

JOÃO MARIA CARDEIRA DE ASSIS PACHECO

**PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO
ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO**

Perceção de Professores de Educação Física

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

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

**Lisboa
2012**

JOÃO MARIA CARDEIRA DE ASSIS PACHECO

**PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO
ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO**

Perceção de Professores de Educação Física

Seminário/Relatório de Estágio apresentado à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pelo licenciado João Maria Cardeira de Assis Pacheco, para obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, sob orientação do Professor Doutor Francisco Ramos Leitão.

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

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

**Lisboa
2012**

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos dois anos que decorreu o mestrado, muitas foram as pessoas que contribuíram para o meu desenvolvimento e que, de forma direta ou indireta, permitiram a elaboração desta dissertação. A todos o meu profundo agradecimento.

Gostaria de referenciar e agradecer o notável contributo de algumas pessoas em especial:

- Ao Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, pela orientação, confiança e estímulos transmitidos.

- À Professora Doutora Maria Odete da Silva, pela disponibilidade demonstrada no decorrer da elaboração desta dissertação.

- À minha mulher, pelas horas que não passei com ela e pela força e motivação transmitida para a conclusão deste trabalho.

- A todos os professores de Educação Física que participaram neste estudo, sem eles este trabalho não teria sido possível.

RESUMO

A realização deste estudo tem como objetivo analisar a percepção de professores de Educação Física relativamente a cinco indicadores de qualidade do processo educativo numa ótica inclusiva: Interdependência Aluno-Aluno; Interdependência Professor-Aluno; Negociação; Meta-Aprendizagem e Interdependência Professor-Professor (Variáveis Dependentes). Por outro lado esta investigação tem ainda como objetivo verificar se existem diferenças significativas na percepção dos professores de acordo com o nível de ensino.

Para o efeito, numa primeira fase foi realizada uma revisão da literatura tendo como foco a nova realidade onde se insere atualmente a escola, assim como as relações de cooperação que se estabelecem dentro da mesma em contexto de sala de aula, tendo em vista a inclusão de todos os alunos.

Posteriormente foi efetuado um estudo observacional de caráter quantitativo, utilizando medidas numéricas para testar as hipóteses, em vinte e quatro escolas do grande Porto e Lisboa, através da distribuição do questionário (ASA-PPP, Leitão, 2012).

A amostra é constituída por cento e cinquenta e oito professores de Educação Física distribuídos por três níveis de ensino: 1º ciclo, 2º / 3º ciclo e Secundário.

O procedimento estatístico utilizado para a interpretação dos resultados é o teste de comparação de médias ANOVA, através do “EzAnalyse 3.0”.

Os resultados deste estudo confirmam três das cinco hipóteses levantadas, indicando a existência de diferenças significativas relativamente à percepção dos professores na Interdependência Professor-Aluno, Negociação e Meta-Aprendizagem em função do nível de ensino. Por outro lado, verificou-se ainda que relativamente à Interdependência Aluno-Aluno e Interdependência Professor-Professor, não se constatarem diferenças significativas em função do nível de ensino, tendo sido então consideradas nulas estas duas hipóteses.

Por outro lado foi possível constatar para esta amostra que a percepção dos professores de Educação Física em exercício de funções no primeiro ciclo, face a estas práticas de ensino, são significativamente superiores, diminuindo progressivamente ao longo da evolução dos ciclos.

Palavras-Chave: Cultura profissional docente; Inclusão; Educação Física; Percepção dos Professores; Ciclos de Ensino.

ABSTRACT

The main goal of this study is to analyze Physical Education teachers perception regarding five quality indicators of the educational process in an inclusive optical: student-student interdependency; teacher-student interdependency; negotiation; meta-learning and teacher-teacher interdependency (dependent variables). At the same time, this investigation also has the goal to verify the existence of differences in teachers perception accordingly to the teaching grade.

For this purpose, in a first phase we proceeded to a review of the literature focusing in the new reality regarding school nowadays, as well as the cooperation relationships that are established inside school, in a classroom context, in view of the inclusion of all students.

Subsequently, we did an observational study of quantitative character, using numerical measures to test the hypothesis, in twenty four schools from Porto and Lisbon, through the distribution of the questionnaire "Teachers perceptions of learning in the classroom" (ASA-PPP, Leitão, 2012).

The sample consists of one hundred and fifty eight Physical Education teachers, distributed by three teaching grades: 1st grade, 2nd/3d grade and High school.

The statistic analysis was performed under the ANOVA test, through "EzAnalyze 3.0".

The results of this study confirm three of the five hypothesis, showing the existence of significant differences regarding teachers perception in the teacher-student interdependency, negotiation and meta-learning according to the teaching grade. On the other hand, we concluded that regarding student-student interdependency and teacher-teacher interdependency there are no significant differences according to the level grade, being considered null these two hypotheses.

We concluded, concerning this sample, that 1st grade Physical Education teachers perceptions regarding these teaching practices are significantly higher, lowering progressively throughout the evolution of the teaching grades.

Keywords: Professional teaching culture; Inclusion; Physical Education; Teachers Perception; Grades

ÍNDICE

Agradecimentos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	..2
Resumo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	..3
Abstract	...	...	...	...	...	...	...	...	...	..4
Índice	...	...	...	...	...	...	...	...	...	..5
Introdução	...	...	...	...	...	...	...	...	...	..7
I – Revisão da Literatura	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8
I.1. A Inclusão e a Escola Inclusiva	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8
I.2. Algumas Estratégias para a Inclusão Educativa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12
I.2.1. Gestão e Flexibilização Curricular	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12
I.2.1.1. Gestão Curricular	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12
I.2.1.2. Flexibilização Curricular	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13
I.2.2. A Cooperação	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13
I.2.2.1. Cooperação Aluno-Aluno	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15
I.2.2.2. Cooperação Professor-Aluno...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17
I.2.2.3. Cooperação Professor-Professor	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
I.2.2.4. Cooperação em Educação Física	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21
I.2.2.4.1. Educação Física como Fator de Socialização e de Inclusão dos Alunos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21
I.2.2.4.2. A Interdependência Professor-Aluno em Contexto de Sala de Aula	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
I.2.2.4.3. A Interdependência Professor-Professor	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26
I.3. Conceito de Percepção	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28
II – Metodologia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29
II.1. Objetivos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29
II.2. Questão de Partida	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29
II.3. Desenho do Estudo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29
II.4. Caracterização da Amostra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29
II.5. Variáveis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
II.6. Hipóteses	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
II.7. Instrumento	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31

II.8. Procedimentos Operacionais	...	...	...	...	...	...	32
II.9. Procedimentos Estatísticos	...	...	...	...	...	...	33
III – Apresentação e Discussão de Resultados	...	...	...	...	...	...	34
III.1. Análise Descritiva	...	...	...	...	...	...	34
III.2. Análise Inferencial	...	...	...	...	...	...	37
IV - Implicações no Ensino da Educação Física	...	...	...	...	...	...	39
V – Considerações Finais	...	...	...	...	...	...	43
V.1. Conclusões	...	...	...	...	...	...	43
V.2. Limitações	...	...	...	...	...	...	44
V.3. Recomendações	...	...	...	...	...	...	44
Referências Bibliográficas	...	...	...	...	...	...	45
Anexos							
Anexo I – Questionário	...	...	...	...	...	...	ii
Anexo II - Percepção dos Professores de Educação Física							
- Interdependência Aluno-Aluno	...	...	...	...	...	...	vi
- Interdependência Professor-Aluno	...	...	...	...	...	...	vii
- Negociação	...	...	...	...	...	...	viii
- Meta-Aprendizagem	...	...	...	...	...	...	ix
- Interdependência Professor-Professor	...	...	...	...	...	...	x

INTRODUÇÃO

Os professores aumentam a qualidade das suas práticas quando promovem a cooperação entre alunos. Importa desenvolver a interdependência positiva entre alunos, as interações face-a-face, a responsabilidade individual no seio do grupo, a avaliação dos procedimentos usados no trabalho de grupo, maximizando desta forma a participação ativa e construtiva de todos os alunos na construção do seu próprio desenvolvimento (Leitão, 2010, p. 1).

Este foi o ponto de partida para a escolha do tema a ser desenvolvido neste trabalho, tendo em vista a conclusão do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário.

O estudo em questão tem como objetivo verificar a percepção dos professores de Educação Física relativamente às práticas de aprendizagem cooperativa no ensino básico e secundário.

Para o efeito foi efetuada uma revisão da literatura tendo por base o tema da Inclusão e Escola Inclusiva e a Cooperação na perspetiva da escola em geral, especificando posteriormente no contexto da disciplina de Educação Física.

Seguidamente é apresentada a metodologia do estudo, através da determinação dos objetivos e questão de partida, da definição do desenho do estudo, caracterização da amostra, variáveis e hipóteses e da descrição dos instrumento e procedimentos operacionais e estatísticos utilizados. No mesmo seguimento irá ser exposta a apresentação e discussão dos resultados e as implicações destes no ensino da Educação Física.

Finalmente serão apresentadas as conclusões e limitações do estudo, sendo ainda elaboradas algumas recomendações para futuros estudos a serem realizados na mesma linha de investigação deste.

I – REVISÃO DA LITERATURA

I.1. A Inclusão e a Escola Inclusiva

A escola, na sua história, assumiu um papel de transmissor privilegiado de saber a grupos sociais que necessitavam desta para aceder ou manterem um estatuto relevante na sociedade. Este papel estava associado a um tempo em que a escola era frequentada apenas por indivíduos de estratos sociais mais elevados, destinando-se apenas à transmissão da alfabetização mínima e onde o professor se apresentava como o detentor exclusivo do saber e do poder para transmitir esses conhecimentos (Roldão, 1998.)

Segundo a mesma autora (1999) naquele tempo a função de professor parecia ser relativamente fácil, sendo que a única dificuldade estava relacionada com o “impor respeito”, isto é controlar a turma demonstrando uma certa segurança. O conhecimento da matéria também era importante, no entanto através de algumas leituras ou mesmo seguindo o manual o professor conseguia transmitir todos os conhecimentos que se consideravam ser necessários. A metodologia utilizada caracterizava-se pela transmissão da matéria, sendo que a avaliação consistia na observação de como os colegas costumavam fazer ou na consulta de testes elaborados em anos anteriores.

Com a massificação da escola, esta tornou-se praticamente a única instituição onde todas as pessoas passam, cruzando-se com uma grande diversidade de grupos sociais e culturais.

Esta característica comporta, para além de um potencial formativo relevante, um mundo de oportunidades de desenvolver competências sociais e cognitivas mais complexas, pela reflexão sobre e com diferentes padrões culturais em presença. Implica uma capacidade - até hoje diminuta - de a escola incorporar curricularmente, de forma não meramente folclórica, as culturas em presença fazendo-as interagir. (Roldão, 1999, p.18).

O papel social da escola e as suas respostas depararam-se assim com uma profunda alteração, uma vez que surge a necessidade de oferecer currículos diferenciados tendo por base uma cultural sólida comum, mas integradora das diferenças.

Sendo assim o professor que num passado não muito longínquo trabalhava apenas para o sucesso de uma faixa restrita e relativamente homogénea da sociedade, passou a

trabalhar com uma grande diversidade de públicos, procurando tornar a educação efetiva e de qualidade para todos, sendo que estes são cada vez mais heterogéneos. (Roldão, 1998).

Esta referência de profissionalidade docente, que corresponde em muitos casos aos professores que se teve como aluno, constitui-se como um referencial bastante poderoso aquando do exercício da profissão, no entanto muita coisa mudou no papel da escola e dos professores, nomeadamente ao nível das expectativas e necessidades que se espera que deem resposta.

“Não é mais rentável - nem sequer possível - gerir os sistemas educativos (nem as economias, aliás) como um todo uniforme, dada a enorme diversidade e complexidade de situações e contextos que as sociedades atuais apresentam (culturais, socioeconómicos, étnicos, etc.).” (Roldão, 1999)

Esta parece ser a questão essencial para a atual e tão sentida “crise” da escola e para as dificuldades sentidas pelos professores no exercício da profissão docente, uma vez que o meio social onde a escola vive e atua mudou totalmente, sendo que a escola não se adaptou a esta transformação através de alterações na sua estrutura e modos de funcionamento.

A partir da inadequação e modo relativamente estático da escola se organizar e funcionar faz emergir dois sintomas que importa encontrar alternativas: o insucesso e a indisciplina. Estes são um sinal de alarme face ao desencontro entre a instituição e a sua função social com elevados custos para todos, nomeadamente para os professores e em última instância os alunos (Roldão, 2000).

A escola, insensível à realidade, procura manter inalteradas as suas estruturas de funcionamento, no entanto estes dois sintomas emergentes são vistos como um problema incomodativo para a escola, que esta tenta contornar através de medidas baseadas em bons princípios que não passam apenas de estratégias de recurso em larga escala falhadas tais como: as necessidades educativas especiais, as aulas de apoio, etc...

Não temos visto a escola considerar - como faria uma qualquer empresa que se confrontasse com tamanho insucesso - que **tem um problema** e como pode perspetivar outros cenários para a sua resolução – como organizar-se de outro modo que permita fazer estes alunos todos aprenderem? (Roldão, 1999, p. 20)

A inclusão de alunos com necessidades Educativas Especiais (NEE) é mais uma das dificuldades com que os professores se confrontam. A educação deve ser para todos, como tal

a instituição educativa deve estar preparada para promover oportunidades de sucesso para todos respeitando e aproveitando a diferença (Catrola & Silva, s/d).

O crescimento do nível educacional das populações deve ser visto como algo de positivo e não como um problema, sendo que a grande dificuldade está em perceber como a instituição escolar está a responder a esta realidade, que implica trabalhar com públicos muito diferenciados, onde as exigências das aprendizagens são cada vez maiores em sociedades economicamente mais desenvolvidas mas social e culturalmente mais complexas, sendo reconhecido o direito à educação para todos.

Neste domínio situa-se toda a teorização e orientações de política educativa no sentido da chamada “escola inclusiva” (Roldão, 2000)

A inclusão assume assim um papel de grande relevância na escola, adquirindo uma maior expressão através da declaração de Salamanca, aprovada em 1994, defendendo que a escola regular deve:

Ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Silva, 2009, p. 45).

Segundo a mesma autora, de forma a promover a educação inclusiva, os professores e a organização e gestão das escolas devem adotar uma prática pedagógica com flexibilidade curricular, promovendo a diferenciação centrada na cooperação bem como estratégias de aprendizagem cooperativa, dando assim resposta a todos os alunos.

As escolas devem assim adotar uma orientação inclusiva, tornando-se num meio importante no combate às atitudes discriminatórias, contribuindo assim para uma sociedade inclusiva atingindo a educação para todos (Stubbs, 2008).

No que se refere à inclusão, convém referir Integração e Inclusão não são o mesmo conceito, sendo que o primeiro pressupõe um “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar. (Rodrigues, 2006)

Sendo que a inclusão pode ser descrita como:

Um processo que consiste em responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na

comunidade, assim como reduzir a exclusão dentro da educação. Implica mudanças e alterações de conteúdo, métodos, estruturas e estratégias, numa visão comum que abarque todas as crianças dos mesmos níveis etários, e partindo da convicção que compete aos sistemas educativos regulares educarem todas as crianças. (UNESCO, 1994, citado por UNESCO, 2003, p. 8)

No mesmo sentido, a educação inclusiva atua como fonte de resposta a todas as necessidades educativas em contextos pedagógicos formais e informais, transformando o sistema educativo de maneira a que este tenha respostas pertinentes à diversidade dos alunos que o compõem. O principal objetivo da inclusão é assim tornar a diversidade uma mais-valia do contexto educativo em vez de um problema (UNESCO, 2003).

Foi neste sentido que a Declaração de Salamanca e a Convenção da ONU, estabeleceram a inclusão como um dos direitos humanos (Wertheimer, 1997), sendo a educação inclusiva apenas a declaração de mais um direito fundamental para todos de forma a evitar a exclusão. (Stubbs, 2008).

Tendo por base que o trabalho desenvolvido em grupo potencia a aprendizagem de todos os alunos, devem ser promovidas aprendizagens inclusivas no grupo e com o grupo com o intuito de melhorar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Este trabalho deve ser efetuado em articulação com a família permitindo assim que os sucessos obtidos sejam reforçados e reconhecidos (Catrola & Silva, s/d).

Segundo (Nicolau & Silva, s/d) a inclusão em educação implica:

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

- Reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência.
- Desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos.
- Sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem.
- Incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades.
- Reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspetos da inclusão na sociedade.

Desta forma, a escola tem de se reorganizar de forma a adotar medidas que visem a alteração de atitudes, valores e práticas. Estas devem ser promovidas pelos órgãos de gestão, que devem promover a cooperação entre professores, alunos e encarregados de educação, assim como com instituições da comunidade onde a escola está inserida. Só desta forma se torna possível a implementação da educação inclusiva ao invés das práticas segregativas (Silva, 2009).

I.2. Algumas Estratégias Para a Inclusão Educativa

I.2.1. Gestão e Flexibilização Curricular

Tendo por objetivo a alteração estrutural do paradigma curricular de forma a romper com o atual plano teórico-conceitual, torna-se necessária a reflexão relativamente a dois conceitos que se tornaram essenciais: Gestão Curricular e Flexibilização Curricular (Roldão, 2000).

I.2.1.1. Gestão curricular

Gerir significa, no essencial, estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisões face a finalidades que se pretendem alcançar. Tal conceito é transversal a uma multiplicidade de campos sociais e económicos e tem sido relativamente oculto no que à gestão educacional e curricular diz respeito. (Roldão, 2000, p.15).

Almeida e Gonçalves (2002) consideraram que a gestão curricular operacionaliza-se em torno de dois conceitos fundamentais: adequar e diferenciar. Através de um processo de decisões informadas em variáveis de diversas ordens, tais como os alunos, professores, conteúdos e contextos familiares, da escola e comunidade.

Os mesmos autores consideram ainda fundamental, repensar toda a estrutura de funcionamento curricular, possibilitando assim uma melhor adequação da escola enquanto instituição curricular às necessidades e condições sociais com que interage.

A mudança do centro das decisões curriculares caracteriza-se por uma transformação na conceção e práticas das escolas, bem como da administração, assumindo consequências diretas num processo que é de natureza sistémico.

Para que esta mudança seja possível os professores têm de assumir um papel de profissionalidade com um elevado nível de autonomia, isto é adotar uma lógica de individualização; passar de uma lógica disciplinar para uma lógica transdisciplinar; passar da rotina da lição para a inquietude do projeto (Barroso, 1999 citado por Roldão, 2000).

I.2.1.2. Flexibilização Curricular

Tendo por base a escola como instituição curricular e o currículo como corpo de aprendizagens reconhecidas como socialmente necessárias, a escola encontra-se atualmente num dilema profundo. Por um lado a escola deve garantir a todos apropriação das aprendizagens curriculares assim como a capacidade de atualizar e reformular o conhecimento ao longo da vida, numa sociedade cada vez mais exigente ao nível das competências e dos saberes. Por outro lado, as práticas curriculares utilizadas nas escolas (uniformizantes e descontextualizadas), ao nível dos conteúdos e dos procedimentos na transmissão e apropriação por parte dos sujeitos.

Torna-se então necessário pensar o currículo não como um conjunto de matérias a ensinar segundo programas estruturados que permitem obter as destrezas desejadas, mas sim como “um conjunto de intensões, meios e ações que permitem aos alunos participarem ativamente na construção dos seus saberes e desenvolverem-se de uma forma positiva, tanto pessoal como socialmente.” (Leite, 2000, p. 21)

Trata-se então de flexibilizar de maneira a encontrar os caminhos mais adequados para cada caso de forma a promover as aprendizagens, ajustando e melhorando a qualidade da educação.

I.2.2. A Cooperação

Quando se fala de inclusão, fala-se de um lugar onde as interações políticas, culturais e práticas de aprendizagem significativas se desenvolvam através de uma cooperação e diferenciação inclusiva, promovendo o sucesso para todos e com

todos os alunos, respeitando as suas diversidades. Desta forma é necessário que a escola se organize de modo a responder à população onde está inserida (Silva, 2010, p. 5).

A promoção de trabalho colaborativo ao nível das práticas de trabalho com os alunos e das práticas de trabalho conjunto entre professores, parece ser hoje uma realidade no discurso de diversos professores e investigadores, no entanto estas práticas têm-se verificado de forma pontual e de difícil implementação na vida da escola e dos professores (Roldão, 2007).

Este facto acontece, uma vez que a escola é vista como um sistema unido de forma separada, onde as ações desenvolvidas pelos elementos que a constituem ocorrem isoladamente, uma vez que apesar da existência de objetivos e finalidades curriculares, a escola incorpora uma grande variedade de perspetivas, valores e crenças refletidas dos diferentes grupos de pessoas que a constituem.

Segundo Roldão (2007), a escola torna-se assim num modo de organização falhado, na medida em que por um lado, o trabalho docente é pouco eficaz, dando primazia a práticas segmentares do ensino onde o professor é visto como um elemento independente, em que a comunicação, observação ou a discussão de práticas uns dos outros é inexistente. Por outro lado, a maioria das práticas identificadas na escola correspondem ao professor a lecionar a matéria incutindo uma aprendizagem passiva por parte dos alunos, pondo de parte a criatividade, experimentação, aprendizagem cooperativa e participação em práticas escolares que constituam modelos inclusivos de qualidade (Costa, Leitão & Pinto, 2006)

A investigação educacional tem vindo a apontar o trabalho colaborativo sistemático como um dos indicadores de qualidade de oferta educativa das escolas, para tal é então necessário que se reconceptualize o papel e lógicas de ação dos profissionais de educação (Almeida & Gonçalves, 2002).

Como um bom exemplo destas investigações, Andrade (2011, p. II) refere no seu estudo que “a aprendizagem em grupos de trabalho cooperativo favoreceu, de forma muito positiva, o desenvolvimento de competências, quer cognitivas, quer atitudinais” por parte dos alunos, assim como estes se sentiram bastante satisfeitos ao aprender em ambientes cooperativos.

Este tipo de trabalho caracteriza-se por:

um trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de

vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam (1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas), (2) ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo – disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns, e ainda (3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros. (Roldão, 2007, p. 3).

Sendo assim os professores devem envolver-se de forma ativa e colaborante na planificação de uma aprendizagem e participação de todos os alunos, através de uma adaptação do currículo à sua diversidade e necessidades, na colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, traduzindo-se através da produção de materiais, observação mútua de aulas, parcerias pedagógicas e incentivo à experimentação e inovação pedagógica (Costa et al, 2006).

Para Guerra (2000), a aprendizagem centra-se em seis dimensões:

- Os professores aprendem
- A escola aprende
- Os alunos ensinam os professores
- Os alunos aprendem uns com os outros
- Os professores aprendem juntos
- Todos aprendemos uns com os outros

Através de uma abordagem reflexiva partilhada, com o objetivo de desenvolver nos alunos as aprendizagens escolares em simultâneo com a formação enquanto cidadãos.

I.2.2.1. Cooperação Aluno-Aluno

O currículo deve ser estruturado e flexível, tornando-se acessível para todos os alunos, tendo por base uma gestão colaborativa e participativa, permitindo assim um desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, promovendo uma educação de qualidade em termos de participação, envolvimento e resultados (Costa et al, 2006).

As características de “uma escola para todos” incluem o exercício da flexibilidade de acordo com as capacidades individuais dos alunos, dando prioridade às suas

necessidades e interesses. A escola para todos é, por isso, um local de aprendizagem coerente, mas diferenciado.

Todos os conhecimentos e experiências acerca do desenvolvimento das crianças dizem que elas podem melhorar num ambiente onde a autoestima e o autoconceito são positivos e fortes, isto é, um ambiente onde a participação e a camaradagem existem e são claramente incentivadas. (UNESCO, 2005, p. 14)

De acordo com a citação anterior, uma participação mais ativa dos alunos no processo de ensino aprendizagem é um aspeto essencial para um maior envolvimento destes nas atividades propostas nas aulas. Para o efeito torna-se necessário que os professores elaborem um planeamento de forma a promover atividades de aprendizagem em grupo, uma vez que segundo Ainscow (2007) este modelo encoraja a participação dos alunos.

No mesmo seguimento, o autor refere ainda que é importante efetuar um planeamento que abranja todos os alunos, utilizando assim de uma forma eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem destes: os próprios alunos.

Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional nas tarefas e atividades em curso. No entanto, tudo isto depende da capacidade do professor em aproveitar esta energia (Ainscow, 2007, p.4).

Os alunos podem apoiar-se uns nos outros de acordo com as suas potencialidades e áreas fortes, possibilitando assim olhar para as diferenças como oportunidades de aprendizagem (UNESCO, 2005).

Uma estratégia valiosa para suportar uma aprendizagem de todos os alunos da turma parece ser a utilização do potencial dos alunos como recurso mútuo, através da aprendizagem colaborativa. Esta visa a promoção de um melhor desempenho dos alunos envolvendo-os num projeto comum, através de um respeito e aceitação mais alargados. Esta aprendizagem promove um trabalho interdependente em torno de tarefas comuns, permitindo aos alunos apreciarem-se uns aos outros de um modo natural (Correia & Dias, 1998).

Segundo a mesma fonte, a aprendizagem colaborativa promove ainda as competências de colaboração e cooperação nos alunos, competências estas tão importantes na sociedade de hoje em dia, onde grande parte do trabalho é realizado em organizações amplas e interdependentes, inseridas em comunidades cada vez mais globais.

Contata-se assim que uma melhor utilização da cooperação entre as crianças contribui para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, de maneira a criar melhores condições para todos os alunos (Andrade, 2011).

I.2.2.2. Cooperação Professor-Aluno

Com o intuito de facilitar a promoção de estratégias de ensino onde a cooperação aluno-aluno possa ser uma realidade ao invés de uma utopia, torna-se então necessário abordar um elemento chave: currículos acessíveis e flexíveis de modo a desenvolver uma escola para todos. Segundo A UNESCO (2005, p. 23) “é importante que o currículo seja suficientemente flexível para permitir a possibilidade de adaptações às necessidades individuais e estimular os professores a procurar soluções que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e cada um dos alunos.” O currículo deve então ser flexível, dando uma resposta individualizada e diferenciada a cada aluno tendo em conta a comunidade onde ele se insere, a língua, etnia e/ou necessidade específica (Costa et al, 2006).

Nesta perspetiva, Sanches e Teodoro (2005) referem que o currículo deve ser pensado em função de um grupo heterogéneo, característica evidente em todas as turmas desde a massificação da escola, com ritmos e estilos de aprendizagem distintos, organizando o espaço e o tempo de acordo com as atividades propostas tendo em vista as aprendizagens pretendidas.

Uma forma eficaz de adaptar o planeamento das aulas a cada elemento da turma, é o de acompanhar a atitude dos alunos no decorrer das mesmas, permitindo assim a tomada de decisões imediatas por parte do professor. Estas são em grande parte, medidas de improviso efetuadas de modo intuitivo respondendo às “surpresas” que vão surgindo à medida que a aula se desenvolve (Ainscow, 2000).

A improvisação surge assim como um fator importante a ter em conta durante as aulas, uma vez que os professores devem ser capazes de alterar os planos e atividades aquando da sua implementação, indo ao encontro das reações dos alunos (Ainscow, 1995).

Esta orientação acompanha o pensamento atual no mundo da formação dos professores em que se aceita, de forma crescente, que a prática se desenvolve a partir dum processo fundamentalmente intuitivo, através do qual os professores ajustam os seus planos de aula, a sua atuação e as suas respostas à luz do feedback dos elementos da sua classe. (Huberman, 1993, citado por Ainscow, 1995, p. 5).

Os professores necessitam de conhecer a perspetiva dos alunos em relação ao modo como desenvolvem a sua atividade, abandonando assim o protagonismo na relação ensino/aprendizagem, passando a estruturar situações de aprendizagem em colaboração com os alunos, valorizando a ação mental destes através da adoção uma postura de organizadores de situações de educação orientadas.

A redefinição dos papéis do professor e dos alunos são assim evidentes, adotando estes últimos uma maior autonomia e responsabilidade, libertando-se assim do poder centralizador do professor, passando a existir uma responsabilidade mútua. O trabalho torna-se colaborativo, derivado de uma constante negociação entre alunos e professor (Correia & Dias, 1998).

Falar e negociar sobre tudo o que diz respeito à gestão de sala de aula, permite um envolvimento destas nas suas próprias aprendizagens. O programa, os recursos, os materiais, o tempo, a avaliação são itens discutidos e partilhados em grupo/turma.

A relação pedagógica sustentada por estes professores tem como base a afetividade. Procuram desenvolver nas crianças o espírito de entajuda e cooperação, assim como a autonomia e responsabilização, baseados num vínculo de confiança e respeito entre eles e o docente. (González, 2002, p. 193)

Esta crescente autonomia dos alunos deriva para um processo nem sempre simples designado de meta-aprendizagem, uma vez que implica que os alunos estejam preparados para analisarem os seus próprios motivos e estarem confiantes dos seus recursos cognitivos em relação às tarefas de aprendizagem. Deste modo quando os alunos estão perante este processo devem ser capazes de responder a duas questões elementares: O que é que eu quero (com isto)? / O que tenho de fazer para o conseguir? Sendo que a primeira pergunta corresponde à motivação do aluno para a aprendizagem e a segunda para a estratégia a ser utilizada para alcançar essa aprendizagem (Roldão, 2007).

Estas mudanças significativas do papel do professor em contexto de sala de aula possibilitam um ajustamento das práticas, através de um processo de improvisação. Tudo isto origina uma visão mais positiva da diferença, através de uma apropriada autoconfiança profissional que pode e deve ser estimulada através de uma formação prática e contínua (UNESCO, 2003).

I.2.2.3. Cooperação Professor-Professor

Em Portugal, a profissão docente tem sido marcada nos últimos anos por uma grande mobilidade geográfica. Esta constante troca de local de trabalho dificulta, não só a formação de laços de amizade, como também a continuidade de trabalhos plurianuais individuais ou de grupo. Por outro lado, as longas distâncias entre casa e escola diminuem o tempo livre, logo, os docentes não beneficiam das relações extraescola com os demais professores, nem da participação em atividades não letivas voluntárias (Cortesão, 2010, p. 68).

Identificam-se assim características marcadamente individualistas no trabalho dos professores, características essas construídas e enraizadas na cultura profissional docente e organizacional de professores e escolas (Roldão, 2007).

Este aspeto dificulta em grande medida a existência de uma reflexão coletiva, através de uma análise e observação conjunta de situações concretas e na procura colaborativa de mais informação geradora de novo conhecimento profissional (Roldão, 2007). Uma vez que segundo a mesma autora:

A prática de ensinar, entendido como fazer aprender, assenta na organização de estratégias que possam responder à complexidade do processo que se quer ativar no aluno, multiplicado pelos inúmeros alunos e suas diferenças. Tal complexidade, cada dia mais evidente à medida que a escolarização se amplia e se generaliza, não pode ser trabalhada sem uma colaboração colegial real, entre docentes da mesma área que partilham as dificuldades e especificidades de fazer apropriar aquele conhecimento particular, entre docentes da mesma equipa que partilham o trabalho com os mesmos grupos de alunos, entre elementos de uma escola que partilham um mesmo enquadramento organizacional, ético, e socioinstitucional da atividade de ensinar e de aprender. (Roldão, 2007, p.4)

Trata-se assim de assegurar um trabalho bem coordenado e cooperativo promovendo a confiança que os professores necessitam para improvisar, adequando as suas respostas às necessidades dos alunos (Ainscow, 1995).

O mesmo autor (2000) reforça a sua ideia referindo que para que o ensino seja de qualidade, deve existir uma cultura de resolução conjunta de problemas, sensibilizando os professores para a experiência e conhecimento dos colegas como forma de ultrapassar eficazmente as barreiras que se colocam à aprendizagem.

O trabalho colaborativo não se resume assim a colocar um grupo de pessoas numa tarefa coletiva, sendo que para o efeito, deve fomentar-se uma forma de trabalho articulado e pensado em conjunto, potenciando o enriquecimento obtido através de interações dinâmicas de diversos saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração, na obtenção dos resultados visados. (Roldão, 2007).

Esta cultura de resolução conjunta de problemas pode ser desenvolvida através de uma permanência conjunta em sala de aula, por períodos de experimentação, sendo que em alguns casos o ensino se processa em simultâneo e em outros casos apenas se realiza uma observação mais sistemática. Desta forma, é proporcionado aos professores um feedback e um apoio à medida que são exploradas novas possibilidades.

O envolvimento neste trabalho conjunto implica que os professores se disponibilizem para expor as suas formas de trabalho à crítica dos colegas. Este processo pode potenciar alguns constrangimentos, no entanto possibilita o reconhecimento das suas competências profissionais pelos pares. Quanto maior e mais forte for o envolvimento de todos os professores neste tipo de trabalho, mais sustentável o torna (Little, 1990, citado por Valadão, 2009).

Outra forma de cooperação professor-professor, prende-se com a planificação cooperativa. Que de acordo com o mesmo autor:

Esta estratégia deve ser acompanhada por uma procura do que será adequado a nível local e não do que parece ter sucesso em qualquer outra situação. O que parece fundamental é, não tanto a planificação em si mesma, mas o processo de planificação. A participação ativa da equipa suscita, em especial, a criação de objetivos comuns, a resolução de conflitos e uma base de ação para cada um (Ainscow, 1995, p. 11).

A implementação de um trabalho colaborativo entre professores não é viável sem que a instituição escola altere as suas regras, deixando de permitir que o trabalho docente seja efetuado sem uma partilha e discussão constantes. Sendo assim para desenvolver uma prática pedagógica assente na qualidade e eficácia, os “atores” devem decidir em conjunto, com base num currículo nacional comum, as forma mais adequadas de trabalhar de acordo com a análise do que será melhor para garantir a aprendizagem em cada situação concreta, “regulando e modificando de acordo com os resultados e respondendo naturalmente pela adequação e efeitos dessas decisões.” (Roldão, 2007, p. 5)

O currículo nacional deve assim centrar-se mais em objetivos que em conteúdos, permitindo abordagens curriculares interdisciplinares, através de uma colaboração entre escolas e professores, desenvolvendo-se abordagens próprias a partir das equipas de trabalho que se organizam (Costa et al, 2006).

I.2.2.4. Cooperação em Educação Física

Nos capítulos e subcapítulos anteriores foi efetuada uma revisão da literatura relativamente à evolução da escola e consequentemente as práticas educativas dos professores, assim como a definição do que é a inclusão e os diversos processos de cooperação que se podem estabelecer em contexto de sala de aula tendo em vista a promoção desta.

Neste subcapítulo irá ser efetuada uma revisão da literatura tendo por base a realidade específica da disciplina de Educação Física, assim como os processos de cooperação estabelecidos em contexto de aulas nos diversos ciclos de ensino.

I.2.2.4.1. Educação Física como Fator de Socialização e de Inclusão dos Alunos

A disciplina de Educação Física, há algumas décadas atrás, podia ser lecionada por professores não profissionalizados na área, no entanto, atualmente apresenta um conjunto de riquezas que a tornou obrigatória desde o ensino básico até ao 12º de escolaridade, onde se promovem atividades desportivas com inúmeros benefícios para os alunos, nomeadamente físicos, psicológicos e sociais (Martins, 2010). De acordo com a mesma fonte, esta disciplina promove um vasto leque de relações sociais e de partilha. Dando como exemplos as situações de jogo em equipa, a aceitação da derrota e da vitória, a divisão de materiais, o respeito pelas regras e os colegas, contribuindo assim para a formação das crianças e jovens durante a escolaridade.

De acordo com o quadro 1, segundo os Planos Curriculares dos Programas da disciplina de Educação Física, os objetivos gerais apontam para o desenvolvimento de práticas cooperativas e de respeito pelos colegas para todos os ciclos de ensino.

	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
Objetivos Gerais	1 - Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas: Resistência Geral; Velocidade de Reação simples e complexa de Execução de ações motoras básicas, e de Deslocamento; Flexibilidade; Controlo de postura; Equilíbrio dinâmico em situações de «voo», de aceleração e de apoio instável e/ou limitado; Controlo da orientação espacial; Ritmo; Agilidade.	1 - Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo: - Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários; - Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do (s) outro (s) e as dificuldades reveladas por ele (s); - Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma;		
	2 - Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor.		 - Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreaajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s); - Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade; - Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e/ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes; - Combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais.	
	3 - Participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade.	2 - Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.		
		3 - Conhecer e aplicar cuidados higiénicos, bem como as regras de segurança pessoal e dos companheiros, e de preservação dos recursos materiais.	3 - Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos na esfera da Cultura Física, compreendendo as atividades físicas e as condições da sua prática e aperfeiçoamento como elementos de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.	
		4 - Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais básicas, particularmente da Resistência Geral de Longa Duração; Força	4 - Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como fatores limitativos da Aptidão Física das populações e das possibilidades de prática das modalidades da Cultura Física.	

	Rápida; da Velocidade de Reação Simples e Complexa, de Execução, de Frequência de movimentos e de Deslocamento; da Flexibilidade; da Força Resistente (esforços localizados) e das Destrezas Geral e direcionada.	
	5 - Conhecer os processos fundamentais das adaptações morfológicas, funcionais e psicológicas, que lhe permitem compreender os diversos fatores da Aptidão Física	5 - Conhecer e interpretar fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e de segurança.
		6 - Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da Condição Física de uma forma autónoma no seu quotidiano.
		7 - Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, de Resistência Geral de Longa e Média Durações; da Força Resistente; da Força Rápida; da Velocidade de Reação Simples e Complexa, de Execução, de Deslocamento e de Resistência; das Destrezas Geral e Específica.

Quadro 1 – Objetivos Gerais Planos Curriculares dos Programas da disciplina de Educação Física

De forma a acentuar este tipo de práticas, a formação de grupos torna-se um elemento chave, uma vez que permite uma maior diferenciação de ensino assim como promove a formação geral de cada aluno através das interações assumidas dentro do grupo (PNEF, 2001).

A formação de grupos tem ainda como mais-valia atenuar o tamanho e a heterogeneidade das turmas aquando da planificação das aulas por parte dos professores de Educação Física, sendo a constituição dos grupos em função das características dos alunos ou estilo de ensino, uma boa alternativa. Uma vez que transmite autonomia aos alunos, possibilitando a estes, através da distribuição de meios de auto e heteroavaliação, a capacidade de detetar os seus erros de execução e o dos companheiros. Estas tarefas são facilitadas se o professor construir fichas de observação, onde constem a descrição do exercício e a ilustração das atividades, assim como os critérios de êxito a cumprir e os aspetos a observar (Quina, 2009).

Bom (1985), refere ainda que:

a realização da avaliação formativa entre os alunos exige que o jovem assuma a responsabilidade pelo aperfeiçoamento dos colegas, não através das câbulas (que aliás não é possível em E.F.), mas muito mais do que isso: trabalhando em

proveito dos seus companheiros, prestando-lhe informação sobre a correção ou incorreção da sua prática para que ele, o outro, o companheiro, se torne efetivamente melhor e não para fingir que sabe (felizmente as cambalhotas não se cabulam).

Por essa via, a E. F. pode ajudar os alunos a ganhar uma nova atitude sobre a sua educação que, eventualmente, ultrapasse a nossa disciplina e influencie positivamente a vida escolar em toda a sua extensão, o que também quer dizer fora das grades. (p. 148)

O professor deve conduzir o aluno a assumir novas atitudes, novos valores, novos conhecimentos e novas motivações, uma vez que os alunos trabalham espontaneamente quando são impulsionados por uma necessidade ou interesse. A este nível o feedback estabelecido através do colega dentro do grupo ou do professor, assume um papel fundamental para a motivação dos alunos, no envolvimento e na persistência por parte destes nas atividades (Lima, 2010).

Relativamente à temática da Educação Física como fator de socialização e de integração dos alunos foram elaborados diversos estudos, nomeadamente o de Martins (2010, p. 54) onde, após a realização de um estudo numa escola de Ensino Secundário, afirma “verificou-se que grande parte dos docentes, concordam que, os alunos passam a conhecer melhor os colegas e aprendem regras de comportamento social” e que “ Os docentes que colaboraram no preenchimento dos inquéritos foram unânimes em considerar a disciplina de Educação Física como fator de socialização e integração do aluno no meio escolar”.

Também Rosado (1998, p. n/d) considera:

Os professores valorizam um conjunto diversificado de estratégias formativas no sentido de criar condições de contexto e de relação interpessoal que proporcionem alcançar os objetivos de desenvolvimento sócio-afetivo, e diversas estratégias orientadas para aspetos diversos da formação pessoal e social são consideradas como de prática profissional corrente.

1.2.2.4.2. A Interdependência Professor-Aluno em Contexto de Sala de Aula

As práticas dos professores de Educação Física, tal como já foi referido anteriormente, devem ser diferenciadas, adequando-se às capacidades e necessidades dos

alunos. Para o efeito, estes têm ao seu dispor uma ferramenta preciosa para o planeamento das suas aulas, a avaliação formativa inicial, possibilitando a projeção do ensino de uma forma diferenciada em função das efetivas necessidades dos alunos (Carvalho, 2010). Esta é a base para a tomada de decisões curriculares diferenciadas, respeitando o princípio da inclusividade e da igualdade de oportunidades.

Segundo Lúcia Carvalho (1994) se os professores desejam que os seus alunos fomentem aprendizagens que conduzam ao seu desenvolvimento, torna-se essencial efetuar uma avaliação de modo a permitir a identificação das suas dificuldades e possibilidades face às aprendizagens previstas.

No seguimento dos dados obtidos a partir da avaliação inicial, o professor deverá elaborar o planeamento anual de turma, explicando os objetivos aos seus alunos, “negociando com eles níveis de desempenho para determinados prazos, na interpretação prática das competências prioritárias.” (PNEF, 2001, p.28). Torna-se fundamental que os alunos conheçam aquilo que se espera deles, assim como a distância a que se encontram da sua concretização. Deste modo os alunos são encorajados a questionar-se sobre o que sabem, o que querem saber e o que já aprenderam, através de um processo de autorregulação das suas aprendizagens (Leitão, 2010)

A este respeito deve ainda ser referido que ao nível do ensino secundário, para a construção do currículo das turmas de 11º e 12º ano, admite-se a possibilidade de serem os próprios alunos a escolherem as matérias em que preferem aperfeiçoar-se, respeitando assim as preferências de cada aluno, sem o submeter impreterivelmente às escolhas efetuadas pela maioria dos seus colegas (PNEF, 2001).

Tendo por base esta temática foram efetuados diversos estudos sendo que nem sempre apresentaram resultados coerentes. Deste modo Fernandes & Fialho (2011) após um estudo realizado numa escola secundária em Lisboa verificou que, após a avaliação inicial, os alunos conheciam os critérios de avaliação da disciplina de Educação Física definidos para o seu ano de escolaridade. No entanto estes não revelavam conhecimentos suficientes relativamente às matérias onde demonstraram maiores dificuldades e que consequentemente teriam de trabalhar mais para atingirem os objetivos propostos. Deste modo apesar dos resultados da avaliação inicial servirem para regular e orientar o processo de aprendizagem dos alunos, esta avaliação não teve um cariz efetivamente formativo.

No entanto a avaliação inicial teve um papel relevante na regulação dos processos associados ao desenvolvimento desta área curricular porque:

“ a) Influenciou as práticas pedagógico-didáticas desenvolvidas nas aulas; b) contribuiu para reorientar o processo de ensino tendo em vista a consecução dos objetivos definidos no currículo da escola; e c) induziu a participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens.” (Fernandes & Fialho, 2011, p.188).

Por outro lado, Gaitas & Pipa (s/d) referem que os professores do 2º e 3º ciclo sentem dificuldades na implementação da diferenciação, atribuindo essa dificuldade á mobilização e gestão de recursos adequados a cada um dos alunos.

1.2.2.4.3. A Interdependência professor-professor

A interdependência professor-professor na área disciplinar de Educação Física estabelece-se de diferentes modos, nomeadamente dentro do Grupo Disciplinar e dentro do Conselho de Turma. Por outro lado ainda existe a cooperação que é estabelecida pelos professores que lecionam o 1º ciclo, estrutura de ensino totalmente diferente das restantes.

No que se refere ao Grupo Disciplinar, os professores de Educação Física, partindo da avaliação inicial efetuada no início do ano, devem orientar e organizar o seu trabalho na turma, assim como, devem assumir compromissos coletivos, afinando as orientações curriculares anteriormente formadas, efetuando uma reestruturação do programa curricular

Anual e Plurianual, caso julguem necessário (PNEF, 2001). Para o efeito estes devem-se reunir em conferências curriculares com relativa regularidade de modo a confrontarem as informações recolhidas aquando da avaliação inicial e de outros momentos de avaliação formativa.

Para além destas recomendações inscritas no Programa Nacional da Disciplina, os professores devem ainda estabelecer cooperação com os restantes colegas do Grupo Disciplinar e não só, através de medidas que visem “ a partilha de objetivos e projetos, a planificação conjunta, as parcerias entre professores, a observação mútua de aulas e posterior reflexão conjunta.” (Leitão, 2010, p. 273)

Relativamente ao 1º ciclo de ensino, a cooperação estabelece-se essencialmente com os professores titulares de turma que têm como obrigação assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento das atividades de Educação e Expressão Físico-Motora.

Cabe aos professores titulares de turma efetuar uma articulação das atividades curriculares com os professores de Educação Física, assim como desenvolver mecanismos de acompanhamento e monitorização. Devem ainda os professores titulares de turma promover reuniões com o intuito de efetuar a avaliação das atividades.

Relativamente a este tema, têm sido desenvolvidos diversos estudos, nomeadamente para o 1º ciclo, onde Santos (2010) após ter efetuado um estudo tendo em vista a articulação curricular entre os professores titulares de turma e os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, refere que 180 professores dos 211 que compunham a amostra, efetuaram um acompanhamento das atividades de Educação e Expressão Físico-Motora, sendo este efetuado na sua maioria através de reuniões e observação direta. Por outro lado, 124 professores referiram ainda que efetuaram um trabalho conjunto de programação com os professores de Educação Física, realizando uma partilha dos documentos relacionados com a programação. Verificou-se ainda uma reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos.

Face à articulação que se estabelece entre os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular com os professores do 2º e 3º ciclo do agrupamento, a autora revelou que ainda é precária, uma vez que a articulação existente ainda é inferior a 50%. Sendo que as formas de articulação mais utilizadas são as reuniões de trabalho, a programação de atividades e a reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem.

No que se refere aos restantes ciclos de ensino, Cortesão (2010) refere no seu estudo realizado em escolas do ensino básico e secundário, que a percepção da relação entre os professores de Educação Física e os restantes professores das escolas da escola é positiva, nomeadamente na partilha de momentos de convívio, realização de atividades em conjunto, apoio para resolver os problemas, desempenho das tarefas, partilha de materiais didáticos, diálogo que estabelecem e relações de amizade que constroem.

Relativamente a um estudo efetuado por Fernandes & Fialho (2011) numa escola de ensino secundário, verificou-se que no decorrer da conferência curricular, houve apenas “uma apresentação dos resultados da Avaliação Inicial, não tendo havido nenhum processo de análise das decisões anteriormente tomadas ao nível do currículo. Ou seja, a conferência curricular não gerou análises nem ajustamentos de qualquer natureza.” (p. 186)

I.3. Conceito de Percepção

A percepção é particularmente importante quando se fala de inclusão e práticas dos professores, dado que o sucesso ou insucesso desta depende em grande medida das atitudes e crenças dos professores (Campos, 2012).

O estudo das atitudes tem assumido uma grande importância no domínio das ciências sociais, tendo sido objeto de variadas investigações, uma vez que é considerado um fator de grande influência no decorrer das práticas educativas (Camisão, 2004).

Triandis (1971) citado por Camisão (2004, p. 59) define atitude como sendo: “uma ideia carregada de emoção que predispõe a um conjunto de ações face a um determinado tipo de situações sociais.”

Nesta definição encontram-se as três componentes da atitude: a ideia- componente cognitiva, a emoção- componente afetiva e a predisposição para a ação- componente comportamental. Sendo que a primeira, refere-se “ao conjunto de pensamentos, ideias, crenças, opiniões ou percepções acerca do objeto, que se encontram representadas na memória dos indivíduos e onde é possível distinguir antecedentes e consequentes cognitivos.” A segunda está relacionada com “as emoções e sentimentos na presença de um objeto e que levam o sujeito a aproximar-se (se positivos) ou a afastar-se (se negativos). Está ligada às necessidades e motivações.” Finalmente a componente comportamental é traduzida através das “reações de um sujeito relativamente ao objeto da atitude” (Camisão, 2004).

Segundo o mesmo autor, este conceito permite assim verificar qual a perspetiva de um indivíduo perante uma determinada realidade social, bem como a sua predisposição (positiva ou negativa) para responder a uma determinada situação. Deste modo as atitudes e as crenças declaram as percepções e pensamentos.

Embora a inclusão possa ser imposta por lei, a forma como os professores lidam com as necessidades dos seus alunos pode assumir uma influência consideravelmente superior para o sucesso da sua implementação. Uma vez que as crenças e percepções dos professores relativamente à organização e gestão da sala de aula apresentam-se como elementos preponderantes para a criação de ambientes escolares mais inclusivos (Campos, 2012).

II – METODOLOGIA

Depois de definidos os objetivos e hipóteses para o estudo, surge a necessidade de definir as opções metodológicas para compreender e interpretar a realidade que se pretende estudar, permitindo posteriormente a apresentação e análise dos resultados e implicações para a disciplina de Educação Física.

II.1. Objetivos

Os objetivos definidos inicialmente para a concretização deste estudo são:

- Avaliar a percepção dos professores de Educação Física relativamente às práticas de aprendizagem cooperativa nas aulas, desde o ensino básico ao secundário.
- Verificar se a percepção dos professores de Educação Física face às práticas cooperativas varia consoante o ciclo de ensino em que leciona.

II.2. Questão de Partida

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

A percepção dos professores de Educação Física relativamente às práticas de aprendizagem cooperativa na sala de aula varia segundo o ciclo de ensino?

II.3. Desenho do estudo

O estudo tem natureza observacional, verificando a existência de relação entre as variáveis, por meio de uma amostra da população, agrupada em três níveis de ensino (1º, 2º / 3º ciclo e Secundário), de modo a compreender se estes têm influência na percepção dos professores face à aprendizagem cooperativa na sala de aula.

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

II.4. Caracterização da Amostra

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

Quanto ao género a amostra é representada por 97 professores do género masculino e 61 do género feminino, em relação ao escalão etário foram divididos em cinco grupos distribuídos da seguinte forma:

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

Tabela 1 – Distribuição dos professores quanto ao escalão etário

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

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

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

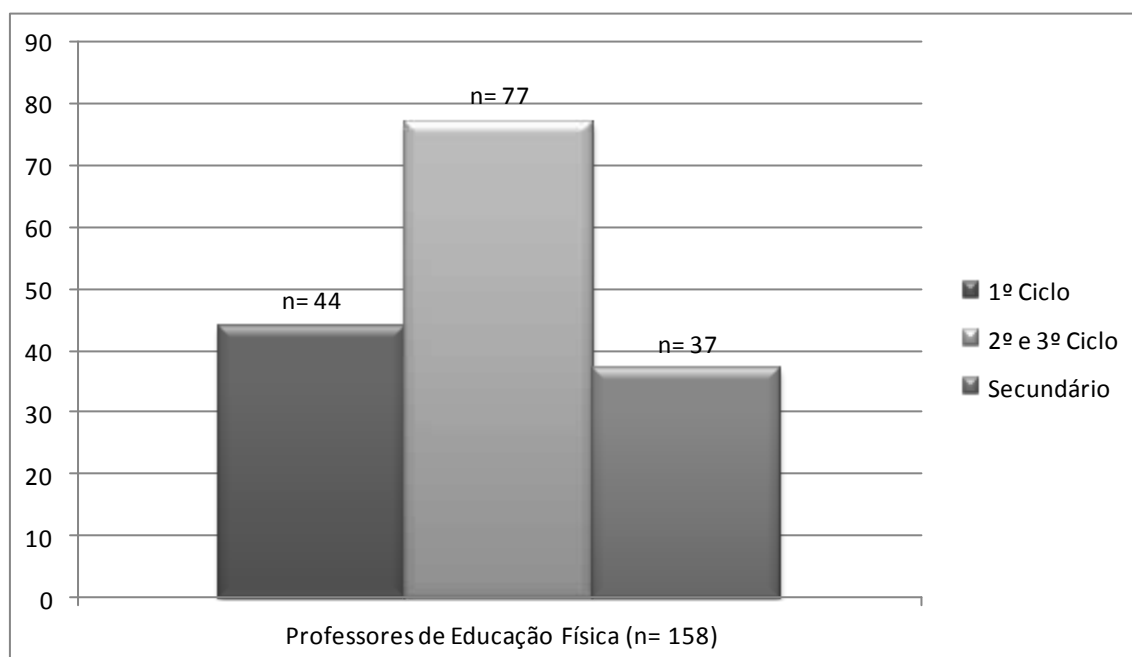


Gráfico 1 – Distribuição dos professores pelos níveis de ensino.

Quanto à experiência profissional (em anos) os professores estão distribuídos da seguinte forma: menos de 6 anos (35 inquiridos), entre 6 e 10 anos (32 inquiridos), entre 11 e 20 anos (55 inquiridos), entre 20 e 30 anos (14 inquiridos) e mais de 30 anos de experiência (22 inquiridos).

No entanto, relativamente ao número de anos que lecionam na sua escola atual, 85 professores responderam menos de 5 anos, 39 responderam entre 5 e 10 anos e 34 responderam que lecionavam nessa escola à mais de 10 anos.

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

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

II.5. Variáveis

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

Variáveis dependentes – Interdependência aluno-aluno; Interdependência aluno-professor; Negociação; Meta-aprendizagem; Interdependência professor-professor.

Variáveis independentes – 1º Ciclo; 2º/3º Ciclo; Secundário.

II.6. Hipóteses

Para a clarificação dos objetivos foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1. Existem diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência aluno-aluno em função do nível de ensino;

H2. Existem diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência professor-aluno em função do nível de ensino;

H3. Existem diferenças significativas na percepção dos professores na negociação em função do nível de ensino;

H4. Existem diferenças significativas na percepção dos professores na meta-aprendizagem em função do nível de ensino;

H5. Existem diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência professor-professor em função do nível de ensino.

II.7. Instrumento

O instrumento (Anexo 1) utilizado para a recolha dos dados foi o questionário “*As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula*” (ASA-PPP, Leitão, 2012).

O questionário é composto por duas partes. A primeira parte é constituída por nove questões que caracterizam a amostra (dados biográficos). A segunda parte é composta por 25

afirmações às quais os professores devem atribuir uma resposta na escala de 1 a 6 valores, oscilando entre raramente e sistematicamente.

Este questionário avalia cinco dimensões, que são as variáveis dependentes em estudo: Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa); Interdependência professor/aluno; Negociação; Meta-aprendizagem; Interdependência professor/professor (ensino cooperativo). Sendo que a cada dimensão correspondem as seguintes questões do questionário.

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

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

II.8. Procedimentos operacionais

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

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

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

II.9. Procedimentos Estatísticos

Procedimentos Estatísticos

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

III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

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

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

III.1. Análise Descritiva

Dimensão - Interdependência Aluno-Aluno

Relativamente a esta dimensão foi possível constatar os seguintes resultados:

Nível de ensino lecionado (group)	N	Group Mean	Std Deviation
1º Ciclo	44	4,823	,522
2º e 3º Ciclos	77	4,647	,666
Secundário	37	4,757	,450
P	,259		

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

De acordo com os resultados obtidos, é possível verificar uma grande semelhança nos valores médios apresentados para os três níveis de ensino, destacando-se o facto de todos apresentarem valores consideravelmente superiores aos valores médios de resposta.

No entanto, os professores do 1º ciclo são os que apresentam uma média de respostas superior (média= 4.823), seguidos pelos professores do ensino secundário (média= 4.757), estando os professores do 2º e 3º ciclo com uma média ligeiramente inferior em relação aos anteriores (média= 4.647). Deste modo é possível afirmar que os professores do 1º ciclo têm uma percepção superior relativamente à interdependência aluno-aluno.

Dimensão - Interdependência Professor-Aluno

Contrariamente à dimensão anterior, os resultados obtidos para a interdependência professor-aluno apresentam diferenças significativas, demonstradas através da seguinte tabela.

Nível de ensino lecionado (group)		N	Group Mean	Std Deviation
1º Ciclo		44	4,695	,603
2º e 3º Ciclos		77	4,361	,670
Secundário		37	4,168	,734
P	,002			

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

Desta forma os professores do 1º ciclo (média= 4,695) têm uma percepção de interdependência professor-aluno superior aos restantes ciclos de ensino. Verifica-se ainda que os professores pertencentes ao ensino secundário (média= 4,168) apresentam uma percepção de interdependência professor-aluno inferior aos restantes ciclos de ensino.

Tal como na dimensão anterior, os professores apresentam uma média de respostas consideravelmente superiores aos valores médios, sendo que os do 1º ciclo são os que apresentam uma percepção superior relativamente à interdependência professor-aluno.

Dimensão - Negociação

Relativamente a esta hipótese é possível constatar através da tabela que se segue, que existe uma diferença muito significativa quanto aos resultados obtidos.

Nível de ensino lecionado (group)		N	Group Mean	Std Deviation
1º Ciclo		44	3,673	,901
2º e 3º Ciclos		77	3,179	,829
Secundário		37	2,724	,664
P	,000			

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

Os professores que lecionam no 1º ciclo apresentam uma percepção significativamente superior em relação à negociação (média= 3,673), comparativamente aos restantes ciclos de ensino. De referir ainda o facto de os professores do ensino secundário apresentarem uma média respostas negativa relativamente a este ponto (média= 2,724), distanciando de forma significativa o seu nível de percepção relativamente aos restantes ciclos de ensino.

Deve ainda ser referido que, apesar de apenas os professores do ensino secundário apresentarem uma média de respostas negativa, os professores do 2º e 3º ciclo registaram uma média de respostas muito perto dos valores médio (média= 3.179).

Dimensão - Meta-Aprendizagem

Ao serem analisados os dados da tabela 6, é possível verificar que existe uma diferença significativa ao nível da percepção dos professores relativamente à meta-aprendizagem.

Nível de ensino lecionado (group)		N	Group Mean	Std Deviation
1º Ciclo		44	4,568	,699
2º e 3º Ciclos		77	4,408	,730
Secundário		37	4,108	,788
P	,020			

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

Pode-se constatar que, como as hipóteses colocadas anteriormente, os professores do 1º ciclo apresentam uma percepção de meta-aprendizagem superior aos restantes ciclos de ensino (média= 4,568). Esta diferença não é muito significativa em relação aos professores do 2º e 3º ciclo (média= 4,408), tornando-se mais evidente quando comparados com os resultados obtidos ao nível do ensino secundário (média= 4,108).

No entanto, tal como se verificou nas dimensões interdependência aluno-aluno e professor-aluno, a média de respostas obtidas por todos os níveis de ensino foi muito superior ao valor médio de resposta.

Dimensão - Professor-Professor

Em relação a esta dimensão, após a leitura e análise da tabela que se segue, não é possível verificar a existência de diferenças significativas em relação à interdependência professor-professor.

Nível de ensino lecionado (group)		N	Group Mean	Std Deviation
1º Ciclo		44	4,182	,828
2º e 3º Ciclos		77	3,982	,773
Secundário		37	3,795	,669
P	,079			

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

Apesar dos três grupos de professores não apresentarem grandes diferenças a este nível, deve-se referir que os professores de 1º ciclo apresentam uma percepção superior que os

restantes ciclos de ensino (média= 4,182). Sendo que mais uma vez, os professores do ensino secundário apresentam os resultados menos expressivos (média= 3,795).

III.2. Análise Inferencial

Hipótese 1 - Existem diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência aluno-aluno em função do nível de ensino.

Os professores dos diversos ciclos de ensino não demonstrarão diferenças significativas relativamente à percepção da interdependência aluno-aluno, apresentando uma média de respostas muito semelhante sendo o P-valeu= 0.259.

Desta forma, através da utilização do teste de comparação de médias ANOVA para testar as hipóteses, verificou-se que esta não se confirma, não existindo assim diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência aluno-aluno em função do nível de ensino.

Hipótese 2 - Existem diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência professor-aluno em função do nível de ensino.

Relativamente à segunda hipótese colocada, verificou-se a existência de diferenças significativas ao nível da percepção dos professores da interdependência professor-aluno.

Desta forma, pode-se afirmar que a hipótese é válida, existindo diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência professor-aluno em função do nível de ensino. Refletidas através do teste de comparação de médias ANOVA com um P-value de 0.002.

Hipótese 3 - Existem diferenças significativas na percepção dos professores na negociação em função do nível de ensino.

No que se refere a esta hipótese, verificou-se a existência de diferenças muito significativas quanto aos resultados obtidos. Recorrendo ao teste de comparação de médias ANOVA o P-value apresentou o resultado de 0.000, confirmando assim a existência de diferenças significativas na percepção dos professores na negociação em função do nível de ensino.

Hipótese 4 - Existem diferenças significativas na percepção dos professores na meta-aprendizagem em função do nível de ensino.

Ao serem analisados os dados relativamente à hipótese 4, é possível verificar que existe uma diferença significativa ao nível da percepção dos professores relativamente à meta-aprendizagem. Deste modo pode-se afirmar que a hipótese colocada é válida, existindo diferenças significativas na percepção dos professores na meta-aprendizagem em função do nível de ensino, através da utilização do teste de comparação de médias ANOVA com o valor de P-value de 0.020.

Hipótese 5 - Existem diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência professor-professor em função do nível de ensino.

Em relação a esta hipótese, após a análise dos resultados obtidos aquando da utilização do teste de comparação de médias ANOVA, não é possível verificar a existência de diferenças significativas em relação à interdependência professor-professor (P-value= 0.079).

Neste caso a hipótese não é válida, uma vez que não existem diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência professor-professor em função do nível de ensino.

IV - IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo será efetuada a discussão dos resultados e a implicação destes no contexto específico da disciplina de Educação Física. De modo a facilitar a sua compreensão procedeu-se a uma divisão segundo as hipóteses definidas para o estudo.

H1. Existem diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência aluno-aluno em função do nível de ensino

No que se refere a esta hipótese foi possível constatar que, para esta amostra os professores de todos os níveis de ensino têm uma percepção positiva relativamente à interdependência aluno-aluno, não apresentando diferenças significativas nas suas respostas, refutando assim a hipótese formulada.

Estes resultados estão de acordo com as recomendações do Programa Nacional de Educação Física, onde refere que a formação de grupos deve ser uma prática corrente na planificação das aulas de modo a fomentar interações entre os elementos da turma, promovendo assim para a formação das crianças.

Os resultados obtidos através deste estudo estão ainda de acordo com o estudo realizado por Martins (2010), onde após ter efetuado uma análise a questionários distribuídos a professores de Educação Física de uma escola secundária, constatou que estes foram unânimes ao considerar que a Educação Física é um fator de socialização e de integração no meio escolar, uma vez que os alunos passam a conhecer melhor os colegas e aprendem regras de comportamento social.

A inexistência de diferenças significativas segundo o nível de ensino, relativamente a esta forma de interdependência, pode ser justificada com o estudo efetuado por Rosado (1998), quando afirma que os professores valorizam a diversificação de estratégias com o intuito de criar condições de contexto e relação interpessoal, de forma a alcançar o desenvolvimento sócio afetivo dos seus alunos. Assim, a diversificação de estratégias tendo em vista a formação pessoal e social dos alunos é uma prática profissional corrente.

H2. Existem diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência professor-aluno em função do nível de ensino

Relativamente a esta hipótese, verificou-se que os professores incluídos na amostra apresentam uma percepção positiva relativamente à interdependência professor-aluno. No entanto apresentaram diferenças significativas de acordo com o nível de ensino, sendo que os

professores do 1º ciclo apresentaram uma percepção mais elevada, diminuindo significativamente com o evoluir do ciclo de ensino.

Estes resultados estão de acordo com a premissa referida na revisão da literatura, onde defende que as práticas dos professores de Educação Física devem ser diferenciadas, adequando-se às capacidades e necessidades dos alunos, tornando o currículo flexível, possibilitando adaptações às necessidades e capacidades de todos e cada um dos alunos (UNESC, 2005).

As maiores dificuldades a este nível, de acordo com a revisão da literatura anteriormente apresentada, podem estar associadas à dificuldade de mobilização e gestão dos recursos adequados a cada um dos alunos, como referem Gaitas Pipa (s/d) aquando da realização de um estudo efetuado a professores do 2º e 3º ciclo. Podendo ainda estar associado ao facto da avaliação não ter um cariz efetivamente formativo, nomeadamente aquando da avaliação inicial (Fernandes & Fialho, 2011).

H3. Existem diferenças significativas na percepção dos professores na negociação em função do nível de ensino;

No que se refere à percepção dos professores relativamente à negociação estabelecida entre estes e os seus alunos em contexto de sala de aula, para esta amostra, foi possível verificar que este foi o ponto onde foram obtidas as médias mais baixas de resposta. Sendo que mais uma vez a média superior registou-se ao nível do 1º ciclo, diminuindo com a evolução do nível de ensino, chegando mesmo a uma média de resposta negativa para o nível de ensino secundário.

Estes resultados estão assim em desacordo com os PNEF (2001) quando referem que os professores devem falar e negociar com os seus alunos tudo o que diz respeito à gestão da sala de aula, nomeadamente níveis de desempenho para determinados prazos de acordo com as competências prioritárias.

Por outro lado, a média negativa de respostas obtidas para os professores do ensino secundário, assume uma discrepância ainda superior relativamente às indicações do PNEF (2001), uma vez que para o 11º e 12º ano admite-se a possibilidade dos alunos escolherem as matérias em que preferem aperfeiçoar-se.

Esta dificuldade de negociação expressa nos resultados, pode dever-se ao facto de os professores fomentarem uma aprendizagem passiva por parte dos alunos, onde a criatividade, experimentação, aprendizagem cooperativa e a participação em práticas escolares que

constituem modelos inclusivos de qualidade, surge de forma pontual ou é posta ainda de parte pela maioria dos professores (Costa, Leitão & Pinto, 2006).

H4. Existem diferenças significativas na percepção dos professores na meta-aprendizagem em função do nível de ensino

Após a análise dos dados relativos à percepção dos professores face à meta-aprendizagem, foi possível verificar que os professores dos diversos níveis de ensino têm uma percepção positiva a este respeito. No entanto, voltou-se a verificar uma diferença significativa em relação aos resultados obtidos em cada um dos níveis de ensino, sendo que a média de respostas obtidas pelos professores do 1º ciclo é superior aos restantes, mantendo-se a tendência para uma diminuição do valor médio das respostas com a evolução do ciclo de ensino.

O estudo efetuado numa escola secundária em Lisboa por Fernandes & Fialho (2011) está de acordo com esta tendência, uma vez que após a avaliação inicial os alunos tinham conhecimento dos critérios de avaliação definidos para a disciplina de Educação Física, induzindo a participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens.

A dinâmica da meta-aprendizagem é promovida encorajando os alunos, por um lado, para uma autorregulação das suas aprendizagens, através de um autoquestionamento relativamente ao que sabem, o que querem saber e o que já aprenderam (Leitão, 2010). Por outro lado, para uma autonomia e responsabilidade onde os alunos estejam preparados para analisarem os seus próprios motivos e estarem confiantes dos seus recursos cognitivos em relação às tarefas de aprendizagem (Roldão, 2007).

H5. Existem diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência professor-professor em função do nível de ensino.

No que se refere à percepção dos professores relativamente à interdependência professor-professor, constatou-se que para esta amostra, os professores têm uma percepção positiva, não apresentando diferenças significativas de acordo com o nível de ensino. No entanto, tal como se verificou nas hipóteses anteriores, manteve-se a tendência dos professores de 1º ciclo apresentarem uma média de respostas superior em relação aos restantes níveis de ensino.

Deste modo os resultados obtidos podem indicar que os professores de Educação Física pertencentes à amostra, têm a percepção de assumir compromissos coletivos com os

restantes elementos do grupo disciplinar, através de conferências curriculares regulares, tal como é recomendado pelo PNEF (2001) e estabelecem ainda relações de cooperação com os restantes professores, através de medidas que visem “ a partilha de objetivos e projetos, a planificação conjunta, as parcerias entre professores, a observação mútua de aulas e posterior reflexão conjunta.” (Leitão, 2010, p. 273)

Esta percepção positiva por parte dos professores está de acordo com o estudo efetuado por Santos (2010) ao nível do 1º ciclo, onde os professores de Educação Física referem que efetuaram um trabalho conjunto com os professores titulares de turma, realizando uma partilha de documentos e uma reflexão conjunta relativamente ao desenvolvimento de competências dos alunos.

No mesmo seguimento, Cortesão (2010) refere no seu estudo realizado em escolas do ensino básico e secundário, que existe uma percepção positiva na relação entre os professores de Educação Física e os restantes professores da escola, expressa por momentos de convívio, realização de atividades em conjunto, apoio para resolver os problemas, desempenho das tarefas, partilha de materiais didáticos, diálogo que estabelecem e relações de amizade que constroem.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação e discussão de resultados e tendo por base a revisão da literatura, torna-se possível efetuar algumas conclusões deste estudo, assim como algumas limitações identificadas. Por outro lado, pretende-se ainda propor algumas recomendações para a elaboração de outros estudos no seguimento deste.

V.1. Conclusões

Com a realização deste estudo é possível retirar algumas conclusões sobre a percepção dos professores de Educação Física relativamente às práticas cooperativas no ensino básico e secundário.

Deste modo, os resultados deste estudo permitem verificar que três das cinco hipóteses levantadas são confirmadas, existindo assim diferenças significativas relativamente à percepção dos professores de Educação Física relativamente à interdependência professor-aluno, negociação e meta-aprendizagem em função do nível de ensino.

Por outro lado, foi possível ainda constatar que, para esta amostra, os professores do 1º ciclo do ensino básico têm uma percepção mais positiva relativamente às práticas de aprendizagem cooperativa em comparação com os restantes níveis de ensino e que esta percepção diminui de acordo com a evolução dos ciclos de ensino.

Pode ainda concluir-se que para todos os níveis de ensino estabelecidos para este estudo, a média de respostas mais baixa, prende-se com a percepção dos professores relativamente à negociação, demonstrando assim a existência de dificuldades por parte destes na partilha de responsabilidades com os alunos e no real envolvimento destes no processo ensino aprendizagem.

Realça-se pela negativa o facto dos professores inquiridos que lecionam no ensino secundário referirem que, de acordo com a sua percepção, a negociação não é uma prática corrente no processo ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Física. No entanto, como ponto positivo deve-se destacar o facto da generalidade dos professores inquiridos terem uma percepção positiva em relação às práticas de aprendizagem cooperativa independentemente do nível de ensino, estando assim de acordo com as recomendações do Programa Nacional de Educação Física.

V.2. Limitações

No decorrer da elaboração deste estudo foram identificadas algumas dificuldades e limitações para o estudo, nomeadamente no que se refere à revisão da literatura relativa à temática da meta-aprendizagem e negociação. No mesmo sentido, foram ainda identificadas algumas dificuldades com a seleção de bibliografia relativamente aos temas da cooperação professor-professor para o 1º ciclo do ensino básico. Também se considerou um obstáculo encontrar literatura sobre Inclusão que não se restrinja às Necessidades Educativas Especiais associadas aos alunos com deficiência de carácter permanente.

Relativamente à vertente mais prática deste estudo, foram sentidas algumas dificuldades na conclusão da base de dados, uma vez que os questionários foram distribuídos por diversos alunos na região da Grande Lisboa e Grande Porto, sendo que a compilação da totalidade dos dados foi sendo atrasada pela demora no envio dos mesmos.

Como limitação, deve ser realçado o facto deste estudo ser restrito a escolas da Grande Lisboa e Porto, excluindo a realidade de outras zonas do país, assim como a fraca adesão dos professores de algumas escolas para responder aos questionários.

V.3. Recomendações

Tendo por base o estudo efetuado, surgem algumas questões que julgo importantes de vir a ser exploradas, nomeadamente efetuar um estudo mais específico relativamente à negociação no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Física.

Por outro lado será importante verificar se o conceito de aprendizagem Inclusiva e Cooperativa é unanime entre todos os professores, uma vez que os conceitos de Integração/Inclusão e Colaboração/Cooperação causam ainda alguma controvérsia. Após a uniformização destes conceitos será interessante, na minha opinião, realizar novamente o estudo comparando os resultados obtidos com os revelados neste estudo.

Finalmente parece-me pertinente realizar este estudo recorrendo a uma amostra mais distribuída pela totalidade do país, permitindo assim ter uma aferição mais abrangente face à perceção dos professores de Educação Física em relação às práticas de aprendizagem cooperativa no ensino básico e secundário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainskow, M. (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*. Comunicação apresentada no Simpósio “Improving the Quality of Education for All”. British Education Research Association.
- Ainskow, M. (2000). The next step to special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.
- Ainskow, M. (1995). *Educação para todos torná-la uma realidade*. Universidade de Cambridge Instituto de Educação, Tradução autorizada pelo autor: Ana Maria Bénard da Costa.
- Andrade, C. (2011). *Aprendizagem cooperativa – estudo com alunos do 3.º CEB*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do grau de mestre, orientada por Delmina Pires.
- Bom, L. (1985). A utilização dos meios (gráficos) auxiliares de ensino em Educação Física (Vol. 2). *Revista Horizonte*, 1.
- Camisão, I, F, F. (2004). Percepção dos Professores do Ensino Básico acerca das Inclusão Educativa dos alunos com necessidades educativas especiais. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para a obtenção do grau de mestre, orientada por João Arménio Lopes.
- Campos, A. (2012). A Inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular: Percepção de Docentes, Encarregados de Educação e Representantes do Conselho Executivo. Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Escola Superior de Educação João de Deus para a obtenção do grau de mestre, orientada por Cristina Gonçalves.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*. (nº 10/11).

Carvalho, L., Comédias, J., Jacinto, J., Mira, J. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física: 10º, 11º e 12º Anos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

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

Catrola, M. & Silva, M. (s/d), *A educação inclusiva não é uma utopia*.

Chamberlain, D., Cook, L., Friend, M., Shamberger, C. (2010). Coteaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* (Vol. 20), Copyright © Taylor & Francis Group, LLC, 9–27.

Correia, A. & Dias, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação. I.E.P. - Universidade do Minho* 113-122.

Cortesão, M. (2010). *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa*. Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para a obtenção do grau de mestre, orientada por Armanda Pinto da Mota Matos.

Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal*.

Fernandes, D. & Fialho, N. (2011). *Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa*.

Gaitas, S. & Pipa, J. (2012). *Dificuldade sentida por professores do 2º e 3º ciclo na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas*. Atas do 12º colóquio de Psicologia e Educação.

Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Edições ASA.

González, P. (2002). O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona de Educação*.

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

Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Revista da direção regional de educação do norte*. 7

Lima, C. (2009). A Motivação para as Aulas de Educação Física – no 3º ciclo do Concelho de Santa Maria da Feira. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação Física da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro para a obtenção do grau de mestre, orientada por Ágata Aranha.

Martins, M. (2010). A Educação Física Como Estratégia de Combate ao Insucesso Escolar: A Perspetiva dos Professores de uma Escola Secundária do Concelho de Vila Real. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação Física da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro para a obtenção do grau de mestre, orientada por Armando Loureiro.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Departamento da Educação Básica, 4ª edição.

Ministério da Educação (1998). *Programa de Educação Física: Ensino Básico – 2º Ciclo. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (Vol. II)*. 3ª Edição.

Nicolau, P. & Silva, M. (s/d), *O papel da escola no reforço da ética e valores relativamente à inclusão*.

- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, D. (2006), *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. Rodrigues, D. (org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista NOESIS*.
- Roldão, M. (2000). O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular (Vol. IX). *Revista de Educação*, 1, 81-92.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. DEB.
- Roldão, M. (1998). Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES (Nova Série)*. 9, 79-87.
- Santos, S. (2010). *Uma avaliação da supervisão e da articulação pedagógica no âmbito das atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico*. I.E.U.L., Universidade de Lisboa.
- Silva, M. (2010). *Escola inclusiva: que formação de professores?* ULHT – Instituto de Ciências da Educação.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 127-142.
- Stubbs, S. (2008), *Educação Inclusiva, Onde Existem Poucos Recursos*. Norway: The Atlas Alliance.

UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão garantindo o acesso à educação para todos*.

UNESCO (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação: Um Desafio & Uma Visão*. UNESCO.

Valadão, F. (2009). *A Participação Política e a Construção da Profissão Docente - O Caso do Núcleo Regional dos Açores do Movimento da Escola Moderna*. Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores para a obtenção do grau de mestre, orientada por Pedro Francisco González.

Wertheimer, A. (1997). *Educação Inclusiva Uma referência para a mudança perspectivas nacionais e internacionais*. Centro de Estudos para a Educação Inclusiva. Bristol UK.

ANEXOS

Anexo I – Questionário

Anexo II - Percepção dos Professores de Educação Física

- Interdependência Aluno-Aluno
- Interdependência Professor-Aluno
- Negociação
- Meta-Aprendizagem
- Interdependência Professor-Professor

Anexo I – Questionário

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

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

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

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

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

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

Obrigado pela sua colaboração

DADOS BIOGRÁFICOS

1. Género F ☐ M ☐

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

3. Habilitações literárias

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

4. Funções

Grupo Disciplinar _____

Sou ou já fui Director de Turma Sim ☐ Não ☐

Sou ou já fui Coordenador de Departamento Sim ☐ Não ☐

Integro ou já integrei Conselhos Pedagógicos Sim ☐ Não ☐

Sou ou já fui Coordenador de Projectos Sim ☐ Não ☐

5. Nível de Ensino que Leciona

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

6. Experiência Profissional

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

7. Há quantos anos trabalha nesta escola?

- 5 anos ☐ 5 – 10 anos ☐ + 10 anos ☐

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

Sim ☐ Não ☐ Número de Anos _____

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

Sim ☐ Não ☐

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

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

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

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

Anexo II - Percepção dos Professores de Educação Física

- Interdependência Aluno-Aluno
- Interdependência Professor-Aluno
- Negociação
- Meta-Aprendizagem
- Interdependência Professor-Professor

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Interdependência aluno/aluno by nívelensino5

0 cases were removed due to missing data

Grand Mean 4,722

N 158

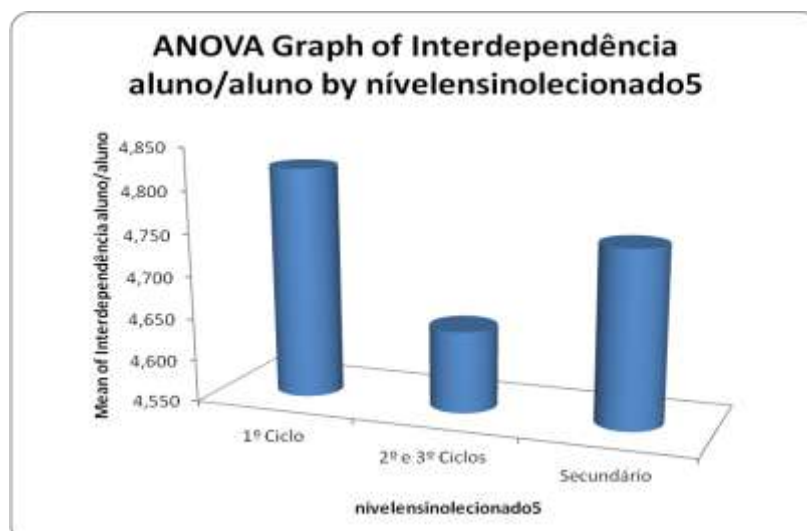
nívelensino5(group)	N	Group Mean	Std Deviation
1º Ciclo	44	4,823	,522
2º e 3º Ciclos	77	4,647	,666
Secundário	37	4,757	,450

ANOVA Table

Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	,927	2,000	,464	1,364
Within Groups	52,660	155,000	,340	
Total	53,587			
P		,259		
Eta Squared		,017		

The ANOVA results indicate that none of the groups differed significantly

Post Hoc tests not conducted



EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Interdependência professor/aluno by nívelensino5

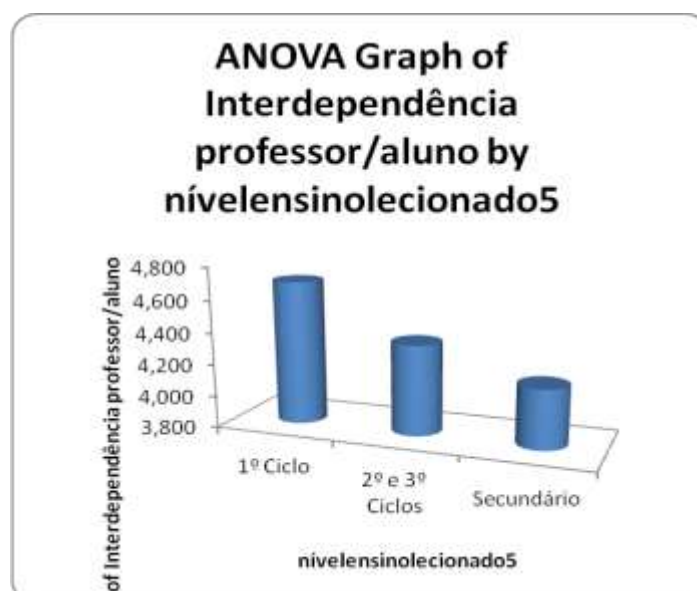
0 cases were removed due to missing data

Grand Mean	4,409		
N	158		
nívelensino		Group	Std
5(group)	N	Mean	Deviation
1º Ciclo	44	4,695	,603
2º e 3º Ciclos	77	4,361	,670
Secundário	37	4,168	,734

ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	5,944	2,000	2,972	6,657
Within Groups	69,203	155,000	,446	
Total	75,148			
	P	,002		
	Eta Squared	,079		

The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly

Post Hoc tests	Comparison	Mean Difference	T-Value	P - Unadjusted	P - Bonferroni	Eta Squared
Group_1º Ciclo	1º Ciclo and 2º e 3º Ciclos	,334	2,735	,007	,022	,059
	1º Ciclo and Secundário	,528	3,553	,001	,002	,138
	2º e 3º Ciclos and Secundário	,193	1,399	,165	,494	,017



EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Negociação by nívelensino5

0 cases were removed due to missing data

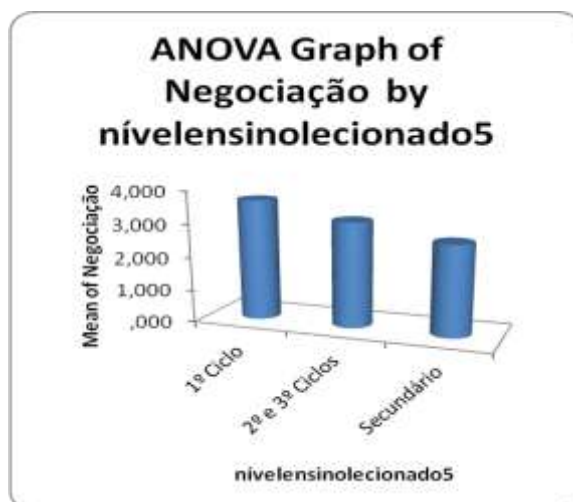
Grand Mean 3,210
N 158

nívelensino5(group)	N	Group Mean	Std Deviation
1º Ciclo	44	3,673	,901
2º e 3º Ciclos	77	3,179	,829
Secundário	37	2,724	,664

ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	18,222	2,000	9,111	13,705
Within Groups	103,042	155,000	,665	
Total	121,264			
	P	,000		
	Eta Squared	,150		

The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly

Post Hoc tests	Comparison	Mean Difference	T-Value	P - Unadjusted	P - Bonferroni	Eta Squared
Group_1º Ciclo	1º Ciclo and 2º e 3º Ciclos	,494	3,051	,003	,008	,073
	1º Ciclo and Secundário	,948	5,305	,000	,000	,263
	2º e 3º Ciclos and Secundário	,455	2,915	,004	,013	,071



EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Meta-aprendizagem by nívelensino5

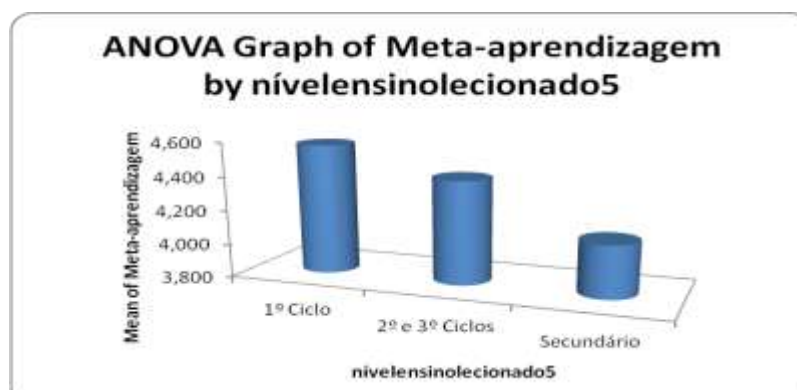
0 cases were removed due to missing data

Grand Mean	4,382		
N	158		
nívelensino5(group)	N	Group Mean	Std Deviation
1º Ciclo	44	4,568	,699
2º e 3º Ciclos	77	4,408	,730
Secundário	37	4,108	,788

ANOVA Table			
Source of Variance	SS	DF	MS
Between Groups	4,352	2,000	2,176
Within Groups	83,918	155,000	,541
Total	88,270		
P		,020	
Eta Squared		,049	

The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly

Post Hoc tests	Comparison	Mean Difference	T-Value	P - Unadjusted
Group_1º Ciclo				
	1º Ciclo and 2º e 3º Ciclos	,160	1,180	
	1º Ciclo and Secundário	,460	2,783	
Group_2º e 3º Ciclos				
	2º e 3º Ciclos and Secundário	,300	1,999	



EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Interdependência professor/professor by nívelensino5

0 cases were removed due to missing data

Grand Mean	3,994		
N	158		
nívelensino5(group)	N	Group Mean	Std Deviation
1º Ciclo	44	4,182	,828
2º e 3º Ciclos	77	3,982	,773
Secundário	37	3,795	,669

ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	3,035	2,000	1,517	2,582
Within Groups	91,079	155,000	,588	
Total	94,114			
	P	,079		
	Eta Squared	,032		

The ANOVA results indicate that none of the groups differed significantly

Post Hoc tests not conducted

