

PEDRO RALHA MARTINS

**A PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A
APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA NO 2º/3º
CILCO E SECUNDÁRIO NAS DISCIPLINAS DE
PORTUGUÊS, MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Orientadora: Professora Doutora Sofia Cristina Carreiras Fonseca

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2012

PEDRO RALHA MARTINS

**A PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A
APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA NO 2º/3º
CICLO E SECUNDÁRIO NAS DISCIPLINAS DE
PORTUGUÊS, MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Tese apresentada para obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado de Ensino em Educação Física no Ensino Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professora Doutora Sofia Cristina Carreiras Fonseca

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2012

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho, termino assim 5 anos nesta faculdade, entre uma Licenciatura, um Mestrado, duas teses, um estágio, tudo isto não seria possível sem empenho, determinação, estudo e muito trabalho.

Enquanto autor desta tese, gostaria de agradecer, aos meus orientadores, Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, Professora Doutora Maria Odete Emygdio Silva e Professora Doutora Sofia Cristina Carreiras Fonseca pela sua disponibilidade, paciência e conhecimento transmitido.

Aos meus pais e irmão pelo carinho, apoio e compreensão dados ao longo destes últimos permitindo, que tivesse as melhores condições para estudar.

À minha companheira por ser quem é e por estar sempre comigo em todos os momentos.

À minha família e amigos, por acreditarem em min e nos mantermos juntos até ao fim.

Por fim, gostaria de agradecer algumas pessoas que me são queridas, mas que infelizmente já não se encontram entre nós, tendo a certeza de que partilham da minha felicidade, por conseguir alcançar mais este objetivo.

A TODOS VOCÊS QUE TORNARAM ISTO
POSSÍVEL, O MEU MUITO OBRIGADO

RESUMO

O objetivo deste estudo foi verificar quais as Percepções dos alunos do 2º/3º Ciclo e Secundário sobre a aprendizagem na sala de aula nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física.

A amostra do presente estudo corresponde a N=1812, sendo que N=1204 pertence aos alunos do 2º/3º Ciclo e N=608 pertence aos alunos do ensino secundário.

Apenas foram contabilizados para a amostra os questionários completos e corretamente respondidos pelos alunos, de acordo com as normas definidas. O questionário aplicado foi “ A percepção dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula” (ASA-PA, Leitão, 2012).

Conclui-se que a disciplina em que os alunos têm uma percepção mais positiva é a Educação Física, independentemente do ciclo de escolaridade.

Relativamente à Interdependência entre Alunos no 2º/3º Ciclo, os resultados obtidos demonstraram que existem diferenças significativas em pelo menos duas das disciplinas e, quando comparadas, só entre o Português e a Matemática é que não existem diferenças significativas. No ensino secundário, para a mesma dimensão, os resultados foram a existência de diferenças significativas em pelo menos duas das disciplinas e, quando comparadas, todas apresentaram diferenças significativas.

Na interdependência entre Professor e Aluno, no 2º/3º Ciclo, os resultados obtidos demonstraram que existem diferenças significativas em pelo menos duas das disciplinas e quando comparadas, todas apresentaram diferenças significativas. No ensino secundário, para a mesma dimensão, os resultados evidenciam a existência de diferenças significativas em pelo menos duas das disciplinas e, quando comparadas, só entre o Português e a Matemática é que não existem diferenças significativas.

Quanto à Negociação, no 2º/3º Ciclo, os resultados demonstraram que não existem diferenças significativas entre as disciplinas. No ensino secundário, para a mesma dimensão, os resultados foram a existência de diferenças significativas em pelo menos duas das disciplinas e quando comparadas, só entre o Português e a Matemática é que não existem diferenças significativas.

Na Meta-aprendizagem no 2º/3º Ciclo, os resultados obtidos demonstraram que existiam diferenças significativas em pelo menos duas das disciplinas e quando comparadas, só entre o Português e a Educação Física é que não existem diferenças significativas. No ensino secundário, para a mesma dimensão, os resultados foram a existência de diferenças significativas em pelo menos duas das disciplinas e quando comparadas entre elas só entre a Matemática e a Educação Física é que não existiam diferenças significativas.

Palavras-chave: Inclusão, Alunos com Necessidades Educativas Especiais, Aprendizagem, Interações, Percepção dos Alunos.

ABSTRACT

The objective of this study is to assess 2nd / 3rd cycle and secondary student's perceptions on learning in the classroom the courses of Portuguese, Mathematics and Physical Education.

The sample of this study corresponds to N = 1812 students, where N = 1204 are from the 2nd / 3rd cycle and N = 608 are from secondary school.

The sample only contains the questionnaires that were completed and correctly answered by the students, according to the standards set. The questionnaire was about "The students perception about learning in the classroom"(ASA-PA, Leitão, 2012).

It is concluded that the course that students have a more positive perception in physical education regardless of the cycle of education.

For the interdependence between students from the 2nd / 3rd cycle, the results showed that there were significant differences in at least two of the subjects and also when compared between them. Between Portuguese and Mathematics there aren't significant differences. In the secondary for the same sample dimension the results there were significant differences between at least two courses and when compared between them, all showed significant differences.

For the interdependence between teacher and students from the 2nd / 3rd cycle the obtained results showed that there are significant differences in at least two courses and when compared between them all showed significant differences. In the secondary for the same sample dimension the results there were significant differences at least in two courses and when compared between them. Only in portuguese and mathematics there were no significant differences.

In the negotiation for the 2nd / 3rd cycle the results showed that there aren't significant differences between courses. In the secondary for the same sample dimension the results showed the existence of significant differences in at least two courses and when compared between them, only between portuguese and mathematics there were no significant differences.

In the meta-learning for the 2nd / 3rd cycle the obtained results showed that there were significant differences in at least two courses and when compared between them, only between portuguese and physical education there were no significant differences. In the secondary for the same sample dimension the results showed the existence of significant differences in at least two courses and when compared between them. Only between mathematics and physical education there were no significant differences.

Key-Words: Inclusion, Students with Special Educational Needs, Learning, Interactions, Students Perception.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE GERAL	4
LISTAS DE TABELAS	6
LISTA DE GRÁFICOS.....	6
LISTAS DE ANEXOS	7
INTRODUÇÃO.....	8
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1.1 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	11
1.2 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO.....	12
1.2.1 Exclusão/Segregação	12
1.2.2 Proteção	13
1.2.3 Emacipação.....	14
1.2.4 Integração	14
1.2.5 Inclusão.....	15
1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESCOLA INCLUSIVA	17
1.4 APRENDIZAGEM COOPERATIVA – UMA ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO	21
2. METODOLOGIA.....	25
2.1 DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS	26
2.2 QUESTÃO DE PARTIDA	26
2.3 DESENHO DO ESTUDO	26
2.4 AMOSTRA.....	26
2.5 INSTRUMENTOS DE MEDIDA	29
2.6 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO.....	30

2.6.1 Variáveis Independentes	30
2.6.2 Variáveis Dependentes	30
2.7 DEFINIÇÕES DE HIPÓTESES	31
2.8 PROCEDIMENTOS	31
2.8.1 Procedimentos Operacionais	31
2.8.2 Procedimentos Estatísticos	32
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	33
3.1 ANÁLISE DESCRITIVA	34
3.2 ANÁLISE INFERENCIAL	35
3.2.1 Dados Referentes 2ºCiclo e 3ºCiclo	35
3.2.2 Dados Referentes Secundário	39
4. IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
5.1 CONCLUSÕES	47
5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	50
5.3 RECOMENDAÇÕES A FUTUROS ESTUDOS	51
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
7. ANEXOS	56

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Tabelas de Frequência Relativa ao Género (2º/3º Ciclo)	27
Tabela 2 - Tabelas de Frequência Relativa ao Género (Secundário)	27
Tabela 3 – Tabela de Frequência Relativa ao Nível de Ensino	27
Tabela 4 – Tabela de Frequência Relativa às Disciplinas (2º/3º Ciclo)	27
Tabela 5 - Tabela de Frequência Relativa às Disciplinas (Secundário)	28
Tabela 6 - Tabela de Frequência Relativa à Pergunta “Nos recreios contatas com regularidade algum dos teus colegas da unidade?” (2º/3º Ciclo)	28
Tabela 7 - Tabela de Frequência Relativa à Pergunta “Nos recreios contatas com regularidade algum dos teus colegas da unidade?” (Secundário).....	28
Tabela 8 - Tabela de Frequência Relativa à Pergunta “Fora da escola contatas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade?” (2º/3º Ciclo)	29
Tabela 9 - Tabela de Frequência Relativa à Pergunta “Fora da escola contatas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade?” (Secundário).....	29
Tabela 10 – Tabela de Frequências Relativas às Dimensões (2º/3º Ciclo)	34
Tabela 11 – Tabela de Frequências Relativas às Dimensões (Secundário).....	35
Tabela 12 – Percepção dos Alunos do 2ºCiclo e 3ºCiclo	35
Tabela 13 – Comparação Entre Disciplinas nos Alunos do 2ºCiclo e 3ºCiclo.....	37
Tabela 14 – Percepção dos Alunos do Secundário.....	39
Tabela 15 – Comparação Entre Disciplinas nos Alunos do Secundário	40
Tabela 16 - Áreas Disciplinares e Competências Específicas do Ensino Básico	44

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Comparação das Médias na Dimensão 3	38
---	----

LISTAS DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário Dos Alunos (Português)	I
Anexo 2 – Questionário Dos Alunos (Matemática)	IV
Anexo 3 – Questionário Dos Alunos (Educação Física)	VII
Anexo 4 – Resultados da Interdependência Aluno_Aluno no 2º/3ºCiclo	XI
Anexo 5 – Resultados da Interdependência Professor_Aluno no 2º/3ºCiclo	XII
Anexo 6 – Resultados da Interdependência Negociação no 2º/3ºCiclo	XIII
Anexo 7 – Resultados da Interdependência Meta-Aprendizagem no 2º/3ºCiclo	XIV
Anexo 8 – Resultados da Interdependência Aluno_Aluno no Secundário.....	XV
Anexo 9 – Resultados da Interdependência Professor_Aluno no Secundário.....	XVI
Anexo 10 – Resultados da Interdependência Negociação no Secundário.....	XVII
Anexo 11 – Resultados da Interdependência Meta-Aprendizagem no Secundário...	XVIII

INTRODUÇÃO

Os alunos com necessidades educativas especiais, em Portugal, estão incluídos em escolas regulares e não em escolas especiais para alunos NEE, onde a sua inclusão seria nula. Este facto começa a ocorrer segundo Sanches e Teodoro (2006) em meados do século XX (anos 60), com origem na Europa, nos países nórdicos, aposta-se na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar. Os países que aderiram a este movimento colocaram as suas crianças e jovens em situação de deficiência nas classes regulares, acompanhados por professores de ensino especial, previamente formados para isso. (p.64)

Este estudo tem como objetivo o de analisar quais as percepções dos alunos do 2º/3º Ciclo, sobre a aprendizagem na sala de aula em diferentes disciplinas (Português, Matemática e Educação Física).

A questão a que se pretende dar resposta é: “Existem diferenças nas percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física?”

As hipóteses levantadas vão no sentido de aferir se as percepções dos alunos de acordo com cada dimensão se variam ou não consoante a disciplina em causa. Estas hipóteses foram realizadas através da aplicação Ezanalyse3 com Teste ANOVA.

Posto isto, em seguida irei apresentar a estrutura do trabalho abaixo realizado, trabalho esse que foi composto por 7 pontos.

No Ponto 1 temos a Enquadramento Teórico, onde apresento o trabalho de pesquisa realizado de acordo com o título do trabalho.

No Ponto 2 temos Metodologia aplicada no estudo, neste ponto iremos descrever os objetivos do estudo, a questão de partida, o desenho do estudo, a caracterização da amostra, a definição e caracterização das variáveis, a definição das hipóteses, os instrumentos de medida utilizados, os procedimentos operacionais e por fim os procedimentos estatísticos.

No Ponto 3 temos a Apresentação e Discussão dos Resultados, neste ponto fizemos a caracterização da amostra através de uma análise estatística e em seguida a análise inferencial.

No Ponto 4 temos as Implicações deste estudo no ensino de Educação Física.

No Ponto 5 temos o capítulo das Considerações Finais, onde iremos fazer a conclusão do estudo, as suas limitações e as recomendações.

No Ponto 6 temos as Referências Bibliográficas.

No Ponto 7 para terminar temos os Anexos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

“Consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado aqueles que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contextos escolar, familiar e comunitário, decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (visão e audição); motor; cognitivo; comunicação, linguagem e fala; emocional e personalidade.” (Direcção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular, s/d, p.13)

Este conceito surge através da criação do Warnock Report em 1978, onde se faz a alteração do nome que era dado às crianças e aos jovens com deficiência, para crianças e jovens com Necessidade Educativas Especiais, tal como referem, Armstrong e Barton (2003, citados por Sanches & Teodoro, 2006), “que os alunos que têm necessidades educativas especiais (...) são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afectivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa.” (p.67)

O Education Act, (1981, citado por Sanches & Teodoro, 2006) caracteriza uma criança com necessidades educativas especiais como, “Uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela.” (p.2)

Vários países começaram a introduzir o conceito de aluno com necessidades educativas, mas no que diz respeito a Portugal, isso começa a acontecer apenas em 1980, nesta década foi criada legislação específica para os alunos com NEE, onde reporta os professores de educação especial, como vem expresso no Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08, tal como o Decreto 319/91, de 23 Agosto, contudo a resposta das escolas a estes alunos não tem sido a melhor, havendo aspetos a melhorar, principalmente a maneira como os agentes escolares interagem com esses alunos.

Segunda a Declaração de Salamanca (1994) “Cada criança tem características, interesses e capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.” (p.2)

Para concluir em Portugal, Bairrão (1998, citado por DGIDC, s/d.) refere que, “o conceito de NEE abarca todos os alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem, não comuns à maioria dos alunos da

mesma idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem.” (p.12)

1.2 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

“O caminho da exclusão à inclusão das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais está relacionado com as características económicas, sociais e culturais de cada época, as quais são determinantes para o modo como se perspectiva a diferença.” (Silva, 2009. p.135)

Para alcançarmos a inclusão, esta percorreu um caminho faseado por várias etapas, como refere Silva (2009) “Exclusão, segregação e nos tempos actuais, inclusão, marcam um percurso, ao qual estão subjacentes concepções e práticas, relativamente às quais, no caso da inclusão, entendida como educação inclusiva, a formação de professores é um dos factores fundamentais à sua implementação.” (p.135)

1.2.1 Exclusão/Segregação

Na fase da exclusão, a deficiência não era vista da mesma forma pelas diversas culturas como refere Silva (2009) “A deficiência era, para os egípcios, indiciadora e portadora de benesses e, por isso, divinizava-se. Para os gregos e para os romanos pressagiava males futuros, os quais se afastavam, abandonando ou atirando da Rocha Tarpeia, as crianças deficientes. Já na Idade Média, tanto as crianças e adultos eram vistos “criaturas do demónio” e ligados a atos de bruxaria.” (p.136)

Nos séculos XVII e XVIII para além do grande número de mendigos existentes, foram criados inúmeros asilos para onde iam as crianças deficientes ou “ (...) que eram barbaramente mutiladas e abandonadas à sua sorte quando, com o avançar da idade, deixavam de ter utilidade.” Silva (2009. p.136)

Tanto no século XIX, bem como no decorrer do século XX, surge a tendência para afastar as crianças portadoras de deficiência das restantes, colocando-as em instituições especializadas.

Por isso Silva (2009) refere que “A institucionalização teve, pois, numa fase inicial, um carácter assistencial. A preocupação com a educação surgiu mais tarde, pela mão de reformadores sociais, de clérigos e de médicos, com a contribuição de associações profissionais¹ então constituídas e com o desenvolvimento científico e técnico que se foi verificando, de que os testes psicométricos de Binet e Simon, cuja

escala métrica da inteligência permitia avaliar os alunos que iam para escolas especiais, são um exemplo.” (p.137)

1- Associação Americana de Instrutores de Cegos, fundada em 1871; Associação Americana de Deficiência Mental, que data de 1876. Silva (2009, p.151)

Em Portugal esta fase está interligada com a criação de várias instituições, entre elas, tal como refere Silva (2009) “1822, o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, a que se seguiram dois asilos para cegos, dois institutos para cegos e dois institutos para surdos. Só posteriormente, em 1916, surgirá o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, que funcionou como Dispensário de Higiene Mental e mais tarde como Centro Orientador e de Propaganda Técnica dos Problemas de Saúde Mental e Infantil de todo o país. Em 1941 foi criado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e, nos anos sessenta, apareceram as primeiras Associações de Pais: a Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongolóides, em 1962, mais tarde chamada Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas e, posteriormente, em 1965, Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. Fundaram-se, por outro lado, Centros de Educação Especial e também Centros de Observação, os quais dependiam do Ministério dos Assuntos Sociais. Na década de 70, da divisão de ensino especial da direcção-geral do ensino básico, que passou a orientar-se segundo uma perspectiva de integração. (p.138)

Acrescentando ao que anteriormente foi referido, Sanches & Teodoro (2006), referem que “Portugal, tendo iniciado a integração escolar no início dos anos 1970, cria e regulamenta as Equipas de Educação especial em 1988³, para os professores de Educação especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08) e o regime educativo especial para os alunos com Necessidades educativas especiais (Decreto 319/91, de 23 de Agosto), duas medidas importantes para a definição da política educativa, nesta área.” (p.138)

1.2.2 Proteção

“Esta concepção apareceu com o desenvolvimento das religiões monoteístas. Fundaram-se asilos e hospitais onde os deficientes eram recolhidos.” Marques, Castro e Silva (2001. p74)

Para Pereira (1993, citado por Seralha, 2011) “Este período emerge na segunda metade da Idade Média através das primeiras religiões monoteístas e da construção de instituições de caridade, tais como asilos e hospitais. (p.16)

Para terminar a fase da proteção, temos a referir a importância da criação de duas grandes instituições que contribuíram muito para que esta fase fosse exequível em Portugal, como é o caso da Casa Pia e do Instituto Araújo Porto

1.2.3 Emacipação

“Com a fase Emancipadora surge o detrimento do divino em função do Homem e da Natureza.” Ferreira (2008, citado por Lebres, 2010. p.20). É nesta fase que se começam a realizar as experiências com pessoas portadoras de deficiência.

Segundo Correia & Cabral (1999, citados por Lebre, 2010) “estas pesquisas apresentam como principal objectivo eliminar alguns dos estereótipos e atitudes nefastas/negativas criadas em torno desta população. (p.20)

A principal investigação é a realizada por Jean Itard que “ (...) desenvolveu uma pesquisa onde tentou educar uma criança com deficiência mental profunda.” (Correia & Cabral, 1999a; Ferreira, 2008b, citado por lebres, 2010. p.20). Por seu lado Jimenez (1997 citado por lebres, 2010) “aponta que é neste período, através do contributo de Itard, que emerge a consciência para a necessidade de prestar apoio aos indivíduos com deficiência, ainda que alicerçado no carácter assistencial, relegando para segundo plano carácter educativo.” (p.20)

“Aparecem as primeiras tentativas de explicação e classificação dos diferentes tipos de deficiência, bem como os primeiros estudos científicos nesta área. E é nesta fase de grande optimismo e desenvolvimento que surge o quarto período, ou seja, a etapa da integração.” Marques et al (2001, p.75)

1.2.4 Integração

“O percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação.” Silva (2009, p.144)

Tem também a referir a importância da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, em 1990 na Tailândia, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, em Espanha, o que protagonizou a criação da declaração de Salamanca, que definem que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,” temos também a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social, em 1995, na Dinamarca, o Fórum Mundial de Educação, em 2000 no Senegal, a Declaração de Madrid, em 2007 e por fim a Declaração de Lisboa, em 2007. Silva (2009)

“A escola integrativa, apesar de ter proporcionado a entrada na escola tradicional de alunos com necessidades educativas especiais, fica fracamente aquém do objectivo da universalidade, conseguindo, quando muito, resultados na integração de alguns tipos de deficiência. Talvez uma das causas mais determinantes desta insuficiência se deva à escola integrativa ter-se preocupado exhaustivamente com o apoio ao aluno, não tendo o cuidado a intervenção com o professor e com a escola no seu todo.” Rodrigues (2004, citado por Seralha, 2011, p.17)

1.2.5 Inclusão

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

Ultrapassadas todas estas fases chegamos à inclusão, sendo que para que esta aconteça temos de respeitar as outras pessoas não as excluindo, mas sim incluindo pois todas as pessoas têm o seu valor, com o qual podemos sempre aprender, valorizando a individualidade de cada ser humano, não devemos por isso alimentar preconceitos baseados nas condições da pessoa.

De acordo com Bénard (1999, citados por Ramos, 2011), “a origem do conceito de inclusão, sugere alguns pontos para a sua prática:

- As crianças deverão trabalhar e aprender colectivamente, como um grupo, onde dificuldades e diferenças não se tornem obstáculos nas suas aprendizagens.
- A escola inclusiva deverá facultar uma educação harmoniosa a todos.

- Em todos os níveis de ensino, a crianças e jovens com deficiência deverá ser reconhecido o princípio de igualdade de oportunidades, presente na legislação.

- A elaboração dos currículos deverá ter em conta as necessidades das crianças.

- Os professores deverão ser profissionais interessados e incentivados a participar em formações que auxiliem e expliquem a prática inclusiva.

- As escolas regulares poderão ter apoio das instituições de formação de professores e dos profissionais das escolas especiais.

- Os alunos com Nee's necessitam de apoio para a realização de uma transição mais eficaz da escola para a vida activa, adulta, devendo esta auxiliá-los a tornarem-se indivíduos activos na vida económica, proporcionando-lhes as aptidões essenciais para a vida do dia-a-dia.” (p.19-20)

Após estes pontos apresentados, importa realçar que outros autores defendem a mesma opinião que o autor supra-citado, como é o caso de Correia (2008, citado por Ramos, 2011) que refere “ A inclusão permitirá a inserção do aluno com nee's no ensino regular, de modo a permitir que este tenha acesso a serviços educativos adequados, ao apoio das equipas multidisciplinares, tudo em função das suas necessidades. Por conseguinte, a inclusão respondendo às necessidades dos alunos com nee's, deve oferecer-lhes uma aprendizagem adequada, tendo em conta os níveis académicos, socioemocional e pessoal, muito importantes no desenvolvimento da criança.(p.7)

Estes pontos devem ser trabalhados e melhorados porque, segundo Correia (2008, citado por Ramos, 2011), “a chave para o sucesso da educação, que aceita e trabalha na diferenciação, integrando todos os alunos é a inclusão.” (p.33)

“A inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas ao nível da metodologia e organização do ensino e da aprendizagem que têm como base essas diferenças. Isto pode implicar algumas alterações no contexto escolar, nomeadamente nas salas de aula, nas salas de professores, nos recreios e nas relações com os pais, pois para incluir qualquer jovem, é fundamental existir uma preocupação com toda a pessoa, na sua globalidade.” (Booth & Ainscow, 2002, p.8).

1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESCOLA INCLUSIVA

“A educação inclusiva faz tanto sentido quando se perspetiva o ensino e a aprendizagem para todos, com todos, no contexto de salas de aula” (Silva, 2008. p.481)

“Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.” César (2003, citado por Sanches & Teodoro, p.70).

Porter (1998) e Correia (2005, citado por Rebelo, 2011), “defendem a educação inclusiva como sendo um sistema de educação onde os alunos com necessidades educativas especiais frequentam ambientes de sala de aula regular, apropriados para a idade, com colegas que não têm deficiência/dificuldades e onde lhes são oferecidos os apoios necessários às suas necessidades individuais de modo a atingirem os mesmos objectivos que os seus pares mas por caminhos diferentes.” (p.13)

A educação inclusiva e a escola inclusiva, apesar de serem termos distintos, têm as duas um propósito a inclusão, contudo ambos se distanciam no sentido em que um aluno pode estar incluído numa escola normal, mas dentro da sala de aula a sua educação não ser inclusiva e para isso temos a atitude, que como refere (Silva, 2009) “À educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspetiva tal como a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas. No que diz respeito à atitude, o modo como se perspectivam e prospectam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos.” (p.148)

“A inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspetivada como educação inclusiva. Isto significa que a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas.” Silva (2011, p.120-121)

Por isso é muito importante a função da escola e da sua gestão, e das relações que se estabelecem, entre professores-professores, professores-alunos, professores-encarregados de educação e alunos-encarregados de educação, como defende (Silva, 2009, p.148) “É assim que a liderança dos órgãos de gestão, que promove ou não a cooperação entre professores, os alunos e os encarregados de educação, e sabe gerir ou não as parcerias com outras instituições da comunidade onde está inserida e outras

necessárias, como as da área da saúde e da psicologia, é fundamental para a construção da escola inclusiva, desde logo, e para a implementação da educação inclusiva ou, pelo contrário, para a manutenção de uma escola que, em nome da inclusão, mantém e reforça práticas segregativas.”

Contudo,

“trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem havido nos últimos anos. Encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa de leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa perspectiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil.” Silva (2007, citado por Silva, 2009, p.148).

“A falta de formação dos professores pode ser uma explicação importante para o facto dos métodos cooperativos não serem utilizados de forma significativa. É talvez muito provável que nenhum de nós tenha recebido uma formação específica sobre a forma de organizar a aula de modo a facilitar o trabalho de grupo. Consequentemente, pode ser que nos falem as competências e a confiança para experimentar formas de trabalho que comportam riscos perante a mais crítica das audiências: os alunos.” (Costa & Silva, 1996, p. 133)

Corroborando da mesma ideia acima citada temos (Silva, 2008) que refere que, “A inclusão não depende apenas da formação de professores, mas implementa-se mais facilmente, se os professores que, diariamente, têm de organizar o ensino e a aprendizagem em função de todos os alunos, para além de estarem sensibilizados à questão da diferença, independentemente da sua etiologia, sentirem-se confiantes quanto à(s) resposta(s) que podem pôr em prática.” (p. 480)

Para concluir temos a referência de Silva (2009) “No que diz respeito às necessidades de formação dos professores, as mesmas podem decorrer das exigências

do sistema educativo, definindo-se, assim, a partir de lacunas e carências ou a partir da introdução de inovações, como é o caso da inclusão escolar de alunos com NEE; da percepção dos docentes, o que as remete para desejos, preferências, expectativas ou problemas que os professores encontram a nível da sua prática pedagógica e/ou a nível da escola; das exigências do sistema educativo e das percepções dos professores, caso em que a definição do conceito de necessidades depende do problema em causa. (p. 150-151) De acordo com esta citação é de extrema importância a definição de que tipo de formação que o professor deve possuir, de acordo com as necessidades dos alunos, para assim oferecer um resposta mais qualificada ao aluno e a toda a turma.

Agora vamos abordar o tema da escola inclusiva, a sua importância nos dias de hoje.

Segundo Marques et al (2001) O conceito de escola inclusiva teve a sua origem na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, de 1993. (p.75)

Por seu lado para Ainscow & Ferreira (2003, citado por Sanches e Teodoro, 2006) A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana. (p.69)

Relativamente ao conceito de inclusão é pertinente contextualizar onde essa inclusão é fulcral para este estudo, que é na escola, e que para Thomas, Walker e Webb (1998, citados por Sanches & Teodoro, 2006), o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que:

Reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita; Não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação); Trabalha com, não é competitiva; Pratica a democracia, a equidade. (p.70)

Segundo Boneti (1997, citado por Silva & Aranha 2005), também referem que “o processo educativo formal, ocorre dentro de um espaço real de ação e interação, para

enriquecimento da identidade sociocultural dos que dele participam, espaço esse chamado escola” (p.374)

É importante que a escola se mova de acordo com práticas inclusivas, onde “incluir é olhar para todos, alunos, professores e famílias, no integral respeito pelas suas diferenças, como membros de pleno direito da comunidade educativa, como membros imprescindíveis e necessários ao funcionamento do grupo escolar” (Leitão, 2010, p.174)

Ainscow & Booth (2002, citado por Stubbs, 2008), “A inclusão ou a educação inclusiva não é mais um nome para “a educação especial”. Envolve uma diferente abordagem para identificar e tentar resolver as dificuldades que se levantam nas escolas (...) a educação das necessidades especiais pode constituir uma barreira à prática de estratégias inclusivas nas escolas.” (p.47)

Já para Ofsted (2001, citado por Stubbs, 2008), “Uma escola educacionalmente inclusiva é uma escola que visa ensino e a aprendizagem, as realizações, as atitudes e bem-estar de todas as pessoas jovens ... Escolas eficazes são escolas educacionalmente inclusivas.” (p.49)

De acordo com todas as referências acima descritas sobre a educação inclusiva Stubbs (2008) “propõe uma definição mais ampla para educação inclusiva. A educação inclusiva refere-se a uma vasta gama de estratégias, actividades e processos que visam tornar uma realidade os direitos universais para a qualidade, e uma educação relevante e adequada. Reconhece que a aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui a aprendizagem em casa, a comunidade, em situações formais, informais e não formais. Procura permitir que as comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos combatam a discriminação, celebrem a diversidade, promovam a participação e superem as barreiras da aprendizagem e participação para todas as pessoas. Faz parte de uma estratégia mais vasta para a promoção do desenvolvimento inclusivo, com o objectivo de criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso sustentável de recursos, justiça social, e onde as necessidades básicas e direitos para todos se encontram.” (p.50)

1.4 APRENDIZAGEM COOPERATIVA – UMA ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO

“Mais do que um modelo instrucional, a aprendizagem cooperativa deve ser entendida, antes de tudo, como cultura, ética, solidariedade e democracia” (Leitão, 2010, p.169)

Neste tópico vamos abordar a aprendizagem cooperativa e a sua importância segundo alguns autores, isto porque como temos vindo a referir, são eles que engratecem e dão suporte ao nosso trabalho.

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia utilizada, pelos professores em várias disciplinas, tal como referem Jonhson, Jonhson & Ventimiglia (1995, citado por Kummer, 1996) “ as atividades cooperativas poderiam ser utilizadas em qualquer disciplina em qualquer currículo.” (p.34)

Nielsen (1999, citado por Rebelo, 2011) “diz-nos que esta estratégia de ensino é muito pertinente porque proporciona a interacção em pequenos grupos onde todos cooperam para atingir os objectivos do grupo e onde todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo todo. A análise dos dados demonstra ainda que estes professores recorrem com frequência ao trabalho de pares entre alunos com o objectivo de os alunos com menos dificuldades apoiarem os alunos com mais dificuldades de modo a permitirem ao professor ter mais tempo, circular entre os grupos e dar um apoio mais personalizado a todos os alunos.” (p.78)

Para Costa e Silva (1996. p.20) “É cada vez mais evidente que a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia eficaz de aprendizagem. Esta estratégia pode também facilitar a integração de alunos diferentes e facilitar o desenvolvimento pessoal e social.”

Segundo os mesmos autores (1996. p.20) “O sucesso da aprendizagem cooperativa assenta na planificação de actividades de grupo que favoreçam uma interdependência positiva entre os respectivos membros. Esta unidade aborda os métodos que permitem utilizar na aula a aprendizagem em grupo.”

Ainda de acordo com Costa e Silva (1996. p.94) “Uma aprendizagem cooperativa com sucesso pode ter efeitos positivos nos resultados escolares, auto-estima, relações pessoais e desenvolvimento social. Tem, além disso, a vantagem de libertar tempo do professor, na medida em que torna os alunos menos dependentes da sua ajuda e apoio.

Para Silva (2009) “Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma.” (p.146)

“Relativamente à aprendizagem cooperativa, é importante destacar as três perspetivas em que pode assentar, que diferem entre si em função das interdependências que lhes estão subjacentes. Temos, deste modo, a interdependência de objetivos em que assenta a abordagem social, a interdependência de papéis e de recursos, própria da abordagem sócio-construtivista e a interdependência de tarefas e de recompensas, em que se fundamenta a perspetiva comportamentalista Leitão (2006, citado por Silva, 2011. P.123).

Johnson e Johnson (1999, citado por Ramos, 2011) “referem que, na aprendizagem cooperativa, o docente deve seguir as seguintes linhas orientadoras: todo o grupo deve atingir um objectivo comum proposto, todos os elementos devem ter uma função no grupo em que se inserem, na execução da tarefa, os elementos do grupo devem ajudar-se entre si, apoiando-se nas suas dificuldades e ultrapassando os obstáculos sentidos e, finalmente, o docente deverá permitir que o grupo faça uma auto-avaliação do trabalho realizado, tendo em vista uma melhor execução, futuramente, dos trabalhos em grupo. (p.89)”

Para Arends (1995, citado por Tomé, Gomes e Correia, 2006) “a sequência de uma aula de aprendizagem cooperativa inclui seis fases principais: estabelecer os objetivos e o contexto da tarefa, dar informação aos alunos através de uma apresentação oral ou de um texto, organizar os alunos em equipas de aprendizagem, proporcionar tempos e assistência ao trabalho de grupo, avaliar os resultados e reconhecer tanto a realização individual como a grupal.” (p.5)

Todas as opções que tomamos, compõem vantagens e desvantagens, contudo devemos tirar sempre a maior rentabilidade dos pontos fortes e minimizar os pontos fracos, para que o progresso seja sempre cada vez maior.

Sanches (1994, citado por Tomé et al, 2006) refere que “trabalhar em grupo, cooperativamente, significa interdependência positiva relativamente a objectivos

comuns; significa sentido de responsabilidade e de posse de conhecimentos que se adquiriram através do círculo participatório da cooperação.” (p.5)

A este propósito, Johnson & Johnson (1999, citado por Ribeiro, 2006) referem, “estudos efectuados sobre as diferentes metodologias - competitiva, individualista e cooperativa – onde se verifica que a Aprendizagem Cooperativa apresenta vantagens relativamente às outras metodologias porque:

1- Os elementos do grupo cooperativo desenvolvem maiores esforços para conseguirem um bom desempenho pois possuem uma produtividade e um rendimento maior; há uma maior motivação para alcançar maior rendimento; despendem mais tempo para a realização das tarefas propostas; há uma maior racionalidade e pensamento crítico e ocorre maior retenção do conhecimento num prazo mais longo.

2- Aumenta as relações positivas dentro do grupo cooperativo pois desenvolve o espírito do grupo; fomenta a solidariedade e o respeito pessoal e académico, bem como reforça a coesão dentro do grupo.

3- Os elementos do grupo apresentam maior saúde mental devido ao fortalecimento do eu promovendo a auto-estima, ao maior desenvolvimento social e ao aumento da capacidade de enfrentar e resolver problemas.” (p.33)

“Os melhores alunos, normalmente mais individualistas, aprendem a trabalhar com os outros, e descobrem um certo prazer em ajudar o grupo com os seus ensinamentos pois, muitas vezes, um aluno explica muito melhor as ideias ou conteúdos mais difíceis aos seus companheiros visto que sabem traduzir o discurso do professor para a sua própria linguagem” (Bertrand, 1991; Slavin, 1999, citado por Ribeiro, 2006. p.33).

Todas as desvantagens, surgem do inverso das vantagens, contudo mais uma vez é de fulcral importância a tarefa do professor, em supervisionar e preparar as aulas para que tudo corra como planeado, isto porque se tivermos os planeamentos feitos é sempre mais fácil de agir, quando os acontecimentos fogem ao rumo pretendido em vez de reagirmos ao acontecimento, daí Sanches, (1994, citado por Tomé, et al, 2005) referir que, “o uso da aprendizagem cooperativa na sala de aula põe em relevo o professor nos seguintes aspectos: (a) a adesão e preferência por um modelo de aprendizagem; (b) a sua preparação para pôr em prática; (c) o seu papel tanto no planeamento das

actividades como na monitorização dos grupos. A autora refere ainda que, na maioria dos casos, os professores não preparam os alunos para trabalhar cooperativamente em termos da natureza das tarefas, dos papéis e dos comportamentos sociais que têm que desempenhar no interior do grupo. Posto isto é normal que alunos que não estejam habituados a trabalhar segundo estes métodos, tenham mais dificuldades, daí a extrema importância do professor na observação das dificuldades, promovendo melhorias no desenvolvimento dos mesmos alunos. (p. 8)

2. METODOLOGIA

2.1 DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

O objetivo deste estudo é verificar quais as Percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula nas quatro dimensões do questionário. Em seguida verificar qual a relação das respostas dos alunos dos diversos ciclos nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física. Para finalizar verificar se existe ou não relação entre as respostas dadas pelos alunos dos diferentes ciclos na mesma disciplina.

2.2 QUESTÃO DE PARTIDA

“ Consiste em procurar enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor.” Quivy & Campenhoudt (2005, p.32)

Existem diferenças nas percepções dos alunos sobre a aprendizagem na sala de aula nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física?

2.3 DESENHO DO ESTUDO

Este estudo foi feito através da observação indireta, isto porque, segundo Quivy & Campenhoudt (2005)“... o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. (...) Na observação indirecta o instrumento de observação é um questionário ou um guião de entrevista.” (p.164),

A estatística utilizada será descritiva e dedutiva. Estatística descritiva na qual iremos especificar as frequências relativas, frequências absolutas, média, moda, máximo, mínimo e desvio padrão. Iremos também utilizar a estatística dedutiva, através do teste ANOVA, em que as variáveis são quantitativas.

2.4 AMOSTRA

“ Grupo representativo de uma população, selecionado para a recolha e a análise de dados.” Porto Editora (2011, p.58)

A amostra do presente estudo corresponde a N=1812, sendo que N=1204 pertencem aos alunos do 2º/3º Ciclo e N=608 pertencem aos alunos do Secundário. Apenas foram contabilizados para a amostra os questionários completos e corretamente respondidos pelos alunos, de acordo com as normas definidas.

Tabela 1 – Tabelas de Frequência Relativa ao Género (2º/3º Ciclo)

Ciclo	Género	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
2º Ciclo_3º Ciclo	Feminino	566	47,01%
	Masculino	638	52,99%
Total		1204	100%

No que diz respeito aos géneros existentes no 2º Ciclo e 3º Ciclo, podemos observar que de um total constituído por 1204 indivíduos (N= 1812), 566 são do género feminino, o que corresponde a 47,01% e 638 são do género masculino, o que corresponde a 52,99%.

Tabela 2 - Tabelas de Frequência Relativa ao Género (Secundário)

Ciclo	Género	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Secundário	Feminino	347	57,07%
	Masculino	261	42,93%
Total		608	100%

Relativamente aos géneros existentes no Secundário, podemos observar que de um total constituído por 608 indivíduos (N= 608), 347 são do género feminino, o que corresponde a 57,07% e 261 são do género masculino, o que corresponde a 42,93%.

Tabela 3 – Tabela de Frequência Relativa ao Nível de Ensino

Nº Total da Amostra no Nível de Ensino		
Nível de Ensino	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
2º Ciclo_3º Ciclo	1204	66,52%
Secundário	606	33,48%
Total	1810	100%

O número total de alunos que frequentam o 2º Ciclo e 3º Ciclo é de 1204 (N=1204), o que corresponde a 66,52%.

O número total de alunos que frequentam o Secundário é de 606 (N=606), o que corresponde a 33,48%.

Tabela 4 – Tabela de Frequência Relativa às Disciplinas (2º/3º Ciclo)

Ciclo	Disciplina	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
2º Ciclo_ 3º Ciclo	Português	473	39,29%
	Matemática	431	35,80%
	Educação Física	300	24,92%
Total		1204	100%

No 2º Ciclo e 3º Ciclo, 473 alunos responderam ao questionário de Português,

que corresponde a 39,29%, 432 alunos responderam ao questionário de Matemática, que corresponde a 35,80% e para terminar 300 alunos responderam ao questionário de Educação Física que corresponde a 24,92%.

Tabela 5 - Tabela de Frequência Relativa às Disciplinas (Secundário)

Ciclo	Disciplina	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Secundário	Português	184	30,26%
	Matemática	192	31,58%
	Educação Física	232	38,16%
Total		608	100%

No Secundário, 184 alunos responderam ao questionário de Português, que corresponde a 30,26%, 192 alunos responderam ao questionário de Matemática, que corresponde a 31,58% e para terminar 232 alunos responderam ao questionário de Educação Física que corresponde a 38,16%.

Tabela 6 - Tabela de Frequência Relativa à Pergunta “Nos recreios contatas com regularidade algum dos teus colegas da unidade?” (2º/3º Ciclo)

Ciclo	Pergunta N°3	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
2º Ciclo_3º Ciclo	Não	595	49,42%
	Sim	461	38,29%
	Não Responde	148	12,29%
Total		1204	100%

Na reposta a esta pergunta os alunos do 2º Ciclo e 3º Ciclo, responderam não 595 aluno, que corresponde a 49,42%, responderam sim 461 aluno, que corresponde a 38,29% e não responderam 148 alunos, que corresponde a 12,29%.

Tabela 7 - Tabela de Frequência Relativa à Pergunta “Nos recreios contatas com regularidade algum dos teus colegas da unidade?” (Secundário)

Ciclo	Pergunta 3	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Secundário	Não	546	89,80%
	Sim	62	10,20%
	Não Responde	0	0,00%
Total		608	100%

Nesta pergunta do questionário os alunos do Secundário, responderam não 546 alunos, que corresponde a 89,80%, responderam sim 62 alunos, que correspondem a 10,20%.

Tabela 8 - Tabela de Frequência Relativa à Pergunta “Fora da escola contatas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade?” (2º/3º Ciclo)

Ciclo	Pergunta 4	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
2º Ciclo_3º Ciclo	Não	673	55,90%
	Sim	383	31,81%
	Não Responde	148	12,29%
Total		1204	100%

Na pergunta do questionário os alunos do 2º Ciclo e 3º Ciclo, responderam não 673 alunos, que correspondem a 55,90%, responderam sim 383 alunos, que correspondem a 31,81% e não responderam 148 alunos, que correspondem a 12,29%.

Tabela 9 - Tabela de Frequência Relativa à Pergunta “Fora da escola contatas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade?” (Secundário)

Ciclo	Pergunta 4	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Secundário	Não	552	90,79%
	Sim	56	9,21%
	Não Responde	0	0,00%
Total		608	100%

A esta pergunta os alunos do Secundário, responderam não 552 alunos, que corresponde a 90,79%, responderam sim 56 alunos, que correspondem a 9,21%.

2.5 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Na realização deste estudo foi utilizado como instrumento o questionário, As Percepções, dos Alunos sobre a Aprendizagem na Sala de Aula – ASA-PA (Leitão, 2012), com o objetivo de verificar qual a opinião dos alunos sobre as atitudes dos professores na sala de sala de aula, para cada dimensão.

2.5.1 As Percepções Dos Alunos Sobre a Aprendizagem Na Sala De Aula (ASA-PA)

O questionário, As Percepções, dos Alunos sobre a Aprendizagem na Sala de Aula, têm na sua totalidade 20 questões de resposta fechada numa escala de 1 a 6, em que o (1 = Raramente e 6 = Muitas Vezes), porém na questão 12 do questionário as cotações da escala são invertidas o que significa que o 1 = Muitas Vezes e 6 = Raramente.

Neste questionário, cada pergunta corresponde a uma das cinco dimensões que constituem o próprio:

Dimensão 1 – Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa) – Perguntas 1, 8, 11, 13, 20.

Dimensão 2 – Interdependência professor/aluno – Perguntas 2, 7, 9, 14, 17.

Dimensão 3 – Negociação – Perguntas 3, 5, 12, 15, 18.

Dimensão 4 – Meta-aprendizagem – Perguntas 4, 6, 10, 16, 19.

Cada aluno tinha que registar os seus dados relativos ao Género (Feminino ou Masculino), ao Nível de Ensino (1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário), e no caso de a escola ser uma escola de referência o aluno responderia, sim ou não, a duas questões (Nos recreios contatas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade e Fora da escola contatas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade.) e posteriormente responde às 20 questões.

2.6 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO

2.6.1 Variáveis Independentes

As variáveis independentes para o estudo realizado são:

- Disciplina de Educação Física.
- Disciplina de Matemática.
- Disciplina de Português.

2.6.2 Variáveis Dependentes

A variável dependente para o estudo realizado é:

- A Dimensão 1 – Interdependência Aluno/Aluno (Aprendizagem Ativa e Cooperativa), que corresponde às perguntas 1, 8, 11, 13, 20.
- A Dimensão 2 – Interdependência Professor/Aluno, que corresponde às perguntas 2, 7, 9, 14, 17.
- A Dimensão 3 – Negociação, que corresponde às perguntas 3, 5, 12, 15, 18.
- A Dimensão 4- Meta-aprendizagem, que corresponde às perguntas 4, 6, 10, 16, 19.

2.7 DEFINIÇÕES DE HIPÓTESES

“A organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço digno deste nome.” (Quivv & Campenhoudt, 2005, p.119)

Hipótese 1.1 – A percepção dos alunos do 2º Ciclo e 3º Ciclo, sobre a dimensão da independência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa), varia em função da disciplina.

Hipótese 1.2 – A percepção dos alunos do Secundário, sobre a dimensão da independência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa), varia em função da disciplina.

Hipótese 2.1 – A percepção dos alunos do 2º Ciclo e 3º Ciclo, sobre a dimensão da independência professor/aluno, varia em função da disciplina.

Hipótese 2.2 – A percepção dos alunos do Secundário, sobre a dimensão da independência professor/aluno, varia em função da disciplina.

Hipótese 3.1 – A percepção dos alunos do 2º Ciclo e 3º Ciclo, sobre a dimensão da negociação, varia em função da disciplina.

Hipótese 3.2 – A percepção dos alunos do Secundário, sobre a dimensão da negociação, varia em função da disciplina.

Hipótese 4.1 – A percepção dos alunos do 2º Ciclo e 3º Ciclo, sobre a dimensão da meta-aprendizagem, varia em função da disciplina.

Hipótese 4.2 – A percepção dos alunos do Secundário, sobre a dimensão da meta-aprendizagem, varia em função da disciplina.

2.8 PROCEDIMENTOS

2.8.1 *Procedimentos Operacionais*

No que diz respeito aos procedimentos realizados durante a investigação, estes passaram por diversas fases.

Primeira fase foi a entrega dos questionários por parte dos orientados a todos os alunos, pertencentes à linha de investigação e suas recomendações sobre a aplicação dos inquéritos nas escolas.

Segunda fase, consistiu na reunião das autorizações da escola para aplicar os questionários.

Após a autorização da escola, procedeu-se à terceira fase, a entrega dos questionários aos alunos durante as aulas, sendo que o questionário não poderia ser o da aula que os alunos, estariam a ter no momento da realização do inquérito, garantindo assim maior fiabilidade à investigação. Todos os alunos estão aptos para o preenchimento do questionário, desde que devidamente autorizados e referir ainda que cada aluno só pode responder a uma disciplina, dentro das três disponíveis (Língua Portuguesa, Educação Física e Matemática).

Os questionários foram entregues no final do 2º Período aos alunos, tendo como data de entrega o início do 3º Período.

A nossa função foi apenas de entrega e recolha de questionários, bem como no esclarecimento de eventuais dúvidas que possam haver por parte dos inquiridos.

2.8.2 Procedimentos Estatísticos

Os dados recolhidos, foram trabalhados através da utilização da aplicação Ezanalyse3 para o programa Microsoft Excel.

Relativamente ao tratamento dos dados foi utilizada a estatística descritiva para melhor organizar, descrever e apresentar os dados recolhidos. Para isso foram utilizados os instrumentos de medida do EXCEL 2007, frequência absoluta, frequência relativa, média, moda, mínimo, máximo, desvio padrão e soma. Posto isto os dados foram apresentados em tabelas de acordo com as diferentes perguntas e dimensões do questionário.

Para terminar referir ainda que para verificar qual a relação entre as respostas dos vários ciclos de escolaridade e as diferentes disciplinas, iremos utilizar a aplicação Ezanalyse 3 e mais especificamente o Teste ANOVA.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos proceder à apresentação e discussão dos resultados obtidos no âmbito do tratamento estatístico efetuado. Primeiro, apresentaremos os resultados de natureza descritiva (amostra, média, desvio padrão referente às diferentes dimensões e a diferentes disciplinas.

De seguida apresentaremos os dados de natureza inferencial feita através da aplicação Ezanalyse3 com Teste ANOVA.

3.1 ANÁLISE DESCRITIVA

A obtenção dos parâmetros referentes à estatística descritiva faculta um conhecimento e análise de todas as características globais da amostra, possibilitando, desta forma, interpretar os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos utilizados nesta investigação.

Tabela 10 – Tabela de Frequências Relativas às Dimensões (2º/3º Ciclo)

Dimensão 1 - Interdependência Aluno_Aluno					
Nível de Ensino	Média	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
2º Ciclo_3º Ciclo	3,78	3,00	1,00	6,00	1,56
Dimensão 2 - Interdependência professor_aluno					
Nível de Ensino	Média	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
2º Ciclo_3º Ciclo	3,92	6,00	1,00	6,00	1,68
Dimensão 3 - Negociação					
Nível de Ensino	Média	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
2º Ciclo_3º Ciclo	2,75	1,00	1,00	6,00	1,62
Dimensão 4 - Meta Aprendizagem					
Nível de Ensino	Média	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
2º Ciclo_3º Ciclo	3,93	3,00	1,00	6,00	1,53

Iremos em seguida apresentar os dados referentes às quatro dimensões no 2º Ciclo e 3º Ciclo. Na 1ª Dimensão a média é de 3,78, a moda é de 3, o mínimo foi 1, o máximo foi de 6 e o desvio padrão de 1,56. Na 2ª Dimensão a média é de 3,92, a moda é de 6, o mínimo foi 1, o máximo foi de 6 e o desvio padrão de 1,68. Na 3ª Dimensão a média é de 2,75, a moda é de 1, o mínimo foi 1, o máximo foi de 6 e o desvio padrão de 1,62. Na 4ª Dimensão a média é de 3,93 a moda é de 3, o mínimo foi 1, o máximo foi de 6 e o desvio padrão de 1,53.

Tabela 11 – Tabela de Frequências Relativas às Dimensões (Secundário)

Dimensão 1 - Interdependência Aluno_Aluno					
Nível de Ensino	Média	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Secundário	4,25	5,00	1,00	6,00	1,34
Dimensão 2 - Interdependência professor_aluno					
Nível de Ensino	Média	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Secundário	3,92	5,00	1,00	6,00	1,63
Dimensão 3 - Negociação					
Nível de Ensino	Média	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Secundário	2,85	1,00	1,00	6,00	1,49
Dimensão 4 - Meta Aprendizagem					
Nível de Ensino	Média	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Secundário	3,82	5,00	1,00	6,00	1,45

Para terminar, apresentamos os dados referentes às quatro dimensões no Secundário. Na 1ª Dimensão a média é de 4,25, a moda é de 5, o mínimo foi 1, o máximo foi de 6 e o desvio padrão de 1,34. Na 2ª Dimensão a média é de 3,92, a moda é de 5, o mínimo foi 1, o máximo foi de 6 e o desvio padrão de 1.63. Na 3ª Dimensão a média é de 2,85, a moda é de 1, o mínimo foi 1, o máximo foi de 6 e o desvio padrão de 1,49. Na 4ª Dimensão a média é de 3,82 a moda é de 5, o mínimo foi 1, o máximo foi de 6 e o desvio padrão de 1,45.

3.2 ANÁLISE INFERENCIAL

Tendo como perspectiva analisar os resultados estatísticos produzidos através do programa Ezanalyse 3, com o teste Anova, entre as variáveis dependentes (Dimensões) e as variáveis independentes (Disciplinas (Português, Matemática e Educação Física), importa referir que quando o ($p = 0,00$) isto significa que pelo menos duas médias das disciplinas são significativamente diferentes. Por outro lado se o ($p \geq 0,05$) ($\geq 5\%$), as médias das disciplinas não são significativamente diferentes.

3.2.1 Dados Referentes 2ºCiclo e 3ºCiclo

Tabela 12 – Percepção dos Alunos do 2ºCiclo e 3ºCiclo

Variáveis	Português			Matemática			Ed. Física			P
	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	
Interdependência Aluno_Aluno	473	3,54	1,10	431	3,45	1,07	300	4,62	0,71	0,000
Interdependência Professor_Aluno		3,96	1,02		3,72	1,07		4,15	0,88	0,000
Negociação		2,80	1,02		2,68	1,02		2,77	1,01	0,173
Meta-aprendizagem		4,00	1,09		3,78	1,05		4,04	0,93	0,001

N – Amostra; **M** – Média; **DP** – Desvio Padrão **P** – Significância.

Analisando a Tabela 12, podemos constatar que as respostas dadas variam de acordo com a disciplina, tendo o Português 473 questionários respondidos, a Matemática 431 questionários respondidos e por fim a Educação tem 300 questionários respondidos.

No que diz respeito à dimensão 1 (interdependência aluno/aluno), a média para o português foi de 3,54, já para a matemática foi de 3,45 e para concluir a média da educação física foi de 4,62. O desvio padrão para o português foi de 1,10, para a matemática foi de 1,07 e para a educação física foi de 0,71.

Para terminar temos o item da significância (P) que no caso da Dimensão 1 $p = 0,000$ o que significa que pelo menos duas das disciplinas são significativamente diferentes (ver tabela 13).

Na dimensão 2 (interdependência professor/aluno), a média para o português foi de 3,96, já para a matemática foi de 3,72 e para concluir a média da educação física foi de 4,15. O desvio padrão para o português foi de 1,02, para a matemática foi de 1,07 e para a educação física foi de 0,88.

Relativamente à significância $p = 0,000$ o que significa que pelo menos duas das disciplinas são significativamente diferentes (ver tabela 13).

Na dimensão 3 (negociação), a média para o português foi de 2,80, já para a matemática foi de 2,68 e para concluir a média da educação física foi de 2,77. O desvio padrão para o português foi de 1,02, para a matemática foi de 1,02 e para a educação física foi de 1,01.

Quanto à significância $p = 0,173$ o que significa que as médias entre as disciplinas não são significativamente diferentes (ver gráfico 1).

Na dimensão 4 (meta-aprendizagem), a média para o português foi de 4, já para a matemática foi de 3,78 e para concluir a média da educação física foi de 4,04. O desvio padrão para o português foi de 1,09, para a matemática foi de 1,05 e para a educação física foi de 0,93.

Quanto à significância $p = 0,001$ o que significa que pelo menos duas das disciplinas são significativamente diferentes (ver tabela 13).

Tabela 13 – Comparação Entre Disciplinas nos Alunos do 2ºCiclo e 3ºCiclo

	Português - Matemática		Português - Educação Física		Matemática - Educação Física	
Variáveis	MD	P - B	MD	P - B	MD	P - B
Interdependência Aluno_Aluno	0,81	0,782	1,09	0,000	1,17	0,000
Interdependência Professor_Aluno	0,24	0,001	0,18	0,011	0,42	0,000
Negociação	Ver Gráfico 1					
Meta-aprendizagem	0,22	0,006	0,04	1,000	0,26	0,002

MD – Diferença entre médias; **P-B** – Significância.

Com esta tabela pretendemos fazer a comparação das diferentes disciplinas entre elas em cada dimensão.

Na dimensão 1 (interdependência aluno/aluno), a diferença de médias entre a disciplina de Português e de Matemática é de 0,81. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,782$ o que significa que não existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Para a relação entre as disciplinas de Português e de Educação Física a diferença de médias entre as disciplinas é de 1,9. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,000$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Nas disciplinas de Matemática e de Educação Física a diferença de médias entre as disciplinas é de 1,17. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,000$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

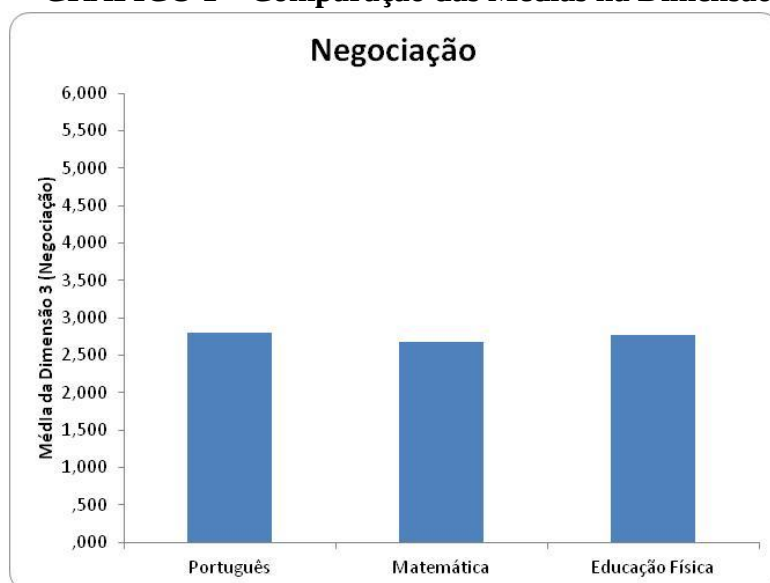
Na dimensão 2 (interdependência professor/aluno) a diferença de médias entre a disciplina de Português e de Matemática é de 0,24. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,001$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Para a relação entre as disciplinas de Português e de Educação Física a diferença de médias entre as disciplinas é de 0,18. No que se refere à significância entre

as duas disciplinas $p = 0,011$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Para as disciplinas de Matemática e de Educação Física a diferença de médias entre as disciplinas é de 0,42. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,000$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

GRÁFICO 1 – Comparação das Médias na Dimensão 3



Na dimensão 3 (negociação) os dados acima demonstram que as diferenças entre médias é muito diminuta daí não existir significância específica entre duas disciplinas, sendo que no global $p = 0,173$, o que significa tal como referido antes, de que não existem diferenças significativas entre as três disciplinas.

Na dimensão 4 (meta-aprendizagem) a diferença de médias entre a disciplina de Português e de Matemática é de 0,22. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,006$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Para a relação entre as disciplinas de Português e de Educação Física a diferença de médias entre as disciplinas é de 0,04. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 1,000$ o que significa que não existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Para as disciplinas de Matemática e de Educação Física a diferença de médias entre as disciplinas é de 0,26. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,002$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

3.2.2 Dados Referentes Secundário

Tabela 14 – Percepção dos Alunos do Secundário

Variáveis	Português			Matemática			Ed. Física			P
	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	
Interdependência Aluno_Aluno	184	3,68	0,91	192	4,12	0,85	232	4,81	0,68	0,000
Interdependência Professor_Aluno		3,60	1,02		3,82	0,91		4,25	1,02	0,000
Negociação		2,74	0,86		2,65	0,94		3,12	1,18	0,000
Meta-aprendizagem		3,53	1,01		3,88	0,84		4,02	1,04	0,000

N – Amostra; **M** – Média; **DP** – Desvio Padrão **P** – Significância.

Examinando a Tabela 14, podemos constatar que em todas as dimensões, o número de questionários varia de acordo com a disciplina, tendo o Português 184 questionários respondidos, a Matemática 192 questionários respondidos e por fim a Educação tem 232 questionários respondidos.

No que diz respeito à dimensão 1 (interdependência aluno/aluno), a média para o português foi de 3,68, já para a matemática foi de 4,12 e para concluir a média da educação física foi de 4,81. O desvio padrão para o português foi de 0,91, para a matemática foi de 0,85 e para a educação física foi de 0,68.

Para terminar temos o item da significância (P) que no caso da Dimensão 1 $p = 0,000$ o que significa que pelo menos duas das disciplinas são significativamente diferentes (ver tabela 15).

Na dimensão 2 (interdependência professor/aluno), a média para o português foi de 3,60, já para a matemática foi de 3,82 e para concluir a média da educação física foi de 4,25. O desvio padrão para o português foi de 1,02, para a matemática foi de 0,91 e para a educação física foi de 1,02.

Relativamente à significância $p = 0,000$ o que significa que pelo menos duas das disciplinas são significativamente diferentes (ver tabela 15).

Na dimensão 3 (negociação), a média para o português foi de 2,74, já para a matemática foi de 2,65 e para concluir a média da educação física foi de 3,12. O desvio padrão para o português foi de 0,86, para a matemática foi de 0,94 e para a educação física foi de 1,18.

Quanto à significância $p = 0,000$ o que significa que pelo menos duas das disciplinas são significativamente diferentes (ver tabela 15).

Na dimensão 4 (meta-aprendizagem), a média para o português foi de 3,53, já para a matemática foi de 3,88 e para concluir a média da educação física foi de 4,02. O desvio padrão para o português foi de 1,01, para a matemática foi de 0,84 e para a educação física foi de 1,04.

Quanto à significância $p = 0,000$ o que significa que pelo menos duas das disciplinas são significativamente diferentes (ver tabela 15).

Tabela 15 – Comparação Entre Disciplinas nos Alunos do Secundário

Variáveis	Português - Matemática		Português - Educação Física		Matemática - Educação Física	
	MD	P - B	MD	P - B	MD	P - B
Interdependência Aluno_Aluno	0,45	0,000	1,14	0,000	0,69	0,000
Interdependência Professor_Aluno	0,22	0,079	0,65	0,000	0,43	0,000
Negociação	0,09	0,930	0,380	0,001	0,47	0,000
Meta-aprendizagem	0,35	0,001	0,49	0,000	0,14	0,402

MD – Diferença entre médias; **P-B** – Significância.

Na dimensão 1 (interdependência aluno/aluno), a diferença de médias entre a disciplina de Português e de Matemática é de 0,45. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,000$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Para a relação entre as disciplinas de Português e de Educação Física a diferença de médias entre as disciplinas é de 1,14. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,000$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Nas disciplinas de Matemática e de Educação Física a diferença de médias entre as disciplinas é de 0,69. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,000$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Na dimensão 2 (interdependência professor/aluno) a diferença de médias entre a disciplina de Português e de Matemática é de 0,22. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,079$ o que significa que não existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Para a relação entre as disciplinas de Português e de Educação Física a diferença de médias entre as disciplinas é de 0,18. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,011$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Nas disciplinas de Matemática e de Educação Física a diferença de médias entre as disciplinas é de 0,42. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,000$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Na dimensão 3 (negociação) a diferença de médias entre a disciplina de Português e de Matemática é de 0,09. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,930$ o que significa que não existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Para a relação entre as disciplinas de Português e de Educação Física a diferença de médias entre as disciplinas é de 0,380. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,001$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Nas disciplinas de Matemática e de Educação Física a diferença de médias entre as disciplinas é de 0,47. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,000$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Na dimensão 4 (meta-aprendizagem) a diferença de médias entre a disciplina de Português e de Matemática é de 0,35. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,001$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Para a relação entre as disciplinas de Português e de Educação Física a diferença de médias entre as disciplinas é de 0,049. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,000$ o que significa que existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

Para as disciplinas de Português e de Educação Física a diferença de médias entre as disciplinas é de 0,14. No que se refere à significância entre as duas disciplinas $p = 0,402$ o que significa que não existem diferenças significativas entre as duas disciplinas.

4. IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste ponto iremos tirar as conclusões sobre o que distingue, na opinião dos alunos, Educação Física das outras disciplinas em relação às diversas dimensões.

No 2º/3º Ciclo a disciplina de Educação Física apenas não teve a percepção mais positiva na Negociação.

No Secundário a disciplina de Educação Física teve a percepção mais positiva em todas as dimensões do questionário.

Em seguida enunciaremos algumas das possíveis justificações para os resultados obtidos na disciplina de Educação Física.

Tabela 16 - Áreas Disciplinares e Competências Específicas do Ensino Básico

(Dec. – Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro citado por Mendes, 2010, p. 26-27)

Áreas Disciplinares	Competências Específicas
Língua Portuguesa	- Modo oral; - Modo escrito; - Conhecimento explícito.
Matemática	- Números e cálculo; - Geometria; - Estatística e probabilidades; - Álgebra e funções.
Educação Física	- Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso; - Promover o desenvolvimento multilateral do aluno, através da prática de AFD's nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa; - A iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade.

Com esta tabela pretendemos demonstrar logo à partida algo que diferencia a Educação Física das outras disciplinas que é o último ponto da Educação Física “ A iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade”, este ponto demonstra logo à partida algo que os alunos precisam de alcançar para ter o sucesso na disciplina ao contrário das outras disciplinas, competências como a cooperação e a solidariedade não objetivos a alcançar.

Rosado (1998, citado por Mendes, 2010) afirma que “a Educação Física e o Desporto têm objectivos de desenvolvimento sócio-afectivo, visando facilitar o desenvolvimento de atitudes e valores – “os bens da personalidade”, contribuindo assim de forma interdisciplinar para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. No âmbito deste grande grupo de objectivos considera-se primário, por um lado, o desenvolvimento de valores e atitudes em contexto da Educação Física (e em particular do Desporto); por outro, considera-se complementar o desenvolvimento das ditas atitudes e valores (mais gerais no âmbito social e de formação). Daí a inequívoca cooperação/relação da Educação Física com as outras disciplinas curriculares. A contribuição da Educação Física e do Desporto no desenvolvimento pessoal e social dos jovens parece relativamente aceite nos meios educativos.” (p.33)

Outro dos fatores para essa percepção positiva é a motivação que os alunos têm para cada disciplina, isto porque se gostarmos de uma disciplina a percepção vai ser sempre mais positiva, do que se não gostarmos da disciplina.

“A Educação Física Escolar auxilia no aspecto social porque trabalha diversas características como: trabalho em equipe, companheirismo, solidariedade, responsabilidade, dentre outros. Além disso, essa aprendizagem é levada pelo aluno ao longo de sua vida, ajudando a transformá-lo em um cidadão.” Araújo; Santos (2009, citados por Fonseca, Marinho, Alves, Oliveira, Fagundes & Chaves, 2011, p.4).

Todos estes pontos referidos mostram a diferença que existe entre disciplinas, visando também a importância do professor para lecionar a aula de acordo com a matéria prevista interligada com as necessidades dos alunos, para que todos estejam empenhados na tarefa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo anunciaremos as conclusões do nosso estudo, de acordo com a discussão dos resultados no capítulo 3 e as implicações no ensino da educação física no capítulo 4. Depois, enunciaremos algumas limitações que evidenciamos ao longo do trabalho desenvolvido e por fim, deixar algumas recomendações para futuros estudos, na temática das percepções dos alunos sobre as aprendizagens.

5.1 CONCLUSÕES

Este estudo pretendeu saber quais as percepções dos alunos do 2º /3º Ciclo e Secundário sobre a aprendizagem na sala de aula nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física, procurando perceber quais as disciplinas que os alunos têm uma percepção mais positiva nos diferentes ciclos, quais as dimensões dentro de cada disciplina que os alunos têm uma percepção mais positiva e por fim verificar quais as relações entre as percepções dos alunos do 2º/3º Ciclo e o Secundário.

Todo o trabalho realizado teve como objetivo o de proporcionar mais informação promovendo a melhoria da escola, bem como uma escola que vá ao encontro às necessidades dos alunos onde a sincronia entre o professor e o aluno é a melhor, daí ser importante as opiniões que dos alunos transmitem, pois são eles um dos principais intervenientes no processo de educação. Dai a citação que se segue falar sobre a importância de uma boa relação entre o professor e aluno.

«Los temas relacionados a las interacciones profesor-alumno dentro del aula se vuelven más explícitos en estudios que abordan los estilos de los docentes y el sistema de comunicación que se establece en esta relación, mismos que serán generadores, o no, de lo que se considera como ambientes favorables para el aprendizaje.» Morales (1999, citado por López & Matus, 2008, p.65)

No início desta investigação, definimos alguns objetivos, definimos a questão de partida do estudo, definimos hipóteses para o estudo para assim chegarmos às conclusões.

Posto isto, concluí-mos que:

- Os alunos do 2º/3º Ciclo, no que diz respeito à Interdependência entre Alunos a percepção mais positiva é da disciplina de Educação Física (4,62).

- No que se refere à significância entre disciplinas na Interdependência entre Alunos, comprovaram que apenas a Matemática e o Português não eram significativamente diferentes, ao contrário do Português com a Educação Física e da Matemática com a Educação Física.

- Os alunos do 2º/3º Ciclo, relativamente à Interdependência entre Professor e Aluno a percepção mais positiva foi novamente a disciplina de Educação Física (4,15).

- Relativamente à significância entre disciplinas na Interdependência entre Professor e Aluno, demonstraram que todas as disciplinas entre elas são significativamente diferentes.

- Os alunos do 2º/3º Ciclo, relativamente à Negociação a percepção mais positiva foi a disciplina de Português (2,80), contudo referir que todos os valores tiveram abaixo do valor médio (3).

- Relativamente à significância entre disciplinas na Negociação, evidenciaram que não existe diferenças significativas entre as disciplinas, visto que todas elas apresentam valores muito próximos.

- Os alunos do 2º/3º Ciclo, quanto à Meta-aprendizagem a percepção mais positiva foi a disciplina da Educação Física (4,04).

- Quanto à significância entre disciplinas na Meta-aprendizagem, verificaram que unicamente não existe diferenças significativas apenas entre o Português e a Educação Física.

- Os alunos do Secundário, relativamente à Interdependência entre Alunos a percepção mais positiva é da disciplina de Educação Física (4,81).

- No que diz respeito à significância entre disciplinas na Interdependência entre Alunos, comprovaram que todas as disciplinas entre elas são significativamente diferentes.

- Os alunos do Secundário, relativamente à Interdependência entre Professor e Aluno a percepção mais positiva foi novamente a disciplina de Educação Física (4,25).

- Relativamente à significância entre disciplinas na Interdependência entre Professor e Aluno, demonstraram que somente as disciplinas Português e Matemática não são significativamente diferentes.

Passaremos agora às relações entre as respostas dos alunos do 2º/3º Ciclo com o Secundário, posto as conclusões retiradas são:

- Relativamente às respostas dos alunos do 2º/3º Ciclo com o Secundário na Interdependência entre alunos a percepção mais positiva foi a Educação Física (4,62/4,81), sendo que a segunda mais positiva no 2º/3º Ciclo foi o Português ao contrário do Secundário em que foi a Matemática.

- No que diz respeito à significância entre disciplinas na Interdependência entre Alunos, comprovaram que apenas o Português com a Matemática no 2º/3ºCiclo não eram significativamente diferentes ao contrário das restantes relações.

- Relativamente às respostas dos alunos do 2º/3º Ciclo com o Secundário na Interdependência entre Professor e Aluno a percepção mais positiva foi a Educação Física (4,15/4,25), sendo que a segunda mais positiva no 2º/3º Ciclo foi o Português ao contrário do Secundário em que foi a Matemática, mantendo a tendência da variável anterior.

- Relativamente à significância entre disciplinas na Interdependência entre Professor e Aluno, demonstraram que o Português com a Matemática no 2º/3ºCiclo não eram significativamente diferentes ao contrário das restantes relações, mantendo a tendência da significância anterior.

- As respostas dos alunos do 2º/3º Ciclo com o Secundário, relativamente à Negociação a percepção mais positiva foi a disciplina de Português (2,80) no 2º/3ºCiclo, por sua vez no Secundário a percepção mais positiva foi a disciplina de Educação Física (3,12) e a segunda percepção mais positiva foi a Educação Física (2,77) no 2º/3ºCiclo e no Secundário foi o Português (2,74).

- Quanto à significância entre disciplinas na Negociação, verificaram que unicamente existe diferenças significativas apenas entre o Português e a Educação Física, Matemática e Educação Física no Secundário.

- As respostas dos alunos do 2º/3º Ciclo com o Secundário, relativamente à Meta-aprendizagem a percepção mais positiva foi a disciplina de Educação Física (4,04/4,02), sendo que a segunda percepção mais positiva foi o Português no 2º/3ºCiclo e a Matemática no Secundário

- Quanto à significância entre disciplinas na Meta-aprendizagem verificaram que unicamente não existem diferenças significativas apenas entre o Português e a Educação Física no 2º/3º Ciclo e Matemática e Educação Física no Secundário.

Para terminar e em termos gerais a percepção mais positiva no 2º/3º Ciclo foi a Interdependência entre o Professor e o Aluno, por seu lado no Secundário foi a Interdependência entre alunos mas no que diz respeito à percepção menos positiva houve consenso entre os ciclos que foi a Negociação.

Relativamente às percepções positivas nas disciplinas, a disciplina mais positiva foi a Educação Física em ambos os ciclos, com a exceção do Português na Negociação do 2º/3º Ciclo, o que demonstra o consenso existente entre os ciclos tanto sobre as disciplinas, bem como no ponto anterior nas variáveis.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A primeira limitação, prende-se com o fato do tempo disponível para a elaboração do mesmo num ano em que temos o estágio curricular a decorrer, aulas na faculdade e por fim o trabalho laboral.

A segunda limitação foi o questionário que apesar ter sido criado de acordo com estudos semelhantes, o mesmo nunca tinha sido aplicado.

A terceira limitação foi a dependência dos colegas pertencentes na linha de investigação relativamente à recolha dos questionários, o que originou que não existisse coerência no número de questionários recolhidos por cada aluno, podendo o número da amostra ser muito superior, tal como a sua transposição para a base dados, deixando por vezes questionários incompletos ou mal preenchidos, o que levou a eliminação desses mesmos dados.

5.3 RECOMENDAÇÕES A FUTUROS ESTUDOS.

Após a realização desta investigação e para que futuros estudos se realizem nesta temática, deixo algumas recomendações que considero relevantes para próximas investigações realizadas na temática.

Aplicar um questionário semelhante aos professores e verificar se as respostas dos professores vão de encontro ao que é percecionado pelos alunos.

Verificar quais as perceções dos alunos numa escola e comparar os resultados com as outras escolas.

Verificar quais as perceções dos alunos entre ciclos de escolas diferentes.

Verificar quais perceções dos alunos do género masculino com o género feminino dentro da mesma escola, entre escolas e no geral.

Outra das recomendações que deixamos é primeiro que tudo uma grande e boa pesquisa bibliográfica e outra é a organização do tempo para a investigação, para que as coisas se façam com tempo, sem pressas nem pressões que só prejudicaram o produto final.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T. & Aincow, M. (2002), *Index para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*, Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Costa, A. & Silva, M. (1996) *Conjunto de materiais para a formação de professores: necessidades educativas especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2011). Porto: Porto Editora
- Direcção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular (s.d), *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*.
- Fonseca, G., Marinho, G., Alves, J., Oliveira, D., Fagundes, J & Chaves, G. (2011). *Percepção dos alunos de uma escola pública em relação às aulas de educação física*. Montes Claros: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino.
- Kummer, M. (2006). *Aprendizagem Cooperativa – Uma abordagem em cursos bimodais de Especialização usando o Ambiente Virtual de Aprendizagem – Eureka*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica do Paraná.
- Lebres, C. (2010). *Atitudes dos professores de educação física do 1º ciclo face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Leitão, F. (2010), *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de ediciones.
- López, L. & Matus, M. (2008), *Elaboración y validación de un instrumento de medición del ambiente*, *Revista Enferm Inst Mex segur Soc*, 11 (2), 63-68.
- Marques, U.; Castro, J. & Silva, M. (2001), *Atividade física adaptada: uma visão crítica*, *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 1 (1), 73-79.
- Mendes, J. (2010). *Educação Física vs Restante Disciplinas Curriculares Do 2º E 3º Ciclos Do Ensino Básico - Auto-Percepção Actual de Alunos e Professores*. Dissertação

de Mestrado apresentada ao Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4ªed). Lisboa: Gradiva.

- Ramos, T. (2011). *A inclusão da criança deficiente auditiva estratégias de comunicação*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior Almeida Garrett.

- Rebelo, M. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Uma Estratégia para aquisição de algumas Competências Cognitivas e Atitudinais definidas Pelo Ministério da Educação*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006), Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos, *Revista lusófona da educação*, 8, 63-83.

- Seralha, V. (2011). *A atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Silva, M. (2008), Inclusão e formação docente, *Revista científica Eccos*, 10, 479-498.

- Silva, M. (2009), Da exclusão à inclusão: conceções e práticas, *Revista lusófona da educação*, 13, 135-153.

- Silva, M. (2011), Educação inclusiva- um novo paradigma de escola, *Revista lusófona da educação*, 19, 119-134.

- Silva, S. & Aranha, M. (2005), Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva, *Revista brasileira educação especial*, 11 (3), 373-394.

- Stubbs, S (2008) *Educação Inclusiva – Onde existem poucos recursos*. Ingrid Lewis, Oslo.

- Tomé, I.; Correia, M. & Gomes, R. (2005). *Trabalho de Análise e Revisão da Literatura*. Metodologia da Investigação, Universidade de Lisboa.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Unesco.

7. ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário Dos Alunos (Português)

AS PERCEÇÕES DOS ALUNOS

SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

O presente questionário é constituído por um conjunto de afirmações que podem caraterizar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no contexto das aulas.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem reflectir a tua experiência. Utiliza para o efeito a escala de um a seis que se segue.

Raramente – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – Muitas Vezes

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

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

Obrigado pela tua colaboração

DADOS DO ALUNO

1. Género Feminino ☐ Masculino ☐

2. Nível de Ensino

1º Ciclo ☐ 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐ Secundário ☐

Se a tua Escola é uma **Escola de Referência**, responde ainda às seguintes questões:

3. Nos recreios contatas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade?

Sim ☐ Não ☐

4. Fora da escola contatas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade?

Sim ☐ Não ☐

AS PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

(ASA-PA, Leitão, 2012)

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

(Raramente) 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6 (Muitas Vezes)

		1	2	3	4	5	6
1	Nas aulas de Português os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.						
2	O meu professor de Português gosta de me ajudar no meu trabalho.						
3	O meu professor de Português dá-me a oportunidade de poder decidir sobre o que quero aprender dentro da sala de aula.						
4	O meu professor de Português ensina-me “mnemónicas”, “truques”, “dicas”, regras ou princípios, que me ajudam a memorizar o que tenho que aprender.						
5	O meu professor de Português deixa-me escolher o trabalho que vou fazer.						
6	O meu professor de Português gosta que eu fale sobre a forma como estudo e aprendo.						
7	Nas aulas o meu professor de Português ouve com atenção as minhas ideias.						
8	Nas aulas de Português às vezes trabalho a pares com um colega.						
9	O meu professor de Português valoriza e dá importância ao meu trabalho.						
10	O meu professor de Português dá-me indicações sobre a forma como espera que eu me comporte e trabalhe.						
11	Na aula de Português às vezes a minha classe fica dividida para trabalharmos em grupo.						
12	Nas aulas de Português quem decide sobre as atividades a realizar é o professor.						
13	Nas aulas de Português às vezes trabalhamos em pequenos grupos.						
14	O meu professor de Português fala comigo sobre os meus problemas pessoais.						
15	As atividades da sala de aula são combinadas entre o professor de Português e os alunos.						
16	Nas aulas anteriores aos momentos de avaliação o meu professor de Português procura que eu tente prever, adivinhar, descobrir, o que vai sair nessas provas.						
17	Nas aulas o meu professor de Português ajuda mais os alunos que têm maiores dificuldades.						
18	O meu professor de Português propõe diferentes atividades, podendo nós escolher aquelas em que vamos trabalhar.						
19	O meu professor de Português ajuda-me a distinguir entre o que é mais importante saber e o que não tem tanta importância.						
20	Nas aulas de Português passamos algum tempo em atividades que fazemos de forma mais ou menos autónoma.						

Dimensão 1 – Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa) – 1, 8, 11, 13, 20,

Dimensão 2 – Interdependência professor/aluno – 2, 7, 9, 14, 17,

Dimensão 3 – Negociação – 3, 5, 12, 15, 18

Dimensão 4 – Meta-aprendizagem – 4, 6, 10, 16, 19

Item 12 – cotações têm que ser invertidas

Em cada escola, o questionário dos alunos só deve ser preenchido depois de os questionários aos professores serem recolhidos.

O aluno deve referir-se a uma dada disciplina EF, P, M. (colocar no questionário) (No caso do item 2. Ficaria “O meu professor de Educação Física gosta de me ajudar no meu trabalho”) ou “O meu professor de Português gosta de me ajudar no meu trabalho”) ou “O meu professor de Matemática gosta de me ajudar no meu trabalho”

Cada turma só responde a um questionário sobre uma dada disciplina. Assim, em função das turmas em que irão aplicar o questionário, devem fazer uma planificação de forma a equilibrarem, por níveis de ensino (anos), os questionários das três disciplinas

As respostas devem ser dadas numa aula que não a do respectivo questionário (ex: na aula de EF respondem ao questionário da Matemática)

Em cada turma devem ainda ser registados os seguintes dados:

1. Nome da Escola – (posterior código)
2. Nº alunos da escola
3. Nº de alunos do Agrupamento
4. Escola de Referência – Sim Não
5. Unidade – cegos, surdos, autismo, multideficiência
6. Turma sem NEE ou Número e Tipologia de NEE que existem na Turma (3/2008)

Caso os alunos com NEE respondam ao questionário, deve igualmente registar-se, na respectiva folha de questionário, na base de um qualquer código, a tipologia dessa NEE

ANEXO 2 – Questionário Dos Alunos (Matemática)

AS PERCEÇÕES DOS ALUNOS

SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

O presente questionário é constituído por um conjunto de afirmações que podem caraterizar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no contexto das aulas.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem reflectir a tua experiência. Utiliza para o efeito a escala de um a seis que se segue.

Raramente – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – Muitas Vezes

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

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

Obrigado pela tua colaboração

DADOS DO ALUNO

1. Género Feminino ☐ Masculino ☐

2. Nível de Ensino

1º Ciclo ☐ 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐ Secundário ☐

Se a tua Escola é uma **Escola de Referência**, responde ainda às seguintes questões:

3. Nos recreios contatas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade?

Sim ☐ Não ☐

4. Fora da escola contatas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade?

Sim ☐ Não ☐

AS PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

(ASA-PA, Leitão, 2012)

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

(Raramente) 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6 (Muitas Vezes)

		1	2	3	4	5	6
1	Nas aulas de Matemática os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.						
2	O meu professor de Matemática gosta de me ajudar no meu trabalho.						
3	O meu professor de Matemática dá-me a oportunidade de poder decidir sobre o que quero aprender dentro da sala de aula.						
4	O meu professor de Matemática ensina-me “mnemónicas”, “truques”, “dicas”, regras ou princípios, que me ajudam a memorizar o que tenho que aprender.						
5	O meu professor de Matemática deixa-me escolher o trabalho que vou fazer.						
6	O meu professor de Matemática gosta que eu fale sobre a forma como estudo e aprendo.						
7	Nas aulas o meu professor de Matemática ouve com atenção as minhas ideias.						
8	Nas aulas de Matemática às vezes trabalho a pares com um colega.						
9	O meu professor de Matemática valoriza e dá importância ao meu trabalho.						
10	O meu professor de Matemática dá-me indicações sobre a forma como espera que eu me comporte e trabalhe.						
11	Na aula de Matemática às vezes a minha classe fica dividida para trabalharmos em grupo.						
12	Nas aulas de Matemática quem decide sobre as atividades a realizar é o professor.						
13	Nas aulas de Matemática às vezes trabalhamos em pequenos grupos.						
14	O meu professor de Matemática fala comigo sobre os meus problemas pessoais.						
15	As atividades da sala de aula são combinadas entre o professor de Matemática e os alunos.						
16	Nas aulas anteriores aos momentos de avaliação o meu professor de Matemática procura que eu tente prever, adivinhar, descobrir, o que vai sair nessas provas.						
17	Nas aulas o meu professor de Matemática ajuda mais os alunos que têm maiores dificuldades.						
18	O meu professor de Matemática propõe diferentes atividades, podendo nós escolher aquelas em que vamos trabalhar.						
19	O meu professor de Matemática ajuda-me a distinguir entre o que é mais importante saber e o que não tem tanta importância.						
20	Nas aulas de Matemática passamos algum tempo em atividades que fazemos de forma mais ou menos autónoma.						

Dimensão 1 – Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa) – 1, 8, 11, 13, 20,

Dimensão 2 – Interdependência professor/aluno – 2, 7, 9, 14, 17,

Dimensão 3 – Negociação – 3, 5, 12, 15, 18

Dimensão 4 – Meta-aprendizagem – 4, 6, 10, 16, 19

Item 12 – citações têm que ser invertidas

Em cada escola, o questionário dos alunos só deve ser preenchido depois de os questionários aos professores serem recolhidos.

O aluno deve referir-se a uma dada disciplina EF, P, M. (colocar no questionário) (No caso do item 2. Ficaria “O meu professor de Educação Física gosta de me ajudar no meu trabalho”) ou “O meu professor de Português gosta de me ajudar no meu trabalho”) ou “O meu professor de Matemática gosta de me ajudar no meu trabalho”

Cada turma só responde a um questionário sobre uma dada disciplina. Assim, em função das turmas em que irão aplicar o questionário, devem fazer uma planificação de forma a equilibrarem, por níveis de ensino (anos), os questionários das três disciplinas

As respostas devem ser dadas numa aula que não a do respectivo questionário (ex: na aula de EF respondem ao questionário da Matemática)

Em cada turma devem ainda ser registados os seguintes dados:

7. Nome da Escola – (posterior código)
8. Nº alunos da escola
9. Nº de alunos do Agrupamento
10. Escola de Referência – Sim Não
11. Unidade – cegos, surdos, autismo, multideficiência
12. Turma sem NEE ou Número e Tipologia de NEE que existem na Turma (3/2008)

Caso os alunos com NEE respondam ao questionário, deve igualmente registar-se, na respectiva folha de questionário, na base de um qualquer código, a tipologia dessa NEE

ANEXO 3 – Questionário Dos Alunos (Educação Física)

AS PERCEÇÕES DOS ALUNOS

SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

O presente questionário é constituído por um conjunto de afirmações que podem caraterizar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no contexto das aulas.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem reflectir a tua experiência. Utiliza para o efeito a escala de um a seis que se segue.

Raramente – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – Muitas Vezes

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

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

Obrigado pela tua colaboração

DADOS DO ALUNO

1. Género Feminino ☐ Masculino ☐

2. Nível de Ensino

1º Ciclo ☐ 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐ Secundário ☐

Se a tua Escola é uma **Escola de Referência**, responde ainda às seguintes questões:

3. Nos recreios contatas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade?

Sim ☐ Não ☐

4. Fora da escola contatas com regularidade algum dos teus colegas da Unidade?

Sim ☐ Não ☐

AS PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

(ASA-PA, Leitão, 2012)

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

(Raramente) 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6 (Muitas Vezes)

		1	2	3	4	5	6
1	Nas aulas de Educação Física os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.						
2	O meu professor de Educação Física gosta de me ajudar no meu trabalho.						
3	O meu professor de Educação Física dá-me a oportunidade de poder decidir sobre o que quero aprender dentro da sala de aula.						
4	O meu professor de Educação Física ensina-me “mnemónicas”, “truques”, “dicas”, regras ou princípios, que me ajudam a memorizar o que tenho que aprender.						
5	O meu professor de Educação Física deixa-me escolher o trabalho que vou fazer.						
6	O meu professor de Educação Física gosta que eu fale sobre a forma como estudo e aprendo.						
7	Nas aulas o meu professor de Educação Física ouve com atenção as minhas ideias.						
8	Nas aulas de Educação Física às vezes trabalho a pares com um colega.						
9	O meu professor de Educação Física valoriza e dá importância ao meu trabalho.						
10	O meu professor de Educação Física dá-me indicações sobre a forma como espera que eu me comporte e trabalhe.						
11	Na aula de Educação Física às vezes a minha classe fica dividida para trabalharmos em grupo.						
12	Nas aulas de Educação Física quem decide sobre as atividades a realizar é o professor.						
13	Nas aulas de Educação Física às vezes trabalhamos em pequenos grupos.						
14	O meu professor de Educação Física fala comigo sobre os meus problemas pessoais.						
15	As atividades da sala de aula são combinadas entre o professor de Educação Física e os alunos.						
16	Nas aulas anteriores aos momentos de avaliação o meu professor de Educação Física procura que eu tente prever, adivinhar, descobrir, o que vai sair nessas provas.						
17	Nas aulas o meu professor de Educação Física ajuda mais os alunos que têm maiores dificuldades.						
18	O meu professor de Educação Física propõe diferentes atividades, podendo nós escolher aquelas em que vamos trabalhar.						
19	O meu professor de Educação Física ajuda-me a distinguir entre o que é mais importante saber e o que não tem tanta importância.						
20	Nas aulas de Educação Física passamos algum tempo em atividades que fazemos de forma mais ou menos autónoma.						

Dimensão 1 – Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa) – 1, 8, 11, 13, 20,

Dimensão 2 – Interdependência professor/aluno – 2, 7, 9, 14, 17,

Dimensão 3 – Negociação – 3, 5, 12, 15, 18

Dimensão 4 – Meta-aprendizagem – 4, 6, 10, 16, 19

Item 12 – cotações têm que ser invertidas

Em cada escola, o questionário dos alunos só deve ser preenchido depois de os questionários aos professores serem recolhidos.

O aluno deve referir-se a uma dada disciplina EF, P, M. (colocar no questionário) (No caso do item 2. Ficaria “O meu professor de Educação Física gosta de me ajudar no meu trabalho”) ou “O meu professor de Português gosta de me ajudar no meu trabalho”) ou “O meu professor de Matemática gosta de me ajudar no meu trabalho”

Cada turma só responde a um questionário sobre uma dada disciplina. Assim, em função das turmas em que irão aplicar o questionário, devem fazer uma planificação de forma a equilibrarem, por níveis de ensino (anos), os questionários das três disciplinas

As respostas devem ser dadas numa aula que não a do respectivo questionário (ex: na aula de EF respondem ao questionário da Matemática)

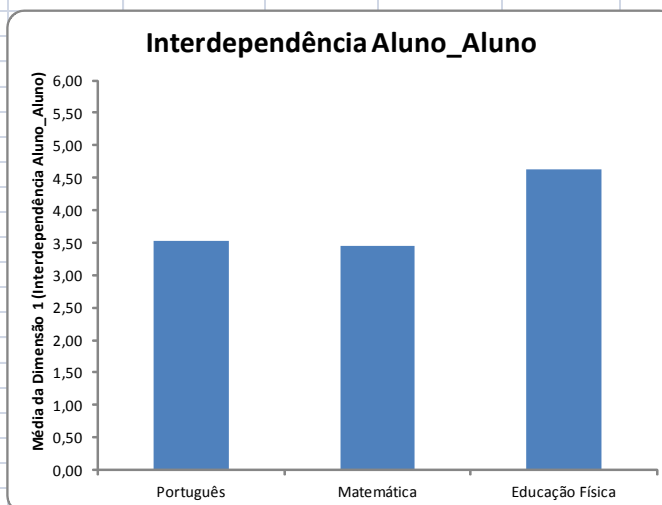
Em cada turma devem ainda ser registados os seguintes dados:

1. Nome da Escola – (posterior código)
2. Nº alunos da escola
3. Nº de alunos do Agrupamento
4. Escola de Referência – Sim Não
5. Unidade – cegos, surdos, autismo, multideficiência
6. Turma sem NEE ou Número e Tipologia de NEE que existem na Turma (3/2008)

Caso os alunos com NEE respondam ao questionário, deve igualmente registar-se, na respectiva folha de questionário, na base de um qualquer código, a tipologia dessa NEE

ANEXO 4 – Resultados da Interdependência Aluno_Aluno no 2º/3ºCiclo

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of QADimensão1 by professorquesereportaquestionáriodoaluno						
1 cases were removed due to missing data						
Grand Mean	3,778					
N	1204					
professorquesereportaquestionáriodoaluno(group)	N	Group Mean	Std Deviation			
Português	473	3,54	1,10			
Matemática	431	3,45	1,07			
Educação Física	300	4,62	0,71			
ANOVA Table						
Source of Variance	SS	DF	MS	F		
Between Groups	288,137	2,000	144,068	143,186		
Within Groups	1208,396	1201,000	1,006			
Total	1496,533					
P	,000					
Eta Squared	,193					
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_1						
	PT and MAT	,081	1,126	,261	,782	,001
	PT and ED.F	1,089	15,292	,000	,000	,233
Group_2						
	MAT and ED.F	1,171	16,583	,000	,000	,274



ANEXO 5 – Resultados da Interdependência Professor_Aluno no 2º/3ºCiclo

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of QADimensão2 by professorquesereportaquestionáriodoaluno						
1 cases were removed due to missing data						
Grand Mean	3,924					
N	1204					
professorquesereportaquestionáriodoaluno(group)	N	Group Mean	Std Deviation			
Português	473	3,964	1,024			
Matemática	431	3,724	1,069			
Educação Física	300	4,147	,881			
ANOVA Table						
Source of Variance	SS	DF	MS	F		
Between Groups	32,811	2,000	16,405	16,169		
Within Groups	1218,550	1201,000	1,015			
Total	1251,361					
P	,000					
Eta Squared	,026					
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_1	PT and MAT	,240	3,442	,001	,002	,013
	PT and ED.F	,183	2,548	,011	,033	,008
Group_2	MAT and ED.F	,422	5,638	,000	,000	,042

Interdependência Professor_Aluno

Subject	Mean (Interdependência)
Português	3,964
Matemática	3,724
Educação Física	4,147

ANEXO 6 – Resultados da Interdependência Negociação no 2º/3ºCiclo

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of QADimensão3 by professorquesereportaquestionáriodoaluno				
1 cases were removed due to missing data				
Grand Mean	2,748			
N	1204			
professorquesereportaquestionáriodoaluno(group)	N	Group Mean	Std Deviation	
Português	473	2,798	1,017	
Matemática	431	2,676	1,018	
Educação Física	300	2,773	1,009	
ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	3,626	2,000	1,813	1,758
Within Groups	1238,664	1201,000	1,031	
Total	1242,290			
P	,173			
Eta Squared	,003			
The ANOVA results indicate that none of the groups differed significantly				
Post Hoc tests not conducted				

Negociação

Group	Média da Dimensão 3 (Negociação)
Português	2,800
Matemática	2,700
Educação Física	2,800

ANEXO 7 – Resultados da Interdependência Meta-Aprendizagem no 2º/3ºCiclo

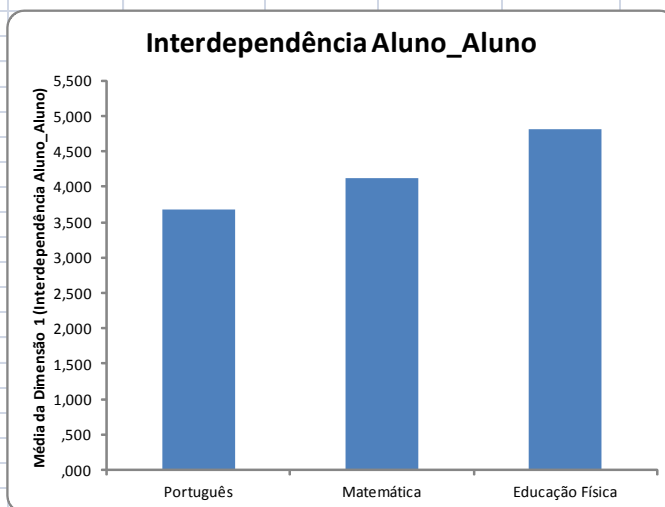
EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of QADimensão4 by professorquesereportaquestionáriodoaluno						
1 cases were removed due to missing data						
Grand Mean	3,933					
N	1204					
professorquesereportaquestionáriodoaluno(group)	N	Group Mean	Std Deviation			
Português	473	4,003	1,094			
Matemática	431	3,782	1,052			
Educação Física	300	4,040	,932			
ANOVA Table						
Source of Variance	SS	DF	MS	F		
Between Groups	15,590	2,000	7,795	7,198		
Within Groups	1300,495	1201,000	1,083			
Total	1316,084					
P	,001					
Eta Squared	,012					
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_1						
	PT and MAT	,221	3,091	,002	,006	,010
	PT and ED.F	,037	,485	,628	1,000	,000
Group_2						
	MAT and ED.F	,258	3,417	,001	,002	,016

Meta-Aprendizagem

Subject	Mean (Meta-Aprendizagem)
Português	4,003
Matemática	3,782
Educação Física	4,040

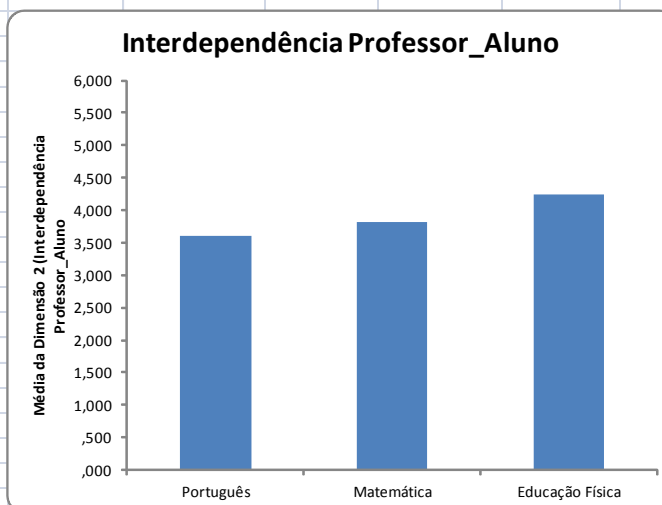
ANEXO 8 – Resultados da Interdependência Aluno_Aluno no Secundário

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of QADimensão1 by professorquesereportaquestionáriodoaluno						
1 cases were removed due to missing data						
Grand Mean	4,250					
N	608					
professorquesereportaquestionáriodoaluno(group)	N	Group Mean	Std Deviation			
Português	184	3,676	,906			
Matemática	192	4,123	,845			
Educação Física	232	4,811	,682			
ANOVA Table						
Source of Variance	SS	DF	MS	F		
Between Groups	136,833	2,000	68,416	105,004		
Within Groups	394,195	605,000	,652			
Total	531,027					
P	,000					
Eta Squared	,258					
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_1						
	PT and MAT	,447	4,949	,000	,000	,061
	PT and ED.F	1,135	14,579	,000	,000	,339
Group_2						
	MAT and ED.F	,688	9,280	,000	,000	,169



ANEXO 9 – Resultados da Interdependência Professor_Aluno no Secundário

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of QADimensão2 by professorquesereportaquestionáriodoaluno						
1 cases were removed due to missing data						
Grand Mean	3,919					
N	608					
professorquesereportaquestionáriodoaluno(group)	N	Group Mean	Std Deviation			
Português	184	3,601	1,024			
Matemática	192	3,824	,910			
Educação Física	232	4,250	1,018			
ANOVA Table						
Source of Variance	SS	DF	MS	F		
Between Groups	45,749	2,000	22,875	23,468		
Within Groups	589,710	605,000	,975			
Total	635,459					
P	,000					
Eta Squared	,072					
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_1						
	PT and MAT	,223	2,232	,026	,079	,013
	PT and ED.F	,649	6,440	,000	,000	,091
Group_2						
	MAT and ED.F	,426	4,498	,000	,000	,046



ANEXO 10 – Resultados da Interdependência Negociação no Secundário

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of QADimensão3 by professorquesereportaquestionáriodoaluno						
1 cases were removed due to missing data						
Grand Mean	2,855					
N	608					
professorquesereportaquestionáriodoaluno(group)	N	Group Mean	Std Deviation			
Português	184	2,741	,860			
Matemática	192	2,647	,935			
Educação Física	232	3,116	1,182			
ANOVA Table						
Source of Variance	SS	DF	MS	F		
Between Groups	26,545	2,000	13,273	12,849		
Within Groups	624,922	605,000	1,033			
Total	651,467					
P	,000					
Eta Squared	,041					
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_1						
	PT and MAT	,094	1,019	,309	,927	,003
	PT and ED.F	,375	3,612	,000	,001	,031
Group_2						
	MAT and ED.F	,470	4,467	,000	,000	,045

Negociação

Group	Média da Dimensão 3 (Negociação)
Português	2,741
Matemática	2,647
Educação Física	3,116

ANEXO 11 – Resultados da Interdependência Meta-Aprendizagem no Secundário

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of QADimensão4 by professorquesereportaquestionáriodoaluno						
1 cases were removed due to missing data						
Grand Mean	3,824					
N	608					
professorquesereportaquestionáriodoaluno(group)	N	Group Mean	Std Deviation			
Português	184	3,527	1,010			
Matemática	192	3,876	,839			
Educação Física	232	4,016	1,044			
ANOVA Table						
Source of Variance	SS	DF	MS	F		
Between Groups	25,269	2,000	12,634	13,334		
Within Groups	573,246	605,000	,948			
Total	598,514					
P	,000					
Eta Squared	,042					
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_1						
	PT and MAT	,349	3,645	,000	,001	,034
	PT and ED.F	,489	4,809	,000	,000	,053
Group_2						
	MAT and ED.F	,140	1,501	,134	,402	,005

Meta-Aprendizagem

Group	Mean (Meta-Aprendizagem)
Português	3,527
Matemática	3,876
Educação Física	4,016