades da sociedade e que os professores mostrem disponibilidade e abertura para obter novas competências, em termos de domínio de modelos, de estratégias, de métodos e de competências educativas, e que ao longo do exercício da prática letiva sejam capazes de avaliar bons e maus recursos educativos.

Nesta linha de pensamento, cabe à escola facultar respostas adequadas aos seus alunos, o mais rápido possível. Toda a comunidade escolar tem que saber adaptar as estratégias de trabalho às especificidades dessas crianças.

Atualmente solicita-se ao professor uma atitude crítica e reflexiva em todas as tomadas de decisão. Estas, têm de ser refletidas antes, durante e após a sua implementação, só assim, a escola conseguirá facultar respostas a todos os desafios com que se depara diariamente e, previsivelmente, formar pessoas plenas para integrar a vida social.

Sendo assim, planificar exige aos docentes um domínio completo das atividades a lecionar, bem como das estratégias a adotar. O professor precisará de efetuar um plano diário dos conteúdos programáticos previstos na planificação, uma vez que, citado por Zabalza (2001:54) e como afirma Chark e Peterson, é imprescindível "transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino", numa ótica integradora das diversas áreas do saber adaptadas às dificuldades e potencialidades de cada aluno.

Partindo do princípio que a curiosidade é uma característica essencial do investigador, levando-o a debruçar-se sobre um determinado tema, a questionar-se e a argumentar, encaminhamo-nos pela exploração dessa temática.

Segundo Salgueiro (1994:10), a investigação é sobretudo um "espírito, uma atitude de questionar e questionar-se, pois todo o investigador é atraído por um problema que sente como sendo parte integrante dele enquanto pessoa, e onde poderá dar um contributo sério no seu estudo ou minimização dos seus efeitos."

Para Quivy e Compenhout (1992/89-100), a problemática desempenha um papel fulcral como princípio de orientação teórica da investigação.

Como afirma Matos et al (1996/193) a magnitude do "sucesso dos alunos na aprendizagem(...) é condicionado por diversos fatores, sendo um deles, o contexto em que decorre a aprendizagem".

Verdadeiramente, quando nos colocamos numa ótica contemporânea de conhecimentos, existem fatores evidentes que nos possibilitam assegurar que ambientes positivos geram elevados índices de aprendizagem e desenvolvem nos alunos elevados níveis de motivação em contexto da sala de aula.

Foi selecionada uma investigação sobre os fatores de negociação entre professores e alunos e as perceções sobre a qualidade do processo educativo.

Consequentemente, é algo que merece a nossa atenção, pois um olhar crítico e responsável influenciará de forma decisiva o futuro sócio-escolar dos nossos alunos.

Através deste trabalho pretende-se conhecer e dar a conhecer um pouco da consciência dos professores dos Açores e a forma como ultrapassam os obstáculos que se impõem, quer seja de índole interna ou externa, e se estes negociam com os seus alunos dentro da sala de aula, estudando deste modo as suas atuações e intervenções.

Contextualizada a problemática, e com base na análise bibliográfica respetiva, foi essencial definir as questões de partida.

As perguntas de investigação emergem da importância de aprofundar o tema a analisar, partindo de questões às quais desejamos dar resposta através do estudo a realizar. Isto é, através do seu carácter explorativo, estas perguntas cumprem as exigências de objetividade, pretendendo desta forma dar resposta às interrogações que nos levam à escolha desse tema.

Neste encadeamento, o presente estudo desenvolve-se a partir das seguintes questões:

– Será que o género influenciará os docentes do 2º, 3º ciclos e do ensino secundário sobre os processos de negociação na sala de aula?

– Será que a experiência profissional influenciará os docentes do 2º, 3º ciclos e do ensino secundário sobre os processos de negociação na sala de aula?

– Será que o grupo disciplinar (professores de Educação Física com os restantes professores do 2º, 3º ciclos e ensino secundário), influenciará os docentes do 2º, 3º ciclos e do ensino secundário sobre os processos de negociação na sala de aula?

– Será que a experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais influenciará os docentes do 2º, 3º ciclos e do ensino secundário sobre os processos de negociação na sala de aula?

– Será que o contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência, influenciará os docentes do 2º, 3º ciclos e do ensino secundário sobre os processos de negociação na sala de aula?

Deste modo, as perguntas de pesquisa, os objetivos e as hipóteses servem de guia para a preparação e orientação do trabalho em estudo, e ao mesmo tempo circunscrevem o campo da observação.

2.2 Objetivos

Com o intuito de desenvolver um seminário coerente e tendo em consideração os objetivos da investigação, iniciou-se a mesma com uma revisão bibliográfica que permitiu adquirir um conhecimento teórico mais aprofundado da realidade em estudo ou seja, quais são os fatores de negociação entre professores e alunos e as perceções sobre a qualidade do processo educativo.

Assim sendo, o objetivo deste estudo será avaliar se o género, experiência profissional, grupo disciplinar (professores de Educação Física com os restantes professores do 2º, 3º ciclos e ensino secundário), experiência profissional com alunos

com Necessidades Educativas Especiais e o contato, na infância e juventude, com pessoas com deficiência, influenciam as percepções dos docentes sobre os processos de negociação na sala de aula.

À escola, enquanto entidade formadora de pessoas responsáveis, e aos professores, como membros de uma comunidade epistemológica, cabe-lhes o papel de educar e instruir.

Tal, como a sociedade está em constante mudança, tendo em vista uma melhor vivência em democracia, também a escola tem de estar em constante atualização para uma melhor visão das suas carências e necessidades .

Assim sendo, o sistema educativo tem de estar em constante mudança e os professores em constante atualização, ou seja, em constante investigação.

Os cidadãos dinâmicos e reflexivos devem agir de forma a encontrar aquilo de que necessitam para aprofundarem os seus conhecimentos e se enriquecerem a nível pessoal e profissional. Só neste sentido as escolas estarão preparadas para facultar aos alunos os instrumentos e meios para uma vivência plena e inclusiva na sociedade.

A inclusão educativa tem como objetivo “reencontrar as estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais” (Leitão, 2010: 20).

2.3. Questão de partida

Com a operacionalização deste trabalho, a pergunta de partida servirá de linha de orientação de todo este trabalho de investigação. Através dela poderei regular de forma clara, exequível e pertinente todo o meu seminário.

Neste encadeamento, este estudo desenvolve-se da seguinte questão: será que o género, experiência profissional, grupo disciplinar (professores de Educação Física com os restantes professores do 2º, 3º ciclos e ensino secundário), experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais e o contacto, na infância e

juventude, com pessoas com deficiência, influenciam as perceções dos docentes sobre os processos de negociação na sala de aula?

2.4. Desenho do estudo

O método utilizado neste trabalho é dividido em quatro componentes: o desenho do estudo, Sujeitos, Medidas/Instrumentos, Procedimentos.

O trabalho apresenta um desenho de estudo observacional de carácter transversal (Cross – Sectional), verificando a existência de relação entre as variáveis, por meio da amostra, agrupada em cinco intervalos, de modo a compreender se estes têm influência na perceção dos Professores, face à qualidade do processo educativo.

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

2.5. Caracterização da Amostra

O universo, para Pardal e Correia (1995:32), não é mais do que a "...totalidade dos membros do conjunto que se pretende analisar...". No entanto, e na análise de um fenómeno escolar, nem sempre se consegue inquirir o número total de sujeitos que integram um campo de investigação.

Relativamente às dificuldades inerentes a tal facto, devem ser ultrapassadas através do recurso à amostra, que, no afirmar de Pardal e Correia (1995:32), é uma "...pequena representação do universo da investigação...".

O presente estudo tem uma amostra correspondente a 133 professores do Pico, Faial e São Jorge.

Para a elaboração da amostra não basta definir um grupo de sujeitos, tal como afirma Ghiglione e Matalon In Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (1992:30), é "...necessário que a amostra apresente características idênticas às da população, isto é, que seja representativa...". Neste estudo a constituição da amostra está definida com 133 inquiridos.

Para a constituição da amostra foram distribuídos questionários por escolas das áreas geográficas dos Açores (Ilha do Pico, Faial e São Jorge), foram rejeitados os questionários que não se apresentavam devidamente preenchidos.

As características que considerei pertinente especificar para a caracterização da amostra foram: género; experiência profissional; grupo disciplinar (professores de Educação Física com os restantes professores do 2º, 3º ciclos e ensino secundário); experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais; o contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência .

2.5.1. Género

No que diz respeito à variável Género (Gráfico 1), a amostra é representada por 51 professores do género masculino e 82 do género feminino.

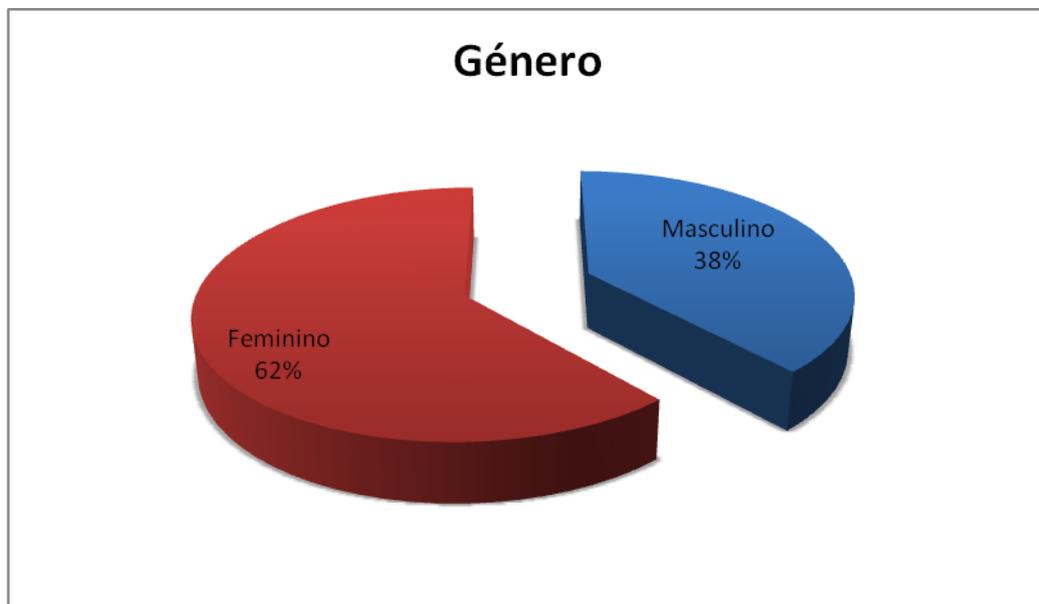


Gráfico 1 – Género

2.5.2. Experiência profissional

Relativamente à experiência profissional, os sujeitos com a percentagem mais significativa de anos de experiência docente encontra-se no intervalo dos 11 aos 20 anos com 53% da amostra. Seguem-se com valores inferiores os professores com prática docente entre os 6 a 10 anos com 18% e os docentes de 21 a 30 anos com 14%. Com valores abaixo encontram-se os professores de menos de 6 anos com 13% e os professores com experiência superior a 30 anos com valores de 2%.



Gráfico 2 – Experiência profissional

2.5.3. Grupo disciplinar

No que diz respeito à variável do Grupo Disciplinar (Gráfico 3), a amostra é representada por 24 professores de Educação Física e 109 dos professores das restantes disciplinas.



Gráfico 3 – Grupo Disciplinar

2.5.4. Experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)

Dos 133 professores que constituem a amostra, apenas 54 nunca tiveram qualquer experiência docente com alunos com Necessidades Educativas Especiais, os restantes 79 professores já tiveram essa experiência.



Gráfico 4 – Experiência Profissional com alunos NEE

2.5.5. Contato, na infância e juventude, com pessoas com deficiência

Finalmente, dos 133 professores que constituem a amostra, 81 afirmaram que tiveram contato com pessoas com deficiência no decorrer da sua infância e/ou juventude e os restantes 52 professores nunca tiveram essa prática.

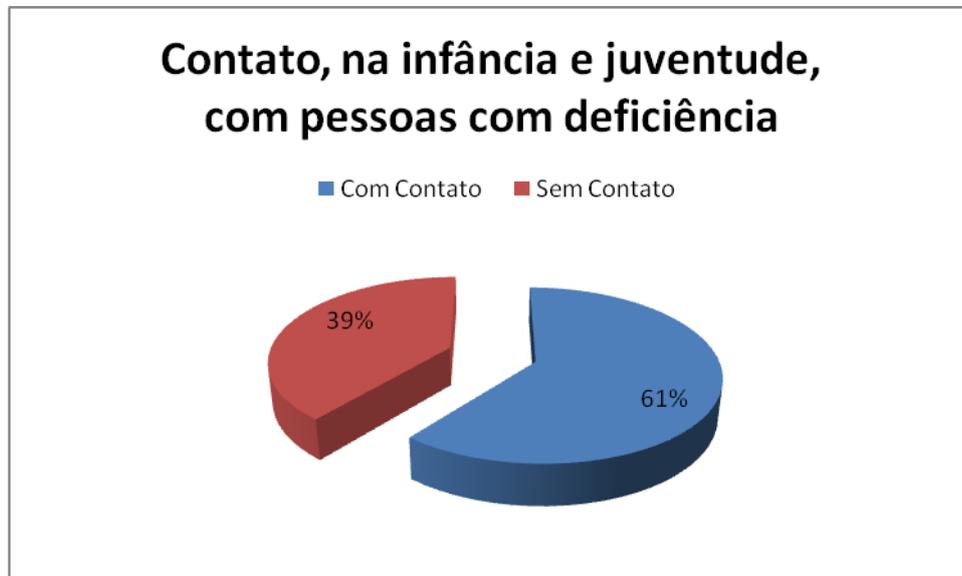


Gráfico 5 – Contato, na infância e juventude, com pessoas com deficiência

2.6. Variáveis

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

Variável dependente - Dimensão de negociação.

Variáveis independentes - Género;

- Experiência profissional;
- Grupo disciplinar;
- Experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência.

2.7. Hipóteses

Para que o objetivo seja alcançado, é fundamental e de extrema importância, seguindo o acordo com o Quivy e Champenoudt (1992:120) que as investigações estudadas se organizem em torno de hipóteses de trabalho. Isto porque a hipótese "traduz (...) um espírito de descoberta que caracteriza qualquer trabalho científico", da mesma forma que "fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz". Deste modo, a investigação em estudo orienta-se de acordo com as hipóteses:

Hipótese 1 – A perceção dos docentes do 2º, 3º ciclos e do ensino secundário sobre a negociação na sala de aula varia em função do género.

Hipótese 2 – A perceção dos docentes do 2º, 3º ciclos e do ensino secundário sobre a negociação na sala de aula varia em função da experiência profissional.

Hipótese 3 – A perceção dos docentes do 2º, 3º ciclos e do ensino secundário sobre a negociação na sala de aula varia em função do grupo disciplinar (professores de educação física com os restantes professores do 2º, 3º ciclos e ensino secundário).

Hipótese 4 – A perceção dos docentes do 2º, 3º ciclos e do ensino secundário sobre a negociação na sala de aula varia em função da experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Hipótese 5 – A perceção dos docentes do 2º, 3º ciclos e do ensino secundário sobre a negociação na sala de aula varia em função do contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência .

Estas respostas foram formuladas tendo em conta o Questionário, pois na conceção de Pardal e Correia (1995:13), segundo este questionário "... uma síntese criteriosa de toda a problemática (...) sustenta a investigação que lhe oferece a credibilidade...".

2.8. Instrumento

As formas de trabalho, como Pardal e Correia afirmam (1995:48), "...são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa...". Deste modo, utilizam-se, nesta investigação, técnicas como a análise documental, pesquisa bibliográfica e o questionário.

Numa fase inicial realizei uma pesquisa bibliográfica, de forma a ficar com uma visão mais vasta do que realmente gostaria de investigar e qual a forma mais correta e eficaz de o fazer.

Assim, após pesquisa bibliográfica, iniciei os contactos com as escolas de forma a pedir autorização para a realização do estudo junto dos professores.

Desta forma, o instrumento utilizado foi um questionário, sendo este a principal fonte de instrução para dar uma resposta válida e credível à questão desencadeada por este estudo.

O estudo desenvolvido baseou-se numa recolha de dados quantitativos e o instrumento utilizado foi um inquérito por questionamento. O questionário é composto por várias questões de carácter fechado. Para a obtenção deste processo, foi utilizado o questionário "*As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula*" (ASA-PPP, Leitão, 2012). A fidelidade global da escala, alpha de cronbach, é 87,2.

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

Este questionário avalia cinco dimensões em estudo:

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

Dimensão 2 – Interdependência professor/aluno;

Dimensão 3 – Negociação; Dimensão

Dimensão 4 – Meta-aprendizagem; Dimensão

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

Na tabela abaixo mencionada, determinou a correlação entre as respetivas dimensões e as diferentes questões em estudo.

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

Tabela 1 – Distribuição das questões do questionário pelas cinco dimensões em estudo.

O questionário baseia-se numa sequência de interpelações respeitando uma continuidade de investigação e seguindo as normas da mesma, sendo este um instrumento de recolha de dados completado pelos inquiridos, a fim de se obter as informações relevantes para a realização do estudo.

Este processo consiste, segundo Quivy (1992:188), em aplicar a um "grupo de inquiridos constituído amostra de uma determinada população, uma série de questões referentes a uma situação, quer social, profissional ou pessoal".

A preparação dos questionários reveste-se de cuidados metodológicos, de forma a traduzir fielmente as conceções dos inquiridos e a que as perguntas possibilitem a oportunidade dos mesmos exprimirem as atitudes e conceções relevantes para a compreensão do objeto em estudo.

Em termos estatísticos, pretende-se utilizar uma estatística descritiva, onde se comparem médias e desvio padrão, nomeadamente o Teste T (Mann – Whitney) e o ANOVA (Kruskal – Wallis).

2.9. Procedimentos operacionais

As formas de trabalho, como Pardal e Correia afirmam (1995:48), "...são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa...". Deste modo, utilizou-se nesta investigação técnicas como a análise documental, pesquisa bibliográfica e o questionário.

Numa fase inicial, realizei uma pesquisa bibliográfica, de forma a ficar com uma visão mais vasta do que realmente gostaria de investigar e qual a forma mais correta e eficaz de o fazer.

Na construção da amostra, não chega selecionar um grupo de indivíduos. Tal como afirma Ghiglione e Matalon In Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (1992:30), é "(...) necessário que a amostra apresente características idênticas às da população, isto é, que seja representativa (...)".

Assim, após a pesquisa bibliográfica iniciei os contatos com as escolas da Ilha do Pico, de forma a pedir autorização para a realização do estudo junto dos professores.

Desta forma, o instrumento utilizado foi um questionário, sendo este, a principal fonte de instrução para dar uma resposta válida e credível à questão desencadeada por este estudo.

De seguida, e após ter recebido a autorização das escolas da Ilha do Pico em estudo, apliquei e entreguei os questionários aos vários professores das escolas em estudo.

A distribuição dos restantes questionários em falta aos professores das escolas das Ilhas do Faial e de São Jorge foi realizada através de contato direto com os mesmos, definindo o local e data de entrega.

Após os questionários estarem recolhidos, iniciou-se a fase de introdução dos resultados numa base de dados, sendo esta facultada a esta linha de investigação, tendo o processo sido coordenado pelo Professor Doutor Francisco Ramos Leitão. Analisaram-se os dados recolhidos e de seguida foram confrontados com as conclusões retiradas da pesquisa bibliográfica.

Por fim, elaborei uma conclusão final do estudo em análise.

2.10. Procedimentos estatísticos

Relativamente aos dados recolhidos, foram usados procedimentos estatísticos para a interpretação dos resultados. Todos os dados foram tratados em computador através da aplicação do *software* de análise estatística “EzAnalyse 3.0”, para o programa *Microsoft Excel*.

O procedimento estatístico foi efetuado com base na estatística descritiva, de forma a organizar e analisar os dados referentes à amostra, sendo que foi determinada a média como medida de tendência central e o desvio padrão como medida de dispersão.

Para esta investigação foi utilizado o teste ANOVA e o Teste-T de Student, com o intuito de analisar as relações entre as variáveis em estudo, de modo a averiguar se as hipóteses definidas se comprovavam, utilizando o nível de significância de P- value $<0,05$.

3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta alínea serão expostos e discutidos os resultados obtidos através da análise estatística, comparando as médias relativas a cada grupo de docentes, de acordo com as variáveis apresentadas e as hipóteses colocadas para o estudo. Os resultados da investigação encontram-se no anexo 3, sendo que nesta alínea serão expostos os mais significativos.

3.1. Resultados de Natureza Descritiva

Dimensão - Negociação

Género	N	Group Mean	Std Deviation	Máximo	Mínimo
Masculino	51	3,161	0,917	6	1
Feminino	82	3,242	0,752	6	1

Tabela 2 – Comparação de médias entre as variáveis independentes, Género e a variável dependente, Negociação.

Relativamente ao Género verificou-se que, os professores do género masculino apresentaram uma média de respostas muito semelhantes quando comparados com os professores do género feminino. Ambos os grupos revelam valores inferiores aos valores médios de resposta na escala de 1 a 6. Estes seis pontos da escala oscilam em 1 que significa raramente e 6, sistematicamente. O grupo de docentes do género masculino manifestou uma média ligeiramente inferior em relação ao restante grupo.

Assim, pode constatar-se que os professores do género masculino têm uma perceção ligeiramente inferior relativamente aos seus pares no que diz respeito à dimensão da negociação.

O valor mínimo dos itens (4,10,15,19,23) que correspondem à dimensão da negociação em função ao género é 1. No mesmo procedimento o valor máximo é 6.

Dimensão - Negociação

Anos de Experiência Profissional	N	Group Mean	Std Deviation	Máximo	Mínimo
- de 6 anos	17	3,389	0,709	6	1
6 – 10 anos	24	3,008	0,854	6	1
11 – 20 anos	71	3,203	0,802	6	1
21 – 30 anos	19	3,263	0,931	6	1
+ de 30 anos	2	3,900	0,141	5	2

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

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

O grupo dos professores com mais de 30 anos apresentou uma média de respostas ligeiramente superior em relação aos restantes grupos (média= 3,900), seguidos do grupo dos professores com menos de 6 anos de experiência (média= 3,389). Verifica-se que o intervalo de idade dos 21-30 anos de experiência profissional apresenta valores inferiores (média= 3,263). Os professores que lecionam entre os 11-20 anos apresentam uma média ligeiramente inferior aos primeiros já analisados, (média= 3,203) e o intervalo de idade dos 6-10 anos de experiência profissional apresenta uma média de respostas negativa, dado que este valor se aproxima mais do valor 1 (mínimo) do que do valor 6 (máximo) (média= 3,008), distanciando de forma significativa o seu nível de perceção relativamente aos restantes ciclos de ensino.

De referir ainda que, apesar de os professores com mais de 30 anos de experiência docente apresentarem uma média de respostas superior aos restantes, a amostra era muito reduzida.

O valor mínimo dos itens (4,10,15,19,23) que correspondem à dimensão da negociação em função da experiência profissional é 1. No mesmo procedimento, o valor máximo é 6. No que corresponde aos professores com mais de 30 anos de serviço, o valor máximo é 5 e o valor mínimo é 2.

Dimensão - Negociação

Grupo Disciplinar	N	Group Mean	Std Deviation	Máximo	Mínimo
Educação Física	24	3,100	0,751	6	1
Restantes Docentes	109	3,235	0.832	6	1

Tabela 4 – Comparação de médias entre as variáveis independentes, Grupo disciplinar (professores de educação física com os restantes professores do 2º,3º ciclos e ensino secundário) e a variável dependente, negociação.

No que diz respeito ao grupo disciplinar, observa-se através dos dados obtidos uma semelhança nos valores médios, tanto dos professores Educação Física como dos restantes docentes, revelando os dois grupos valores inferiores aos valores médios de resposta.

A classe de professores de Educação Física apresentou uma perceção ligeiramente inferior em relação aos restantes professores.

No entanto os professores de Educação Física apresentam uma média de respostas de (média= 3,100) e os restantes professores apresentaram uma média de resposta (média= 3,235).

O valor mínimo dos itens (4,10,15,19,23) que correspondem à dimensão da negociação em função ao grupo disciplinar é 1. No mesmo procedimento, o valor máximo é 6.

Dimensão - Negociação

Experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais	N	Group Mean	Std Deviation	Máximo	Mínimo
Com Experiência Profissional	79	3,228	0,807	6	1
Sem Experiência Profissional	54	3,185	0,838	6	1

Tabela 5 – Comparação de médias entre as variáveis independentes, experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais e a variável dependente, negociação.

No que diz respeito à experiência profissional com alunos com N.E.E., observa-se através dos dados obtidos uma semelhança nos valores médios, tanto dos professores que tem experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais, como dos que não tem experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais, sendo que estes revelam valores inferiores aos valores médios de resposta

No entanto, os professores que têm experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais apresentam uma média de respostas de (média= 3,228) e os que não tem experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais apresentaram uma média de resposta (média= 3,185).

O valor mínimo dos itens (4,10,15,19,23) que correspondem à dimensão da negociação em função à experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais é 1. No mesmo procedimento o valor máximo é 6.

Dimensão - Negociação

Contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência	N	Group Mean	Std Deviation	Máximo	Mínimo
Com contacto	81	3,209	0,756	6	1
Sem contacto	52	3,211	0,909	6	1

Tabela 6 – Comparação de médias entre as variáveis independentes, contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência e a variável dependente, negociação.

Através da leitura e análise da tabela que se segue é possível verificar que os dois grupos apresentaram uma média de respostas muito idêntica.

No entanto os professores que têm contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência apresentam uma média de respostas de (média= 3,209) e os que não tem contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência apresentaram uma média de resposta (média= 3,211).

O valor mínimo dos itens (4,10,15,19,23) que correspondem à dimensão da negociação em função do contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência é 1. No mesmo procedimento o valor máximo é 6.

3.2. Resultados de Natureza Inferencial

Hipótese 1 – Existem diferenças significativas na perceção dos Professores na negociação em função do género.

Género	N	Group Mean	Std Deviation
Masculino	51	3,161	0,917
Feminino	82	3,242	0,752
P-valeu = 0.582			

Tabela 7 - Análise de variância do teste *t-Student*, teste de comparação de médias para avaliar hipóteses.

Os professores dos dois grupos não revelaram diferenças significativas relativamente à perceção da negociação em função ao género, apresentando uma média de respostas muito semelhante, sendo o P-valeu= 0.582.

Deste modo, através da utilização do teste de comparação de médias T-Student que testa as hipóteses, verificou-se que esta não se confirma, não existindo assim diferenças significativas na perceção dos professores na negociação em função do género.

Hipótese 2 – Existem diferenças significativas na perceção dos Professores na negociação em função da experiência profissional.

Anos de Experiência Profissional	N	Group Mean	Std Deviation
- de 6 anos	17	3,389	0,709
6 – 10 anos	24	3,008	0,854
11 – 20 anos	71	3,203	0,802
21 – 30 anos	19	3,263	0,931
+ de 30 anos	2	3,900	0,141
P-valeu = 0.440			

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

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

Em relação a esta hipótese, após a análise dos resultados obtidos aquando da utilização do teste de comparação de médias ANOVA, não é possível verificar a existência de diferenças significativas em relação à negociação (P-value= 0,440).

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

Hipótese 3 – Existem diferenças significativas perceção dos Professores na negociação em função do grupo disciplinar.

Grupo Disciplinar	N	Group Mean	Std Deviation
Educação Física	24	3,100	0,751
Restantes Docentes	109	3,235	0.832
P-valeu = 0.466			

Tabela 9 -Análise de variância do teste *t-Student*, teste de comparação de médias para avaliar hipóteses.

Relativamente à terceira hipótese, verificou-se que não existem diferenças significativas ao nível da perceção dos professores na negociação em função ao grupo disciplinar.

Desta forma, pode-se constatar que a hipótese não é válida, através da utilização do teste de comparação de médias (t-Student) apresentando um P-value de 0,466, não existindo diferenças significativas na perceção dos professores na negociação em função do grupo disciplinar.

Hipótese 4 – Existem diferenças significativas na perceção dos Professores na negociação em função de terem ou não terem experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais	N	Group Mean	Std Deviation
Com Experiência Profissional	79	3,228	0,807
Sem Experiência Profissional	54	3,185	0,838
P-valeu = 0.769			

Tabela 10 - Análise de variância do teste *t-Student*, teste de comparação de médias para avaliar as hipóteses.

No que se refere a esta hipótese, verificou-se que não é possível atestar a existência de diferenças significativas ao nível da perceção dos professores na negociação em função da experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Assim, pode afirmar-se que a hipótese colocada não é válida, através da utilização do teste de comparação de médias t-Student com o valor de P-value de 0.769, não existindo diferenças significativas na negociação em função da experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Hipótese 5 – Existem diferenças significativas na perceção dos Professores na negociação em função de terem ou não terem contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência.

Contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência	N	Group Mean	Std Deviation
Com contacto	81	3,209	0,756
Sem contacto	52	3,211	0,909
P-valeu = 0.991			

Tabela 11 - Análise de variância do teste *t-Student*, teste de comparação de médias para avaliar as hipóteses.

Em relação à última hipótese, após a análise dos resultados obtidos aquando da utilização do teste de comparação de médias t-Student, não é possível verificar a existência de diferenças significativas em relação à negociação em função do contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência (P-value= 0.991).

Neste caso a hipótese não é válida, uma vez que não existem diferenças significativas na perceção dos professores na negociação em função do contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência.

4 – IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Como não poderia deixar de referir, parece-me fundamental relacionar o estudo com a Educação Física, deixar algumas implicações que a investigação mostrou para a mesma e que tenha uma particular importância no desenvolvimento da nossa área.

No que diz respeito à disciplina de Educação Física, sendo esta uma disciplina eclética e multilateral, é essencial que a mesma seja refletida em função das diferenças e carências dos nossos alunos, de modo a desenvolver todos os domínios e assim dar a todos os benefícios da disciplina. Desta forma, é crucial fazer com que a Educação Física seja um forte auxílio ao desenvolvimento dos alunos, tendo estes o direito e oportunidade de aceder a uma educação inclusiva.

No início do ano letivo, os docentes elaboram o seu trabalho com base numa avaliação inicial, de forma a entender quais são as verdadeiras dificuldades e necessidades dos alunos e as suas disparidades, com o objetivo de recolher informações que possibilitem programar e planificar o ano letivo. Essa avaliação foi realizada com base nas dificuldades e particulares dos alunos, através de estratégias que se adequam aos objetivos a atingir.

É fundamental que os docentes desenvolvam condições que possibilitem a participação de todos os alunos, em que os mesmos cooperem nas suas aprendizagens, aumentando as suas capacidades de aprender (Leitão, 2010), e assim, em conjunto com o docente, envolverem-se nas tomadas de decisão, auxiliando e executando propostas e perceções, que tenham a finalidade de promover as aprendizagens no contexto de aula, através de uma negociação onde todos em conjunto têm a finalidade e o objetivo de garantir um método ensino-aprendizagem especializado e qualificado.

O presente estudo mostrou a existência de pouca negociação por parte de todos os docentes, o que faz com que seja essencial testemunhar os benefícios da mesma, sendo que as deduções e explicações para este tipo de liderança irão ser ilustradas na Conclusão Final.

Sproston (2008) indicou que se o empenhamento e a motivação dos alunos aumentasse, através de modelos de negociação, era-lhes oferecida a possibilidade de colaborarem ativamente no seu processo de aprendizagem, tornando-se esta mais

proveitosa e agradável, quer para os alunos, quer para os docentes (Tsafos, 2009). Da mesma forma, outra investigação efetuada por Dupont, Carlier, Gérard & Delens (2009), ilustra que maiores níveis de autonomia e afinidade com os alunos favorecem os processos de negociação por parte dos seus professores.

Leitão (2010), refere a importância da *participação* como um processo inclusivo na Educação Física, tendo a mesma diversos rostos, como assume o autor. Deste modo, sobressai “o envolvimento nas atividades propostas pelo professor a toda a turma; envolvimento em atividades curricularmente negociadas entre alunos e professor (...)” (p. 229).

Do meu ponto de vista, parece-me que os docentes de Educação Física, ao desenvolverem ambientes inclusivos e de negociação, podem ganhar grandes benefícios, pois os alunos envolvem-se mais nas tarefas e estão mais disponíveis para as efetuar e as cumprir com os objetivos propostos, sentindo-se ativos e responsáveis pelas suas aprendizagens. Os docentes podem autorizar que os alunos se comprometam pela formação de grupos em determinadas circunstâncias, negociando eventuais castigos e penalizações por maus comportamentos, ou por estes chegarem atrasados à sala de aula, determinando-se deste modo regras a serem cumpridas.

É essencial que o docente se interesse pelos alunos, auxiliando-os nas suas aprendizagens de uma forma pedagógica, pois deste modo os alunos ao sentirem-se “...compreendidos, aceites e respeitados, pelos seus pares e pelos professores, mais se empenharão na construção, solidária e partilhada, das suas aprendizagens (...)” (Leitão, 2010, p.271)

Ao analisar as conclusões retiradas da investigação, onde os professores de Educação Física exibem uma perceção negativa, sendo esta um pouco abaixo dos restantes professores, no que se refere à negociação, é fundamental que os docentes de Educação Física adotem estratégias e procedimentos que tenham a finalidade de desenvolver aprendizagens com base na negociação, onde haja uma associação e um consenso entre docentes e alunos. Isto possibilitará que, de acordo com Fronza (2006), os alunos adquiram processos de autonomia através da construção das suas próprias conceções, e assim fabriquem o seu conhecimento auxiliados pela sua relação com os outros, através de propostas negociadas entre todos os envolvidos nestes processos.

Deste modo, importa indicar que deve ocorrer uma negociação de interesses entre as partes abrangidas no processo ensino-aprendizagem, isto é, entre quem aprende

e quem ensina, sendo que a negociação exige uma diligência do docente, pelo seu domínio e encargo no processo de intervenção na sala de aula. Compete ao docente usar estratégias que certifiquem o sucesso das interações, motivando os alunos a cooperar e envolvendo-os nos seus processos de ensino-aprendizagem.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. Conclusões

É fundamental que no contexto escolar as aprendizagens dos alunos sejam ajustadas às suas características e necessidades. Devem ser caracterizadas por processos inclusivos, capazes de fazer emergir todo o desenvolvimento e toda a potencialidade dos alunos.

Deste modo, é fundamental mencionar que as interações determinadas entre alunos e professores são essenciais, de forma a efetuar um trabalho com base na aprendizagem cooperativa apoiada no trabalho de grupo, que por sua vez desenvolve as aptidões dos alunos e a colaboração entre os mesmos, tentando atingir os objetivos propostos.

Salvaguardando as opiniões acima mencionadas, definiu-se a elaboração desta investigação com a intenção de dar a conhecer a utilidade deste tema no desenvolvimento educativo dos alunos em contexto escolar e compreender quais seriam as perceções dos professores relativamente às suas aprendizagens.

Foram desenvolvidas hipóteses de estudo de forma a apoiar a investigação:

A Hipótese 1 pretendia verificar se existem diferenças significativas na perceção dos Professores na dimensão da negociação em função do género. Foi possível constatar que, para a amostra dos professores, os dois grupos apresentam uma perceção negativa dado que este valor se aproxima mais do valor 1 (mínimo) do que o valor 6 (máximo) relativamente à negociação, não apresentando diferenças significativas nas suas respostas, refutando assim a hipótese formulada.

Na Hipótese 2, no que se refere à perceção dos professores relativamente à negociação estabelecida entre estes e os seus alunos em contexto de sala de aula, para esta amostra, foi possível verificar que os professores com maior e menos experiência profissional apresentaram uma média de respostas superiores. Estes resultados

manifestam que os professores com maior e menor experiência profissional revelam maior propensão para desenvolverem aprendizagens ativas no contexto da sala de aula.

A Hipótese 3 tencionava analisar se existiam diferenças significativas nas perceções dos professores na negociação em função do grupo disciplinar. Verificou-se que os professores de Educação Física não apresentam diferenças assinaláveis de acordo com os restantes docentes em relação à negociação.

Observa-se através dos dados obtidos uma semelhança nos valores médios, já que tanto os professores Educação Física como os restantes docentes revelam valores inferiores aos valores médios de resposta.

Constatou-se que nesta amostra, em relação à negociação, os professores de Educação Física têm valores médios mais baixos que os restantes professores.

Na Hipótese 4 pretendia-se analisar os dados das perceções dos professores relativamente à negociação em função de já terem ou não tido experiências profissionais com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Observa-se através dos dados obtidos uma semelhança nos valores médios. Tanto os professores que já tiveram experiências profissionais com alunos com Necessidades Educativas Especiais como os que não tiveram essa experiência revelam valores inferiores aos valores médios de resposta.

A Hipótese 5 pretendia analisar a existência de diferenças significativas na perceção dos professores na negociação em função de ter tido ou não contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência. Constatou-se que, para esta amostra, os professores têm uma perceção negativa, dado que este valor se aproxima mais do valor 1 (mínimo) do que o valor 6 (máximo), não apresentando diferenças significativas nas suas respostas.

Observa-se através dos dados obtidos uma semelhança nos valores médios. Tanto os professores que tiveram ou não contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência revelam valores inferiores aos valores médios de resposta.

Após a observação e análise dos resultados, serão efetuadas as conclusões, com base na interpretação dos resultados recolhidos e de acordo com as hipóteses formuladas.

Desta forma conclui-se que:

- A perceção dos professores relativamente à negociação revelou valores inferiores aos valores médios de resposta.

- A perceção dos professores relativamente à negociação não varia em função do género.
- A perceção dos professores relativamente à negociação não varia em função da experiência profissional.
- A perceção dos professores relativamente à negociação não varia em função do grupo disciplinar.
- A perceção dos professores relativamente à negociação não varia em função de terem ou não terem experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais.
- A perceção dos professores relativamente à negociação não varia em função de terem ou não terem contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência.
- Foi possível verificar através da amostra que os professores com menos e mais anos de prática docente apresentam na globalidade uma perceção superior relativamente às qualidades do Processo Educativo comparativamente aos outros docentes.
- Os resultados são claros e nesta dimensão, o género, experiência profissional, grupo disciplinar (professores de Educação Física com os restantes professores do 2º, 3º ciclos e ensino secundário), experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais e o contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência, parecem não influenciar a perceção dos professores sobre os processos de negociação em sala de aula.

Estas conclusões levam-nos a crer, tendo em conta a bibliografia recolhida nas teses de mestrado de Pacheco, J. (2012), Bolsas, J. (2013) e Almeida, A.(2012), que este facto remete apenas para a dimensão da negociação em particular, o que não acontece no geral, como podemos verificar pelas médias existentes nas outras dimensões, nos presentes estudos.

Segundo a UNESCO (2004) – desenvolver um ambiente inclusivo e favorável à aprendizagem requer a superação de vários obstáculos. A dificuldade está exatamente relacionada com as funções exercidas pelos professores, pois a mudança requer abertura e vontade. Se os professores, para além das aulas têm muitos encargos internos ou muitas obrigações administrativas na escola, tais como reuniões constantes, podem sentir-se com pouco tempo ou energia para inovar e mudar. Esta pode realmente ser uma das causas de os docentes não estarem também disponíveis para negociar, uma vez

que um meio inclusivo e favorável à aprendizagem desenvolve a participação das crianças e responsabiliza-as pela sua própria aprendizagem.

Segundo as conclusões de Rico (2010), atualmente os professores exercem mais funções na escola, e muitas das tensões da sua profissão são originadas pelo acumular dessas mesmas funções. Na ilustração do perfil real dos docentes na atualidade, distinguimos o facto de ser imprescindível “ouvir os alunos, num clima de partilha e de participação” (p. 308). Este facto pode dificultar a execução da sua autoridade e as pressões podem advir do acumular de funções, influenciando deste modo, os níveis de negociação existentes na sala de aula.

De modo a quebrar as barreiras que se aplicam tanto à aprendizagem, como à participação dos alunos, é essencial definir objetivos que vão de encontro a uma educação de qualidade, assinalada pela inclusão. De forma a atingir essas finalidades é imprescindível organizar as melhores estratégias, que passam pela cooperação entre os diversos intervenientes do processo educativo, com vista à obtenção dos mesmos para que o processo ensino-aprendizagem seja refletido em função do aluno e dê aos mesmos as melhores garantias no seu processo ensino-aprendizagem.

5.2. Limitações

Na execução deste trabalho de investigação ocorreram diversas limitações, no decorrer da recolha de dados, já que diversos questionários tiveram de ser cancelados por não estarem preenchidos na globalidade.

Como limitação deve ser realçado o facto da amostra incidir apenas em professores das ilhas do Pico, Faial e São Jorge.

5.3. Recomendações

Após a execução e análise da investigação, surgem diversas questões que importa analisar, especificamente o envolvimento entre professores e alunos na negociação, as funções exercidas pelos professores e as responsabilidades no processo de ensino- aprendizagem.

Seria muito pertinente efetuar um estudo que analisasse as causas de os valores da negociação serem tão baixos em relação às outras dimensões. Quais os fatores que influenciam a dimensão da negociação?

No processo da investigação observámos que a Inclusão e a Integração, são dois conceitos ainda ambíguos, que estão encaminhados para a mesmo propósito e que fomentam ainda alguma controvérsia. Seria pertinente efetuar uma investigação de forma a perceber se estes princípios estão clarificados e se ocorrem divergências significativas entre os professores.

De forma a abranger na amostra um número de professores de Educação Física superior, seria importante que o estudo abrangesse toda a região autónoma dos Açores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, P. *et al.* (1996). *Apprentissage Coopératif*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière inc.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. In M. Ainscow, Porter, e Wang (1997) *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1995). *Educação Para Todos – Torná-La Uma Realidade*. Universidade de Cambridge Instituto de Educação “Education For All: Making it happen” – Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial. Birmingham: Abril.
- Almeida, A. (2012). *A Experiência profissional dos docentes de educação física e as suas perceções sobre a qualidade do processo educativo*. Tese de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, edições Universitárias Lusófonas.
- Almeida, M. (2005). *Caminhos para a inclusão humana*. Porto: Edições Asa.
- Anke de Boer, Sip Jan Pijl & Alexander Minnaert (2011). Regular primary schoolteachers’ attitudes towards inclusive education. *A review of the literature, International Journal of Inclusive Education*, 15:3, 331-353
- Bolsas, J. (2013). *Análise de alguns fatores que influenciam a perceção dos professores de educação física sobre a qualidade do processo educativo na sala de aula*. Tese de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, edições Universitárias Lusófonas.
- Breen, M. P. & Littlejohn, A. (2000). *The significance of negotiation*. In Breen, M. P. & Littlejohn, A. (Orgs.). *Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp 1-38.
- Bru, E.; Storns, T.; Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian journal of education research*, 54 (6), 519-533.

- Catrola, M., Silva, M. (2010). *A Educação Inclusiva não é uma Utopia*. Lisboa: XVIII Colóquio da AFIRSE, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Carvalho, O. ; Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM
- Condessa, I. (2009) *Reaprender a brincar da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Nova gráfica, Lda.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1981): *Integração de Crianças Deficientes em Portugal, in Serviço de Educação da Fundação Kalouste Gulbenkian (1981): Encontro Sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fronza, K. (2006). *A linguagem do professor no seu fazer pedagógico: entre acordos e negociações*. Rio do Sul: editora Unidavi.
- Janssen and LeBlanc (2010) *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7:40
- Leitão, F. (2003). A Formação em Contexto de Escola e as Representações dos Professores Sobre as Práticas na Sala de Aula. *Gymnasium*, nº3, Lisboa: ULHT.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: edição do autor.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso – Española de Ediciones
- Lipsky, D.K. e Gartner, A. (1996). *Inclusive education and school restructuring*. In W. Stainback e S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives* (pp. 3-15). Boston: Allyn and Bacon.
- Lopes, J. e Silva, M. H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Gonçalves, L. (2010). *A Aprendizagem Cooperativa Contributo para a melhoria das competências cognitivas e sociais de alunos com e sem N.E.E.* Tese de Mestrado, Universidade de Trás – os – Montes e Alto Douro, Trás – os – Montes e Alto Douro, Portugal
- Matos, J.; Serrazinha, L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta

- Matos, M. G.; Simões, C.; Carvalhosa, S. & Reis, C. (1998). *A saúde dos adolescentes portugueses: Estudo Nacional da Rede Europeia HBSC/OMS*. Projecto Aventura Social. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana
- Maset, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Meyer, N., Minderico, C. e Silva, A. (2008) “*Nutrição, Exercício e Saúde*”. Lidel-edições técnicas, Lda., *Cap. V*
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teachers` Experiences with Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Pacheco, J. (2012). *Práticas de aprendizagem cooperativa no ensino básico e secundário. Perceção dos professores de educação física*. Tese de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, edições Universitárias Lusófonas.
- Pardal, L. & Correia, E., (1995). " *Métodos e Técnicas de Investigação Social*." Porto: Areal Editores
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações
- Richard I. Arends (1995). *Aprender a Ensinar*. Editora Hcgraw-hill de Portugal LDA
- Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa da Educação Física*, 24/25, 73-81.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias mal feitas sobre a Educação Inclusiva. Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Salgueiros, N. (1994). *Investigação em Enfermagem. Nursing: Revista técnica de enfermagem*. Lisboa.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8.

- Sanches, I. (2011). Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista lusófona de educação*, 19, 135-156.
- Santos, E. (1998). *Mudança conceptual na sala de aula. Um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado*. Lisboa: Livros Horizonte
- Sasaki, R. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA
- Shaunessy, E. & Mchatton, P. (2009). Urban students perceptions of teachers: views of students in general, special, and honors education. *Urban Rev*, 41, 486-503.
- Silva, S. & Aranha, M. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista brasileira educação especial*, 11 (3), 373-394.
- Silva, M, O. E. (2010). Escola Inclusiva: Que formação de professores? IN *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, edições Universitárias Lusófonas.
- Vidal, J. (1993): *Guía Para Realizar Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Editorial EOS, 286 páginas
- Wang, M. (1998). *Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso*. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Wertheimer, A. (1997) *Educação Inclusiva. Um enquadramento da acção para a mudança*. UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Taylor & Francis Group, LLC (2010). The Impact of Size of Cooperative Group on Achievement, Social Support, and Self-Esteem. *The Journal of General Psychology*, 2010, 137(3), 256–272
- Torres, P., Alcantara, P. & Irala, E. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista diálogo educacional*, 13, 129-145.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.
- Willis, J. (2007). Cooperative Learning Is a Brain Turn-On. Março. *Volume 38, nº 4. Middle School Journal*.

- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Anexo 1

AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES

SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

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

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

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

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

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

Obrigado pela sua colaboração

DADOS BIOGRÁFICOS

1. Género F M

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

3. Habilitações literárias

Bacharelato Licenciatura Pós-Graduação Mestrado Doutoramento

4. Funções

Grupo Disciplinar _____

Sou ou já fui 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?

Sim Não Número de Anos _____

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

Sim Não

**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.						

Anexo 2

Comparação de médias entre as variáveis independentes, Género e a variável dependente, Negociação.

Group Statistics

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Negociação	Masculino	51	3,1608	,91653	,12834
	Feminino	82	3,2415	,75211	,08306

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Negociação	Equal variances assumed	,582	-,08068	,14601
	Equal variances not assumed	,599	-,08068	,15287

Género = Masculino

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Negociação	51	1,40	5,40	3,1608	,91653
Valid N (listwise)	51				

a. Género = Masculino

Género = Feminino

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Negociação	82	1,20	5,00	3,2415	,75211
Valid N (listwise)	82				

a. Género = Feminino

Género = Masculino

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QPITEM4	51	1,00	6,00	3,2157	1,37570
QPITEM10	51	1,00	6,00	3,8431	1,34718
QPITEM15	51	1,00	6,00	2,3922	1,21784
QPITEM19	51	1,00	6,00	3,0392	1,31089
QPITEM23	51	1,00	5,00	3,3137	1,10436
Valid N (listwise)	51				

a. Género = Masculino

Género = Feminino**Descriptive Statistics^a**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QPITEM4	82	1,00	6,00	3,1220	1,21096
QPITEM10	82	1,00	6,00	4,1220	1,08173
QPITEM15	82	1,00	5,00	2,4756	1,12465
QPITEM19	82	1,00	6,00	3,1463	1,09004
QPITEM23	82	1,00	6,00	3,3415	1,15705
Valid N (listwise)	82				

a. Género = Feminino

Anexo 3

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

Descriptives

Negociação

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
<6	17	3,3882	,70877	,17190	3,0238	3,7527
6-10	24	3,0083	,85359	,17424	2,6479	3,3688
11-20	71	3,2028	,80249	,09524	3,0129	3,3928
21-30	19	3,2632	,93107	,21360	2,8144	3,7119
>30	2	3,9000	,14142	,10000	2,6294	5,1706
Total	133	3,2105	,81661	,07081	3,0705	3,3506

Descriptives

Negociação

	Minimum	Maximum
<6	2,40	5,00
6-10	1,60	4,40
11-20	1,40	5,00
21-30	1,20	5,40
>30	3,80	4,00
Total	1,20	5,40

ANOVA

Negociação

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,526	4	,631	,945	,440
Within Groups	85,500	128	,668		
Total	88,025	132			

Experiência Profissional = <6

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QPITEM4	17	1,00	6,00	3,2353	1,25147
QPITEM10	17	3,00	6,00	4,6471	,99632
QPITEM15	17	1,00	5,00	2,4706	1,23073
QPITEM19	17	1,00	5,00	3,3529	1,05719
QPITEM23	17	1,00	5,00	3,2353	1,03256
Valid N (listwise)	17				

a. Experiência Profissional = <6

Experiência Profissional = 6-10

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QPITEM4	24	1,00	5,00	3,0417	1,23285
QPITEM10	24	1,00	6,00	3,6250	1,27901
QPITEM15	24	1,00	5,00	2,2917	1,04170
QPITEM19	24	1,00	5,00	2,8333	1,09014
QPITEM23	24	1,00	6,00	3,2500	1,45213
Valid N (listwise)	24				

a. Experiência Profissional = 6-10

Experiência Profissional = 11-20

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QPITEM4	71	1,00	6,00	3,1972	1,31605
QPITEM10	71	1,00	6,00	3,9155	1,15569
QPITEM15	71	1,00	5,00	2,3803	1,11312
QPITEM19	71	1,00	6,00	3,1268	1,18237
QPITEM23	71	1,00	5,00	3,3944	1,07543
Valid N (listwise)	71				

a. Experiência Profissional = 11-20

Experiência Profissional = 21-30

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QPITEM4	19	1,00	5,00	3,0000	1,24722
QPITEM10	19	1,00	6,00	4,2105	1,22832
QPITEM15	19	1,00	6,00	2,8421	1,42451
QPITEM19	19	1,00	6,00	3,0526	1,39338
QPITEM23	19	1,00	5,00	3,2105	1,08418
Valid N (listwise)	19				

a. Experiência Profissional = 21-30

Experiência Profissional = >30

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QPITEM4	2	3,00	5,00	4,0000	1,41421
QPITEM10	2	5,00	5,00	5,0000	,00000
QPITEM15	2	2,00	3,00	2,5000	,70711
QPITEM19	2	4,00	4,00	4,0000	,00000
QPITEM23	2	4,00	4,00	4,0000	,00000
Valid N (listwise)	2				

a. Experiência Profissional = >30

Anexo 4

Comparação de médias entre as variáveis independentes, Grupo disciplinar (professores de educação física com os restantes professores do 2º,3º ciclos e ensino secundário) e a variável dependente, negociação.

Group Statistics

Grupo Disciplinar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Negociação Educação Física	24	3,1000	,75065	,15323
Restantes Professores	109	3,2349	,83171	,07966

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Negociação	Equal variances assumed	,466	-,13486	,18446
	Equal variances not assumed	,440	-,13486	,17270

Grupo Disciplinar = Educação Física

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Negociação	24	1,80	4,60	3,1000	,75065
Valid N (listwise)	24				

a. Grupo Disciplinar = Educação Física

Grupo Disciplinar = Restantes Professores

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Negociação	109	1,20	5,40	3,2349	,83171
Valid N (listwise)	109				

a. Grupo Disciplinar = Restantes Professores

Grupo Disciplinar = Educação Física

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QPITEM4	24	1,00	6,00	3,3333	1,34056
QPITEM10	24	1,00	6,00	3,7917	1,25036
QPITEM15	24	1,00	3,00	1,7917	,83297
QPITEM19	24	1,00	5,00	2,9167	1,24819
QPITEM23	24	1,00	6,00	3,6667	1,27404
Valid N (listwise)	24				

a. Grupo Disciplinar = Educação Física

Grupo Disciplinar = Restantes Professores

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QPITEM4	109	1,00	6,00	3,1193	1,25996
QPITEM10	109	1,00	6,00	4,0642	1,18067
QPITEM15	109	1,00	6,00	2,5872	1,17230
QPITEM19	109	1,00	6,00	3,1468	1,16130
QPITEM23	109	1,00	5,00	3,2569	1,09209
Valid N (listwise)	109				

a. Grupo Disciplinar = Restantes Professores

Anexo 5

Comparação de médias entre as variáveis independentes, experiência profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais e a variável dependente, negociação.

Group Statistics

Experiência com alunos com N.E.E	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Negociação	sim	3,2278	,80685	,09078
	não	3,1852	,83765	,11399

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Negociação	Equal variances assumed	,769	,04266	,14469
	Equal variances not assumed	,770	,04266	,14572

Experiência com alunos com N.E.E = sim

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Negociação	79	1,20	5,40	3,2278	,80685
Valid N (listwise)	79				

a. Experiência com alunos com N.E.E = sim

Experiência com alunos com N.E.E = não

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Negociação	54	1,60	5,00	3,1852	,83765
Valid N (listwise)	54				

a. Experiência com alunos com N.E.E = não

Experiência com alunos com N.E.E = sim

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QPITEM4	79	1,00	6,00	3,1646	1,27531
QPITEM10	79	1,00	6,00	4,0127	1,16017
QPITEM15	79	1,00	6,00	2,5063	1,20760
QPITEM19	79	1,00	6,00	3,1013	1,19395
QPITEM23	79	1,00	5,00	3,3544	1,16617
Valid N (listwise)	79				

a. Experiência com alunos com N.E.E = sim

Experiência com alunos com N.E.E = não

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QPITEM4	54	1,00	6,00	3,1481	1,27985
QPITEM10	54	1,00	6,00	4,0185	1,25127
QPITEM15	54	1,00	5,00	2,3519	1,08432
QPITEM19	54	1,00	6,00	3,1111	1,16013
QPITEM23	54	1,00	6,00	3,2963	1,09251
Valid N (listwise)	54				

a. Experiência com alunos com N.E.E = não

Anexo 6

Comparação de médias entre as variáveis independentes, contacto, na infância e juventude, com pessoas com deficiência e a variável dependente, negociação.

Group Statistics

Contacto com crianças com N.E.E. na Infância e Juventude	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Negociação sim	81	3,2099	,75756	,08417
não	52	3,2115	,90871	,12601

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Negociação	Equal variances assumed	,991	-,00166	,14566
	Equal variances not assumed	,991	-,00166	,15154

Contacto com crianças com N.E.E. na Infância e Juventude = sim

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Negociação	81	1,20	5,40	3,2099	,75756
Valid N (listwise)	81				

a. Contacto com crianças com N.E.E. na Infância e Juventude = sim

Contacto com crianças com N.E.E. na Infância e Juventude = não

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Negociação	52	1,40	5,00	3,2115	,90871
Valid N (listwise)	52				

a. Contacto com crianças com N.E.E. na Infância e Juventude = não

Contacto com crianças com N.E.E. na Infância e Juventude = sim

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QPITEM4	81	1,00	6,00	3,2222	1,15109
QPITEM10	81	1,00	6,00	4,0000	1,08397
QPITEM15	81	1,00	6,00	2,3086	1,11402
QPITEM19	81	1,00	6,00	3,0741	1,19140
QPITEM23	81	1,00	6,00	3,4444	1,09545
Valid N (listwise)	81				

a. Contacto com crianças com N.E.E. na Infância e Juventude = sim

Contacto com crianças com N.E.E. na Infância e Juventude = não

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
QPITEM4	52	1,00	6,00	3,0577	1,44729
QPITEM10	52	1,00	6,00	4,0385	1,35707
QPITEM15	52	1,00	5,00	2,6538	1,20269
QPITEM19	52	1,00	5,00	3,1538	1,16121
QPITEM23	52	1,00	5,00	3,1538	1,17798
Valid N (listwise)	52				

a. Contacto com crianças com N.E.E. na Infância e Juventude = não