

ANDREIA FILIPA LOPES FERREIRA

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO 2º E 3º CICLO DO ENSINO
BÁSICO SOBRE A INTERDEPENDÊNCIA
PROFESSOR-ALUNO**

Orientador: Francisco Alberto Ramos Leitão

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

**Lisboa
2013**

ANDREIA FILIPA LOPES FERREIRA

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO 2º E 3º CICLO DO ENSINO
BÁSICO SOBRE A INTERDEPENDÊNCIA
PROFESSOR-ALUNO**

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

Orientador: Prof. Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa
2013

Agradecimentos

Ainda que o intuito universitário de uma dissertação de mestrado seja precisamente um trabalho baseado numa pesquisa e investigação complexa, realizado por excelência individualmente, há contributos de carácter variados que tem de ser referidos, pois foi através destes que alcancei o tão desejado produto final. Por esta razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos: aos meus orientadores Professor Doutor Francisco Ramos Leitão e Professora Doutora Maria Odete Emydgio Silva, pela competência científica, pela paciência, incentivo, dedicação e empenho em guiar-me na direção do objetivo, finalizar a dissertação com sucesso.

Aos meus pais e irmã, que me transmitiram os melhores valores e educação e que nunca deixaram de acreditar em mim, apoiando-me incondicionalmente e investindo muito na minha formação, para que eu pudesse alcançar todos os meus objetivos.

Ao meu namorado, Ruben Franco, pelo apoio, paciência, colaboração, companheirismo e dedicação ao longo desta etapa de formação.

Resumo

O presente estudo, tem como objetivo, compreender a relação da percepção dos professores do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência professor-aluno nas variáveis género, idade, experiência do professor no trabalho com alunos com NEE e contatos tidos com NEE no decorrer da sua juventude.

Para o efeito, foi realizada uma revisão da literatura e posteriormente efetuou-se um estudo observacional de carácter quantitativo. A amostra é constituída por 108 professores de EF, 54% do género masculino e 46 % do género feminino.

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

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

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

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

Abstract

This study aims to understand the relationship between the perception of teachers in the 2nd and 3rd cycle on the interdependence student teacher in the variables gender, age, teacher's experience in working with pupils with SEN and contacts taken with SEN during its youth.

To this end, a literature review was performed, and then we performed an observational study of quantitative nature. The sample consists of 108 PE teachers, 54 % of males and 46% females.

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

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

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

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

Índice

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
ÍNDICE	6
ÍNDICE DE TABELAS.....	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS	9
INTRODUÇÃO	10
CAPITULO I – REVISÃO DA LITERATURA	12
1 - AS ESCOLAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	13
1.2 – INCLUSÃO	15
1.3 – INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	16
2 – DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	18
3 – A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E INCLUSIVA	20
4 – APRENDIZAGEM COOPERATIVA	21
5 – COOPERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	23
6 – CONCEITO DE PERCEÇÃO.....	25
7 – INTERDEPENDÊNCIA PROFESSOR-ALUNO.....	26
CAPITULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	31
2.1. OBJETIVO	32
2.2. QUESTÃO DE PARTIDA.....	32
2.3. DESENHO DE ESTUDO	32
2.4. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	32
2.5. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	36
2.6. VARIÁVEIS DE ESTUDO.....	37
2.7. HIPÓTESE DE ESTUDO	37
2.8. PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS	38
2.9. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS	38
CAPITULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	40
3.1. ANÁLISE DESCRITIVA.....	41
3.2. ANÁLISE INFERENCIAL.....	42

CAPITULO IV – IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	46
CAPITULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
CONCLUSÕES	50
LIMITAÇÕES DO ESTUDO	52
RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	55
WEB CONSULTADA	55
ANEXOS	56
ANEXO I.....	57
ANEXO II.....	61
<i>Estatísticas Descritivas</i>	<i>61</i>
<i>Hipótese 1</i>	<i>67</i>
<i>Hipótese 2</i>	<i>68</i>
<i>Hipótese 3</i>	<i>70</i>
<i>Hipótese 4</i>	<i>72</i>

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Nível de Ensino.....	34
Tabela 2 – Funções	35
Tabela 3 - Experiência com NEE.....	36
Tabela 4 - Contatos com pessoas com deficiência.....	36
Tabela 5 - Distribuição das questões do questionário pelas cinco dimensões em estudo.....	37
Tabela 6 - Frequências (Interdependências)	41
Tabela 7 - Estatísticas Descritivas	41
Tabela 8 - Significância das Diferenças.....	42
Tabela 9 - Significância das diferenças	43
Tabela 10 - Significância das diferenças	44
Tabela 11 - Significância das diferenças	45

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género	33
Gráfico 2 - Escalões Etários	33
Gráfico 3 - Habilitações Literárias	33
Gráfico 4 - Experiência Profissional	35
Gráfico 5 - Há quantos anos trabalham nesta escola?	35
Gráfico 6- Interdependência e género	42
Gráfico 7 - Interdependência e Idade	43
Gráfico 8 - Interdependência e experiência com NEE	44
Gráfico 9 - Interdependência e contacto com NEE	45

Introdução

O presente projeto de investigação tem como tema “A percepção dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência Professor-Aluno” e foi realizado no âmbito do relatório/seminário de estágio do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

A realização deste estudo surge no âmbito do estágio pedagógico realizado no 2º ano de Mestrado, com vista na obtenção do grau de mestre. O motivo que me levou a desenvolver este trabalho centrou-se no facto de no decorrer deste ano de estágio, aquando da realização do PTI (Professor a Tempo Inteiro), uma das turmas por mim escolhidas, tinha um aluno com necessidades educativas especiais (NEE), o que me fez refletir e perceber o quão necessário se tornara, aprofundar e desenvolver o meu conhecimento nesta área.

Inúmeros são os autores que investigam e escrevem sobre o tema envolto em torno dos alunos com NEE, no entanto, e face aos resultados de todas estas investigações, continua a sentir-se a necessidade de pesquisar sobre o tema, portanto, o objetivo deste estudo é analisar a percepção dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência Professor-Aluno nas variáveis género (hipótese de estudo 1), idade (hipótese de estudo 2), experiência (hipótese de estudo 3) e vivências (hipótese de estudo 4) com crianças/alunos com NEE.

Nesse sentido, esta dissertação dividir-se-á em cinco capítulos: no primeiro capítulo realizar-se-á um enquadramento teórico sobre o tema, o que subentende uma cuidada e aprofundada revisão da literatura, da qual fizeram parte os temas como a inclusão, escolas e a educação inclusiva, a diferenciação pedagógica, aprendizagem cooperativa e a interdependência professor-aluno.

O segundo capítulo dirá respeito ao enquadramento metodológico que contemplará o objetivo de estudo, a questão de partida, assim como irá ser apresentada a amostra e realizar-se-á a sua caracterização, apresentarei as variáveis de estudo (a independente e a dependente) bem como as hipóteses de estudo e terminarei o capítulo do enquadramento metodológico com referência aos procedimentos operacionais e estatísticos.

Posteriormente no terceiro capítulo, proceder-se-á a apresentação e discussão dos resultados, onde começarei por caracterizar a amostra através dos dados biográficos dos professores, sendo ulteriormente realizada a análise inferencial com a aplicação dos métodos estatísticos apropriados.

Para finalizar, no quarto e quinto capítulo, serão apresentadas as implicações por nós consideradas para o ensino da Educação Física e as considerações finais, onde se fará a ponte de ligação entre a pesquisa bibliográfica realizada e os resultados do estudo, estabelecendo-se portanto um ponto da situação em relação a perceção dos professores sobre a interdependência professor-aluno.

CAPITULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1 - As Escolas e a Educação Inclusiva

Diferença, heterogeneidade, diversidade, é com esta realidade como objetivo que a comunidade escolar tem de olhar para a educação.

A escola e concludentemente o ensino, tem vindo a abrir as suas portas, a todas as crianças que nela tencionam estudar. Os alunos que carecem de uma educação especial exigem da escola as melhores condições possíveis e profissionais habilitados de forma a proporcionar uma aprendizagem plena de igualdade de oportunidades.

Foi através da Declaração de Salamanca, em 1994, que se incutiu à escola inclusiva a responsabilidade de ‘encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves (Salamanca,1994).

Afinal usufruiremos todos dos mesmos direitos?

A todo o momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irreduzíveis. Os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São diferentes de direito (Ferreira et al, 2003, citado por Chousa, 2003, p.15).

Estas desigualdades remetem-nos para a mais pura das realidades no seio escolar, a velha máxima, todos diferentes, todos iguais. Torna-se portanto impreterível, definir-se desde já o que são necessidades educativas especiais (NEE)

(...) Alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro).

A presença de alunos com necessidades educativas especiais, no ensino regular cria inevitavelmente dificuldades, ao nível do planeamento, da gestão e organização do grupo/turma, da relação pedagógica e ainda ao nível do processo ensino-aprendizagem. Cabe portanto ao professor, criar situações educativas pedagógicas de qualidade, capazes de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos sem exceção.

O ato de ensinar exige intervenções deliberadas para garantir que haja mudança cognitiva do aluno. Os principais ingredientes são a consciência dos objetivos da aprendizagem, saber quando um aluno é bem-sucedido na consecução desses objetivos, compreender como o aluno concretiza as tarefas e saber o suficiente sobre o conteúdo para proporcionar experiências significativas e desafiadoras que conduzam a uma evolução progressiva do rendimento escolar dos alunos (Lopes e Silva, 2010, p. XVIII).

Nesse sentido, é como educadores que detemos a responsabilidade de fazer a diferença, através de uma formação constante e de uma elevação inequívoca da nossa pedagogia.

No que diz respeito à formação, é essencial que os professores questionem algumas crenças e concepções sobre processo de ensino-aprendizagem. Não porque estejam errados (ou certos), mas porque a essência de um bom ensino exige que as suas expectativas e concepções sejam submetidas a debate, refutação e investigação. Só se consegue assegurar melhorias importantes no rendimento escolar do aluno se o professor assumir uma atitude de questionamento e reflexão sobre concepções pouco adequadas de ensino (Lopes e Silva, 2010, p. 12).

A escola é por excelência uma instituição concebida para ensinar, a sua principal característica é o acompanhamento monitorizado da aprendizagem por parte dos responsáveis pela educação: os professores.

No entanto esta tarefa há muito que deixou de ser normativa, isto é, a escola passou a ter um leque diversificado de crianças onde as diferenças ganham vida, desde o tom de pele, à etnia, a religião, a condição física até a predisposição para aprender tornam a vida da escola e concludentemente do professor uma verdadeira mistura de cores.

É com esta realidade que a comunidade escolar se depara diariamente e é com estas desigualdades que os professores têm de saber lidar, ou seja, não basta perceber as diferenças, é necessário adaptar constantemente o ensino-aprendizagem a todos os alunos, possibilitando a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Epilogando, todas as instituições escolares e consequentemente os responsáveis diretos pela transmissão de conhecimentos, os professores, devem possuir um olhar sereno sobre a heterogeneidade, onde a procura de desafios seja uma resposta constante a esta diversidade e incida numa educação inclusiva, reconhecendo o direito de todos os alunos aprenderem juntos e sobretudo o direito de acesso a uma educação.

1.2 – Inclusão

Há algum tempo que as orientações em termos de princípios e modelos educativos se direcionam para a construção de uma educação para todos, numa escola inclusiva.

No entanto será seguro afirmar-se que a escola atual se rege por princípios de igualdade de acesso, que apoia as aprendizagens promovendo uma educação diferenciada, por forma a responder as necessidades individuais dos alunos?

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 de educação democrática (Leitão, 2010; p. 1).

A heterogeneidade é atualmente a palavra mais indicada para definir a comunidade escolar, no que respeita à população de discentes, uma vez que segundo o decreto de lei Diário da República, 1ª.série, nº4; 2008:

Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, direta ou indiretamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem (Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008, p. 155).

Nesse sentido, torna-se indispensável que a comunidade escolar tenha consciência do que significa inclusão, porque incluir não é sinónimo de programas de ensino individualizado, onde é ‘proporcionado’ a esses alunos uma sala exclusiva e atribuído um docente com formação específica, a qual designamos por professores de educação especial.

Estas atitudes são precisamente o sinónimo de inclusão, trata-se portanto, de uma forma de exclusão, onde todos os discentes, incluindo os alunos ditos ‘normais’, são privados dos benefícios das diferenças.

O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização das suas habilidades (Stainback e Stainback, 1999; p.25).

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um

bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994, p.11).

Para Ladeira e Amaral (1999, citado por Maia 2009) a inclusão é um “processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo, e que tem como objetivo a melhoria da sua qualidade de vida.” “Ainda para os mesmos autores este processo tem, entre outros, o objetivo de melhorar as condições de participação e envolvimento da população com multideficiência na vida da comunidade, através de um envolvimento na escola, no trabalho, em atividade de recreio e na família (Maia, 2009; p.12)”.

Portanto, a inclusão, está inteiramente dependente de uma mudança de pensamentos, atitudes, formas de olhar/lidar e interpretar as diferenças e por último, mas não menos importante, uma mudança no sistema de ensino, onde incluir passe precisamente por adaptar o ensino às necessidades de qualquer aluno independentemente da sua condição física, psíquica ou social.

1.3 – Inclusão nas aulas de Educação Física

A educação é um direito humano e os alunos com deficiência devem fazer parte integrante da escola e portanto, cabe a instituição reunir todas as condições necessárias por forma a incluir no seio escolar todos os alunos sem exceção.

O ensino inclusivo num sentido mais amplo, significa a inclusão em escolas, salas de aula, de qualquer aluno, independentemente das suas características, onde se faculta uma resposta efetiva às necessidades de cada um.

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

O Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro:

Vem promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com

necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Neste contexto, e tendo em conta a legislação em vigor e as tendências científicas e pedagógicas atuais, é evidente que a escola deverá proporcionar as condições ideais para que o ensino da criança com necessidades educativas especiais se desenvolva no mesmo ambiente da criança dita ‘normal’. Mas será isto uma prática comum na disciplina de Educação Física?

Segundo os Programas Nacionais de Educação Física (2001), a conceção da Educação Física concretiza-se na apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (bens de personalidade que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada - intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.

Nesse sentido, a participação em Educação Física torna-se sinónimo de aprendizagem, mas para que isto se verifique é necessário que o professor adeque o ensino ao aluno e isso não é um dever, é um direito do aluno.

Na Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Unesco, pode ler-se no artigo primeiro que:

A prática da educação física e do desporto é um direito fundamental de todos. Devem ser dadas condições especiais aos jovens, inclusive às crianças em idade pré-escolar, aos idosos e às pessoas com deficiência, a fim de permitir o desenvolvimento integral da sua personalidade, através de programas de educação física e de desporto adaptados às suas necessidades.

A Educação Física, do ponto de vista pedagógico e curricular, tem possibilidades de ser um coadjuvante da educação inclusiva na medida em que o seu currículo está organizado de forma horizontal e vertical, ou seja, existe uma flexibilidade dos conteúdos programáticos, o que conduz a uma maior facilidade aquando da diferenciação curricular. Para além disso, e em resultado das características da disciplina, os docentes desta são normalmente os que conseguem agradar a maioria dos alunos o que consequentemente contribuir para facilitar o processo de inclusão. Uma outra razão, é precisamente o fato de todos os alunos participam na aula, independentemente das suas dificuldades ou virtudes, tal como contempla os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF):

No processo de desenvolvimento curricular de cada escola ou agrupamento de escolas, admite-se a hipótese de se selecionarem objetivos mais ou menos ambiciosos de acordo com as características da população escolar, mantendo a referência fundamental dos objetivos gerais de cada ciclo de escolaridade (PNEF, 2001, p.25)

Por fim, mas não menos importante, é a formação de grupos, que se torna num elemento chave na diferenciação de ensino. Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno (PNEF, 2001).

2 – Diferenciação Pedagógica

Desde sempre que os professores sabem que têm influência no comportamento dos seus alunos. De facto, ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar a aprendizagem e o comportamento dos alunos (Lopes e Silva, 2010; p. VII).

Nesse sentido, para que os professores consigam diferenciar, é indispensável que reconheçam a importância de investir na sua formação, por forma, a permitir uma melhor adaptação à hoje constante heterogeneidade existente na escola. No entanto, para que isto aconteça, é necessário que a escola e concludentemente os professores que são responsáveis pela sua direção e gestão proporcionem condições para que isto se verifique.

Práticas adequadas de ensino, são as que, permitem que o docente tenha a perfeita percepção sobre o que os alunos já sabem e o que ainda não aprenderam, estabelecendo portanto, metas realistas, adaptando constantemente o ensino ao aluno. Este aspeto é extremamente relevante, na medida em que, está inteiramente dependente do aluno, visto que gira em torno das suas dificuldades e do seu empenho e motivação na aprendizagem, mas é igualmente dependente da capacidade do professor fazer a diferença no processo ensino-aprendizagem.

Diferenciar é estabelecer diferentes vias - mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes - mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social (Roldão, 1999; p.42).

Segundo a mesma autora diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas (Roldão, 1999; p.42).

Esta diferenciação só é possível se o professor dispuser de uma estratégia de ensino apropriada para a turma em que se encontra a lecionar, o que implica estabelecer um plano de ação, ou seja, métodos eficazes que conduzam a turma para os objetivos previamente determinados.

Uma estratégia de ensino corresponde a um conjunto de ações do professor orientadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem que se têm em vista. Ou seja, uma estratégia de ensino é concebida como guia das ações educativas a desenvolver (Lopes e Silva, 2010; p. 135).

Passando a citar o decreto de lei nº 3/2008 de 7 de janeiro:

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos (Ministério da Educação, 2008; p.154).

Desta forma, é imprescindível que os professores renovem constantemente as suas práticas de ensino, para que possam estar cada vez mais próximos de um ensino ideal e concludentemente obtenham melhorias significativas na qualidade de ensino.

No entanto, é consensual que para além desta constante renovação através de ações de formação, pequenos cursos, entre outros, o conhecimento base, ou seja, a sua formação académica, assente numa estrutura bem desenvolvida, potenciada por um conhecimento pedagógico científico irrefutável, pois só desta forma e através das formações supramencionadas se consegue aperfeiçoar ou até mesmo melhorar o método de ensino e potenciar a tão proclamada, diferenciação de ensino.

É evidente que sem diferenciação pedagógica não podemos falar de inclusão. No entanto, se a diferenciação não for inclusiva, isto é, se o trabalho que o aluno com necessidades educativas especiais ou mesmo com dificuldades de aprendizagem realiza é marginal relativamente ao que se passa com o resto da turma, esse aluno está inserido na sua turma mas não está incluído. Isto significa que estes alunos, ainda que tenham problemáticas muito complexas, devem, de acordo com as suas capacidades, participar nas atividades em que essa participação é possível. Para tal, é desejável que os professores criem ambientes de trabalho facilitadores desta interação e que a promovam. A autora afirma que a diferenciação não é um método pedagógico, é uma forma de organização de trabalho na aula, no estabelecimento e no meio envolvente. (Silva, 2011, p.122).

Segundo Perrenoud diferenciar não se limita a um procedimento particular, nem pode atuar apenas por grupos de nível ou de necessidade: Deve ter em conta, todos os métodos, todos os dispositivos, todas as disciplinas e todos os níveis de ensino (Perrenoud, 2010, p. 122, citado por Silva 2011).

Em suma, os professores devem sempre que possível, investir na sua formação, renovando e inovando os seus métodos de ensino, de modo a proporcionar uma melhor resposta às características de cada aluno, permitindo uma igualdade de oportunidades e excetuando uma diferenciação pedagógica, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem.

3 – A aprendizagem cooperativa e inclusiva

Johnson, Johnson e Holubec (1993, citado por Lopes e Silva, 2010; p.142) referem-se à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas.

Fathman e Kessler (1993, citado por Lopes e Silva, 2010; p.142), na mesma linha definem a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho.

Quando cooperam, os alunos envolvem-se em ações conjuntas para realizar objetivos comuns e procuram atingir resultados benéficos, tanto para si próprios como para os membros do seu grupo (Lopes e Silva, 2010; p.145).

A aprendizagem apesar de ser um processo que se desenvolve de forma individual pode ser influenciada pelas interações com os colegas de turma, em trabalho de pares ou de grupo. Este tipo de aprendizagem cooperativa proporciona a todos os alunos a aprendizagem com os seus próprios erros e o desenvolvimento das suas carências através das potencialidades dos seus pares.

Optar pelo ensino individualizado e unicamente interdependente do professor, ou seja, potenciando apenas a interação professor-aluno e excluindo a interação ideal, que seria professor-aluno e aluno-aluno, conduz o processo ensino-aprendizagem para a individualização, desvirtuando totalmente as potencialidades da aprendizagem cooperativa.

A preocupação no processo educativo, torna-se eminentemente inclusiva e entende-se que falar de inclusão:

Pressupõe considerar a escola como um lugar privilegiado de interação de políticas, de culturas e de práticas de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva, de modo a que o sucesso para todos e com todos os alunos, respeitando a sua diversidade física, racial ou religiosa, possa ser uma realidade. Nesse

sentido, a inclusão implica que as escolas se organizem para responder à população que atendem (Silva, 2009, p. 8).

Não é através de processos constantes de exclusão, como é o caso da colocação de alunos com características únicas, desiguais, designados por alunos com necessidade educativas especiais em contexto de aprendizagens distintos, com professores que dispõem de uma formação específica – professores de educação especial, que conseguiremos proporcionar um ensino de qualidade.

Colocar alunos em contextos de aprendizagens separadas, priva-os de poder usufruir de todos os benefícios que podem ser potenciados em contexto de turma, ou seja, essa diversidade conduz inevitavelmente a participação ativa de todos os alunos na construção dos seus próprios saberes.

A interação entre alunos, alunos estudando e convivendo numa diversidade de situações sociais – trabalhar com um tutor, em pares, em pequenos grupos ou em grupos mais alargados – é, sem dúvida, uma fonte potencial de conflitos (quando os alunos trabalham isoladamente os conflitos também surgem), mas podem também ser uma fonte inesgotável de oportunidades de aprendizagem (Leitão, 2010; p.19).

Segundo o mesmo autor, a aprendizagem é um ato social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre.

Nesse sentido, urge então a necessidade da escola atual e concludentemente dos seus agentes educativos, os professores, deterem consciência da importância da aprendizagem cooperativa no processo ensino-aprendizagem dos alunos e do seu impacto no desenvolvimento social, emocional, afetivo, cognitivo, académico e principalmente na construção do futuro indivíduo.

4 – Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – a diferença como um valor – e que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, ativa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construir e aprofundar a sua própria compreensão do mundo em que vivem (Leitão, 2010; p.10).

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

Sailor (1991, citado por Lopes e Silva, 2010, p.146) considera mesmo que a aprendizagem cooperativa e, em particular, a tutoria de pares são preferenciais pelo fato de proporcionarem uma diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, quer tenham ou não NEE.

Resultados de numerosas investigações (Cohen, 1994; Johnson, 1970; Johnson e Johnson, 1974, 1978, 1989, 1999^a; Kohn, 1992; Sharan, 1980; Slavin, 1977, 1991; Johnson e Johnson, 1994, citado por Lopes e Silva, 2010; p.146) indicam que a aprendizagem cooperativa é uma das formas mais importantes e poderosas de estruturar a aprendizagem.

A aprendizagem, seja ela cooperativa ou não, depende da conceção que professor tenha sobre o que um bom professor deve proporcionar ao aluno.

Hattie e Clinton (2008) e Smith et al. (2008, citado por Lopes e Silva, 2010; p. 268), os bons professores são adeptos da improvisação; testam hipóteses sobre os efeitos do seu ensino; criam na sala de aula um clima positivo que estimula a aprendizagem; têm uma profunda compreensão da matéria; propensão para resolver problemas de ensino; respeito pelos seus alunos; uma elevada sensação de controlo; elevados níveis de paixão pelo ensino e pela aprendizagem; uma compreensão mais profunda do seu ensino e dos seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos e mais probabilidade, de uma maneira sistemática e consistente, de desafiar os alunos a pensar, proporcionando-lhes regularmente exercícios variados, simultaneamente exigentes e cativantes (Lopes e Silva, 2010; p. 268).

Considerando a legislação e os estudos efetuados até à data, ambos caminham na mesma direção e apontam indiscutivelmente para os benefícios da aprendizagem cooperativa, nesse sentido é quase impossível questionar por que razão os professores optam preferencialmente pelo método expositivo e não se centram nos benefícios que as relações socioeducativas no contexto da turma têm para o desenvolvimento da criança.

Três ideias centrais parecem emergir da convergência dos princípios da aprendizagem cooperativa e da inclusão escolar. A primeira aponta na direção de essa convergência ser positiva para todos os alunos. A segunda para o fato de tal convergência fazer parte integrante dos esforços de transformação, melhoria e mudança, dos sistemas educativos. Finalmente, a terceira, sugere que tais esforços parecem promover a cooperação entre profissionais que, tradicionalmente, sempre trabalharam de forma mais ou menos isolada (Leitão, 2010; p. 20).

Nesse sentido e tendo em conta o estudado pelos especialistas mencionados, é irrefutável reconhecer os benefícios que a aprendizagem cooperativa pode proporcionar aos

alunos, seja no desenvolvimento da sua personalidade, da sua cultura, das suas competências, valores, sentimentos, expectativas e acima de tudo, que pode proporcionar no desenvolvimento do seu ser, como individuo pertencente a uma sociedade, onde a diferença é a palavra que mais a caracteriza.

“Uma das dimensões que claramente distingue a aprendizagem cooperativa de outras abordagens, é a distribuição da autoridade entre professor e aluno, na medida em que, os professores partilham a autoridade com os alunos de formas muito especificas e diversas (Leitão, 2010;p.83).”

“Em relação aos conteúdos programáticos estabelecidos, estes contribuem ativamente para a definição dos objetivos específicos a alcançar, das atividades a desenvolver, das formas de as avaliar. Surgem novas formas informativas, de resolver problemas e conflitos, de se ajudarem mutuamente (Leitão,2010;p.84).”

“No contexto das aprendizagens cooperativamente organizadas, os alunos aprendem a assumir responsabilidades, a questionar-se, a questionar os outros, a avaliar a sua própria aprendizagem. Os alunos são encorajados a desenvolver processos de autorregulação das suas aprendizagens (Leitão, 2010; p.84).”

“Este é também um dos objetivos centrais da estruturação de relações de interdependência positiva entre alunos. Não admira, pois, a aprendizagem cooperativa, entendida desta forma, seja verdadeiramente uma oficina de cidadania, diálogo e democracia (Leitão, 2010; p.84).”

5 – Cooperação Professor-Aluno

Muito se tem falado nesta questão da cooperação professor-aluno nos últimos tempos, aludindo sempre a que uma boa relação professor/aluno/professor facilita não só a aprendizagem como também o comportamento (Sanches, 1996; p.64).

Mas o que é isso de uma boa relação? Conceito demasiado vago para ser entendido facilmente por todos. É que uma boa relação pedagógica tem de ter os condimentos necessários e suficientes para que não caia numa relação demasiado aberta, geradora de irresponsabilidades, a que se seguem comportamentos de indisciplina mais ou menos graves. Uma relação aberta tem de se orientar por atitudes/comportamentos geradores de respeito e responsabilidade (Sanches, 1996; p.64).

O diálogo, a discussão para a consideração de opiniões de parte a parte para fazer valer os pontos de vista mais adequados à situação têm de ser o caminho a seguir no estabelecimento da relação pedagógica (Sanches, 1996; p.65).

No entanto, e para que se potencie esta cooperação entre professor-aluno é necessário que o currículo seja estruturado, flexível e acima de tudo acessível a todos os alunos por forma a potenciar o desenvolvimento global dos alunos e a cooperação.

No Decreto-Lei n. 6, 18 de Janeiro 2001

O Programa do Governo assume como objetivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objetivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.

Ainda no mesmo decreto de lei se faz referência à necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular (Decreto de Lei n.6, 18 de Janeiro 2001).

Só tendo em conta os pressupostos acima mencionados é que se consegue uma escola inclusiva, onde a heterogeneidade é encarada como uma fonte de riqueza, uma verdadeira nascente de aprendizagens.

A inclusão baseia-se num sentido comunitário em que todos os envolvidos formam uma teia de ligações, fazendo com que os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, que os pais se envolvam mais e que a direção partilhe as suas ideias (Correia, 2005, p. 2).

Para que os professores possam desenvolver uma cooperação professor-aluno eficaz, é imprescindível que ambos compreendam o que significa a interação positiva, estimuladora, disciplinada, que potencie o desenvolvimento das competências sociais de forma estruturada, permitindo ao docente um reajustamento constante ao ensino-aprendizagem do aluno, que conduzam a uma ação cooperativa eficaz.

Ou seja, a escola cooperativa é, na sua essência, uma escola animada, uma escola com alma, alma que sem virar as costas à razão se alimenta fortemente do sentimento, desse sentimento que é participar ativamente na construção duma obra coletiva. A escola cooperativa é esse espaço de abertura a novas formas de atuação e organização fundamentadas no abraço fraterno, na coexistência e cooperação, de sentimentos, pensamentos e ações comuns, espaço onde cooperação significa atuação conjunta e coordenada com vista à consecução de um objetivo comum, de uma obra coletiva, de uma obra de todos e para todos. O que supõe,

obviamente, o acordo e a negociação, a ajuda mútua, o apoio solidário, a aceitação do outro, da diferença. O que supõe, obviamente, a inclusão (Leitão, 2010; p.50)

6 – Conceito de Percepção

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

O estudo das atitudes tem assumido uma grande importância no domínio das ciências sociais, tendo sido objeto de variadas investigações, uma vez que é considerado um fator de grande influência no decorrer das práticas educativas (Camisão, 2004, citado por Pacheco, 2012).

Segundo o dicionário português, o termo percepção é o ato ou efeito de perceber. Nesse sentido, cabe unicamente ao professor exercer influência sobre os alunos por forma a desenvolver a sua aprendizagem e perceber se a sua prática educativa tem conseguido atuar sobre os resultados dos alunos.

Monteiro (2000, citado por Campos, 2012) distingue três categorias de atitudes, que se relacionam entre si, nomeadamente, as atitudes face ao ensino e à aprendizagem, as atitudes face aos alunos e face a si próprio:

As atitudes dos professores face ao ensino e à aprendizagem, onde coligam o docente ao conhecimento e este definem-no como sinónimo de verdade. Ainda referem que as atitudes dos professores em relação ao ensino-aprendizagem estão relacionados com o nível conceptual, sendo que os professores cujo nível conceptual é baixo tendem a ser mais autoritários do que os professores de níveis mais altos, e os primeiros tendem também a usar um único método de ensino com todos os alunos (Campos, 2012; p.67-68).

As atitudes dos professores em relação aos alunos, também influenciam a sua conduta. Através dos estudos experimentais demonstrados por Rosenthal & Jacobson (1968), mencionados por Monteiro (2000), consideram que a importância das expectativas do professor, das suas atitudes e sentimentos acerca dos alunos, influenciam a sua conduta. Estes investigadores concluíram que essas expectativas funcionavam como profecias autorrealizadas, uma vez que conseguiam influenciar os resultados dos alunos (Campos, 2012; p.67-68).

As atitudes dos professores face a si próprios, são igualmente importantes, uma vez que determinam o ambiente na sala de aula, e consequentemente, os resultados dos alunos. Vários investigadores referem que as crenças e atitudes dos professores podem influenciar eficácia pessoal da sua ação, nomeadamente, na utilização de estratégias diferenciadas (Campos, 2012; p.67-68).

7 – Interdependência Professor-Aluno

Há um sentir universalizado de que o século XXI está a impor, a todos os docentes, um nível superior de capacidades e competências que possibilitem uma reflexão constante e crítica, na procura de soluções de problemas complexos, por forma a diligenciar, obter e sintetizar informação oriunda de fontes diversas, com vista a sermos aptos a defrontar a heterogeneidade que a vida escolar nos coloca.

Nada podemos dar como garantido no decorrer da nossa existência, da nossa passagem pela vida, com exceção do óbito e da aprendizagem. Aprender é importante, ou melhor essencial, porque ninguém nasce a saber funcionar de forma adulta e em sociedade. Mas para que a aprendizagem ocorra, ou seja, para que se consiga levar alguém a aprender, é imprescindível que exista uma sintonia produtiva entre o aprendiz e o orientador da aprendizagem, o professor.

Nesse sentido, a ponte primordial do ensino-aprendizagem é a interação entre o discente e o docente, ou seja, quanto mais produtiva for a relação entre ambos, mais profícua se tornará a aprendizagem.

Realmente, a orientação do ato pedagógico exige que o professor esteja continuamente a fomentar a relação com os seus alunos, orientando a construção da mesma para atitudes e comportamentos geradores de respeito e responsabilidade. Hoje em dia, não é fácil gerar tais comportamentos, assentes no respeito do aluno pelo docente e do professor pelo discente, ou seja, assente no respeito mútuo.

A construção da relação inicia-se logo após o primeiro contato entre ambos, professor-aluno, e desde esse momento que deve existir o meio-termo, ou seja, não potenciar relações superprotetoras que inevitavelmente originam comportamentos de dependência, nem o contrário, ignorar o aluno, potenciando sentimentos de revolta e frustração.

Os professores são os agentes que representam a autoridade, são os responsáveis pela gestão da sala de aula e da construção da aprendizagem dos alunos, são eles que estão encarregues pelo estabelecimento de objetivos e por percorrer o caminho correto para os alcançar. O modo como agem, organizam, gerem o tempo e as atividades têm influência direta no desenvolvimento desta relação.

De acordo com Sim-Sim (2005), os professores bons gestores são aqueles que conseguem criar na sala de aula uma atmosfera que, sendo calma e relaxada, transpira atividade virada para os objetivos. Isto é, os bons gestores têm presente os seus objetivos, perseguem-nos e são também capazes de transmitir esses objetivos aos alunos.

Posto isto, urge agora a necessidade de saber como se construir essa relação.

Nenhuma relação deve ser construída na base da imposição, muito pelo contrário, deve assentar na base de uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, onde o aluno tem um papel principal, na medida em que interage com o professor na construção do seu saber, do seu conhecimento. O professor, como possuidor do conhecimento e indivíduo mais experiente, deve reter um total conhecimento do aluno, nomeadamente das aprendizagens por estes já adquiridas, ou não, delineando assim uma estratégia para a construção da aprendizagem.

Estabelecendo um paralelismo com a disciplina de educação física e fazendo referência à sua ferramenta de trabalho, os programas nacionais de educação física, é precisamente no início de cada ano letivo que se realiza uma avaliação inicial dos alunos, por forma a averiguar em que ponto da situação se encontra a aprendizagem do aluno. Passando a citar:

A Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a correções ou alterações na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário. Estas decisões de orientação e compromisso curricular são facilitadas se os professores de cada ano de escolaridade se reunirem para confrontarem as informações recolhidas na avaliação inicial (PNEF, 2001, p.25).

Nesse sentido, e tendo em conta este pressuposto supramencionado, conclui-se que cabe ao professor, após o diagnóstico de cada aluno e da turma como um todo, traçar as metas a atingir coletivamente e individualmente e começar a trabalhar para atingir esses objetivos, construindo diariamente e conjuntamente a relação professor-aluno.

Desta forma, torna-se quase inevitável afirmar-se que a relação entre professor-aluno abrange interesses e intenções, sendo esta interação o expoente máximo do ensino-aprendizagem, pois a educação é o que de mais importante temos na construção de um ser, de

um indivíduo, com valores, atitudes e uma postura correta perante vida, e que por sua vez, consegue viver em e com a sociedade.

Segundo Silva e Lopes (2010), para melhorar as relações professor-aluno e colher benefícios em termos de aprendizagem, os professores devem aprender a facilitar o desenvolvimento dos alunos. Devem demonstrar que cuidam da aprendizagem de cada um como pessoa e que criam empatia com todos eles.

A comunicação, a discussão para a contemplação de convicções de parte a parte, por forma a expor os pontos de vista mais apropriados à situação têm de ser o percurso a seguir na construção da relação pedagógica. Só desta forma, o processo de aprendizagem se torna mais agradável, fascinante e sedutor, pois suscita no aluno, motivação, uma vez que este se sente mais envolvido e participante em todo o processo. No entanto, o prazer em aprender não é manifestado por todos os alunos, alias, estes na sua grande maioria revelam-se pouco empenhados em aprender e fazem-no porque o encaram como uma obrigação, o que torna todo o processo num grande desafio para o professor, na medida em que, para que o docente consiga alterar este arquétipo é imprescindível cultivar a curiosidade dos alunos realizando um acompanhamento das suas ações no desenvolver de todas as atividades.

Na escola, uma das razões que atualmente conduz a um abismo entre os professores e alunos, dificultando o desenvolvimento da sua relação, está relacionado com a preocupação extrema, em grande parte ocasionada pelo sistema, no cumprimento do programa, o que remete os alunos não para aprender, na grande essência da palavra, mas sim para absorver toda a informação e replicá-la sem utilizarem o seu lado crítico, o seu lado interrogativo, no fundo, sem pensar.

De um modo geral, a construção do conhecimento não pode ser interpretada como um processo individual, na medida em que, este é um produto obtido pela troca de informações, experiências, vivências e conhecimento, entre o ser humano e onde o professor tem o papel de intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação.

Então e será que o género do agente educativo influencia a relação que desenvolve com os alunos?

Segundo Forlin, Loremanm Sharma e Earle (2007) , Santos & César (2010, citado por Inácio, 2011, p. 32), no que concerne às atitudes face à inclusão, a maioria dos estudos revelam que os agentes educativos assumem condutas favoráveis face à inclusão. No entanto, os mesmos autores declaram que outros estudos, indicam que os docentes do género feminino adotam atitudes mais auspiciosas face à inclusão dos alunos com NEE, do que os do género masculino.

Ainda em relação ao género, Aloia et al. (1980); Downs & Williams (1994); Folsom-Meek, Groteluschen & Krampf (1999); Schmidt-Götz et al. (1994); Campos e Cortez (2009, citados por Inácio 2011, p.32), confirmam que as docentes têm atitudes significativamente mais favoráveis, face ao ensino de alunos com deficiência, em relação aos homens. Esta diferença pode dever-se à maior sensibilidade que as mulheres apresentam em relação à problemática da deficiência.

E em relação à experiência profissional, será que tem influência na interdependência professor-aluno?

Alexander & Strain (1978); Horne (1979) e Millian (1978); Oliveira (2003, citados por Inácio 2011, p.31) acham que um contacto direto com crianças com deficiência, ligado a uma formação teórica, pode melhorar as atitudes dos professores.

Hegarty (1994); Oliveira (2003, citado por Inácio 2011, p. 31) constata que nos vários estudos realizados acerca do comportamento dos professores perante a educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, as atitudes são consideradas um fator decisivo para a concretização de uma Escola inclusiva. Williams (1993); Oliveira (2003, citado por Inácio 2011, p. 31) verifica que todos os seus estudos indicam que o sucesso da integração depende das atitudes positivas. O número de anos de experiência de integração dos professores contribui para o aumento de atitudes positivas (Garcia & Alouro, 1985 e Oliveira, 2003, citado por Inácio 2011, p. 31).

Ainda em relação à experiência profissional, segundo o estudo realizado por Downs e Williams (1994, citado por Poças, 2009, p.68), estes referem que não encontraram diferenças estatisticamente significativas entre a variável experiência e as atitudes dos futuros professores face à inclusão de alunos com deficiência.

As aprendizagens desenvolvidas no decorrer da juventude, muitas vezes marcam a nossa personalidade e a nossa forma de encarar as situações, nesse sentido urge agora a necessidade de verificar se o contato tido com NEE no decorrer da juventude influencia a interdependência do professor-aluno.

No estudo realizado Hodge e Jansma (2000, citado por Poças, 2009, p.41), estes examinaram as atitudes de estudantes finalistas de EF perante o ensino de alunos com deficiência. Os autores procederam à análise das seguintes variáveis: a) género; b) etnia; c) experiência prévia com NEE; d) formações neste âmbito; e) nível académico; f) nível de “conforto percebido” no ensino por condição de deficiência. Focando-nos na hipótese que realmente nos interessa, ou seja a experiência prévia com NEE, os autores concluíram os que

estudantes finalistas com experiência prévia demonstraram atitudes mais positivas perante alunos com deficiências sensoriais e físicas.

Capítulo II - Enquadramento Metodológico

2.1. Objetivo

Este estudo visa compreender a eventual relação da perceção dos professores do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência Professor- Aluno nas variáveis género, idade, experiência do professor no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais e contatos tidos com NEE no decorrer da sua juventude.

2.2. Questão de Partida

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

Que relação existe entre a perceção dos professores do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência Professor-Aluno e as variáveis género, idade, experiência do professor no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais e contatos tidos com NEE no decorrer da sua juventude?

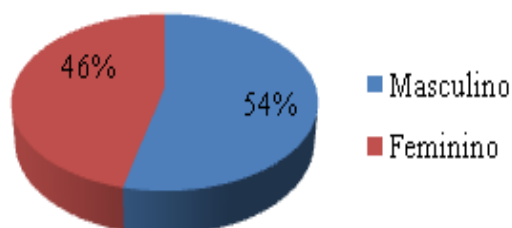
2.3. Desenho de Estudo

O estudo tem natureza observacional, averiguando a existência de relação entre as variáveis, por meio de uma amostra da população, agrupada em quatro níveis (idade, género, experiência do professor no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais e contatos tidos com NEE no decorrer da sua juventude), de modo a depreender se estes têm influência na perceção dos professores face à interdependência Professor-Aluno. A recolha de dados é de natureza quantitativa, utilizando medidas numéricas para testar as hipóteses.

2.4. Caraterização da Amostra

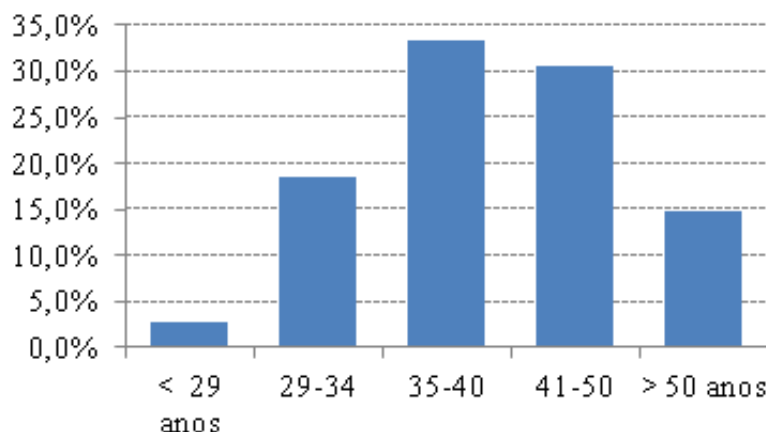
Para a composição da amostra deste estudo foram distribuídos questionários por escolas das áreas geográficas de Lisboa, foram excluídos os questionários que não se apresentavam devidamente preenchidos. Nesse sentido, colaboraram no estudo 108 professores, dos quais a maioria é do género masculino (54,0%, $n = 58$) enquanto os docentes do género feminino representam 46,0% ($n = 50$), conforme se pode constatar pela observação do gráfico 1.

Gráfico 1 - Género



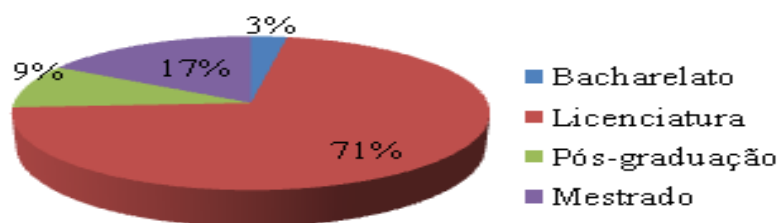
A distribuição dos docentes por escalões etários pode ser apreciada no gráfico 2. A maioria encontra-se no escalão 35-40 anos (33,3%). Os docentes mais novos representam 2,8% e os mais velhos, ou seja, com mais de 50 anos representam 12,8% do total de respostas.

Gráfico 2 - Escalões Etários



Em termos de habilitações literárias, predominam os docentes com a licenciatura (71,0%), Seguem-se depois os com o mestrado (17,0%) e os com uma pós-graduação (9,0%).

Gráfico 3 - Habilitações Literárias



A maioria dos docentes leciona no 2º e 3º ciclo. Cerca de 35,2% também leciona no ensino secundário.

Tabela 1 - Nível de Ensino

	Frequência	Percentagem
2º e 3º ciclo	70	64,8
2º e 3º ciclo, secundário	38	35,2
Total	108	100,0

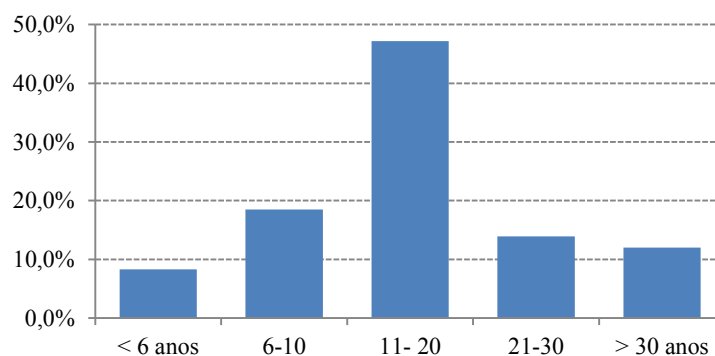
A maioria já desempenhou funções de diretor de turma (84,3%), 30,6% desempenhou funções de coordenador de Departamento, 37,0% funções no conselho pedagógico e 50,9% de coordenador de projetos.

Tabela 2 – Funções

	Não		Sim	
	N	%	N	%
Director de turma	17	15,7	91	84,3
Coordenador de Departamento	75	69,4	33	30,6
Conselho pedagógico	68	63,0	40	37,0
Coordenador de projectos	53	49,1	55	50,9

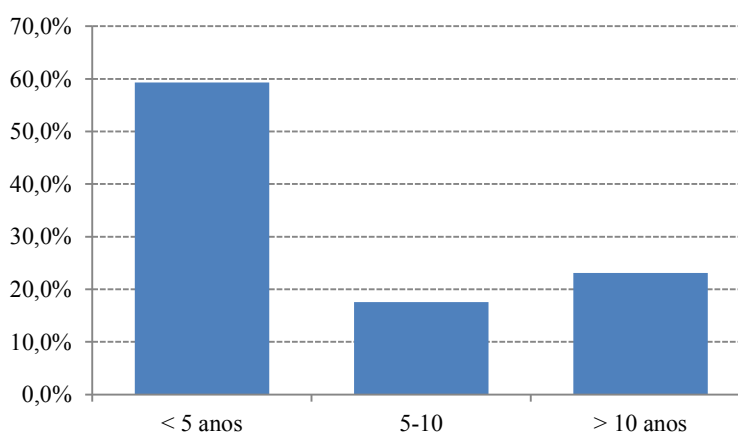
Quase metade dos docentes (47,2%) tem entre 11-20 anos de experiência profissional. Os com menos experiência profissional representam apenas 8,3% (n = 9).

Gráfico 4 - Experiência Profissional



A mobilidade profissional é relativamente baixa pois 59,3% dos docentes indica que trabalha na escola há mais de 5 anos.

Gráfico 5 - Há quantos anos trabalham nesta escola?



Uma proporção bastante elevada de 87,0% indica que tem alguma experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Em termos médios os docentes têm cerca de 6 anos de experiência no ensino de alunos com NEE. 37,% têm mais de cinco anos de experiência.

Tabela 3 - Experiência com NEE

	Frequência	Percentagem
Não	14	13,0
Sim	94	87,0
Total	108	100,0

Mais de metade (68,5%) refere que na sua infância/juventude teve alguns contactos com pessoas com deficiência.

Tabela 4 - Contatos com pessoas com deficiência

	Frequência	Percentagem
Não	34	31,5
Sim	74	68,5
Total	108	100,0

2.5. Instrumento de Recolha de Dados

O instrumento (Anexo 1) utilizado para a recolha dos dados foi o questionário “*As percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula*” (ASA-PPP, Leitão, 2013). Relativamente à sua validade, o alfa de Cronbach foi de .872.

O mesmo é composto por duas partes: a parte primeira é composta por nove questões que caracterizam a amostra, os dados biográficos. A segunda parte é organizada por 25 afirmações às quais os docentes devem conferir uma resposta numa escala de 1 a 6 valores, variando entre raramente e sistematicamente.

Este questionário avalia cinco dimensões, que são as variáveis dependentes em estudo: Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa); Interdependência

professor/aluno; Negociação; Meta-aprendizagem; Interdependência professor/professor (ensino cooperativo). Sendo que a cada dimensão correspondem as seguintes questões do questionário.

Tabela 5 - Distribuição das questões do questionário pelas cinco dimensões em estudo

Dimensão	Número das questões
Interdependência aluno/aluno (aprendizagem ativa e cooperativa)	1,11,14,17,25
Interdependência professor/aluno	3,6,9,18,22
Negociação	4,10,15,19,23
Meta-aprendizagem	5,7,13,21,24
Interdependência professor/professor (ensino cooperativo)	2,8,12,16,20

2.6. Variáveis de Estudo

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

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

Variáveis dependentes – interdependência professor-aluno

2.7. Hipótese de Estudo

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

Hipótese 1: A percepção dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência professor/aluno varia em função do género;

Hipótese 2: A percepção dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência professor/aluno varia em função da idade;

Hipótese 3: A percepção dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência professor/aluno varia em função da experiência do professor no trabalho com alunos com necessidade educativas especiais;

Hipótese 4: A percepção dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência professor/aluno varia em função dos contatos tidos com NEE no decorrer da juventude.

2.8. Procedimentos Operacionais

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

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

2.9. Procedimentos Estatísticos

Para testar as hipóteses formuladas vamos utilizar como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância (α) $\leq 0,05$. No entanto se encontrarmos diferenças significativas para um nível de significância (α) $\leq 0,10$ estas serão devidamente comentadas. Para testar as hipóteses nº1, 3 e 4 vamos usar o teste t de Student para amostras independentes pois estamos a comparar dois grupos e variável dependente é de tipo quantitativo. Para testar a hipótese nº 2 vamos usar o teste Anova One-Way pois estamos a comparar quatro grupos e variável dependente é de tipo quantitativo. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias serão analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Nas situações em que a dimensão das amostras é superior a 30 aceitamos a

normalidade de distribuição, de acordo com o teorema do limite central. Quando a homogeneidade não se encontrar satisfeita utilizaremos o teste t de Student ou a Anova One-Way com a correção de Welch.

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

Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1. Análise Descritiva

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

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

Tabela 6 - Frequências (Interdependências)

		Rara mente	2	3	4	5	Sistemat icamente
1) Sou um parceiro ativo no trabalho de grupo dos alunos, o que me ajuda a conhecê-los melhor.	Freq		1	12	25	57	13
	%		0,9%	11,1%	23,1%	52,8%	12,0%
2) Organizo as atividades com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões	Freq		6	14	17	45	26
	%		5,6%	13,0%	15,7%	41,7%	24,1%
3) Na organização das atividades levo em consideração as sugestões dos alunos	Freq	2	19	24	32	27	4
	%	1,9%	17,6%	22,2%	29,6%	25,0%	3,7%
4) Falo com os meus alunos sobre os problemas pessoais que apresentam	Freq	4	11	25	32	21	15
	%	3,7%	10,2%	23,1%	29,6%	19,4%	13,9%
5) Nas aulas ajudo mais os alunos que têm maiores dificuldades.	Freq		3	5	24	48	28
	%		2,8%	4,6%	22,2%	44,4%	25,9%

Tabela 7 - Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Interdependencia	108	2,40	6,00	4,34	0,74

A forma como os docentes responderam às perguntas do questionário relacionado com as percepções dos professores sobre a aprendizagem na sala de aula, na dimensão interdependência pode ser apreciada na tabela nº 6. Nela evidenciamos em cinza claro as respostas mais frequentes (moda). A média obtida nesta dimensão foi de 4,34 (dp = 0,74), com um valor mínimo de 2,40 e um máximo de 6,0.

3.2. Análise inferencial

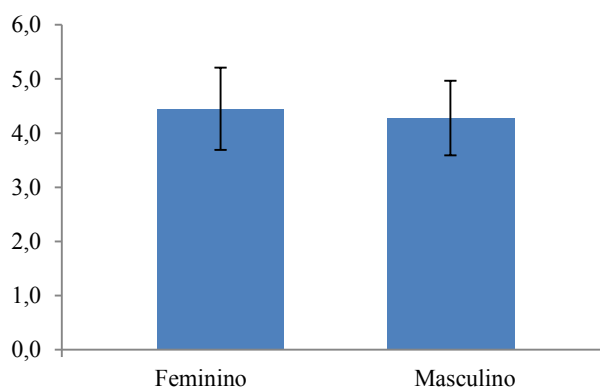
Hipótese 1: A percepção dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência professor/aluno varia em função do género

As professoras obtêm um valor mais elevado do que os professores nesta dimensão (4,45 vs 4,28), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(103) = 1,231$, $p = ,103$.

Tabela 8 - Significância das Diferenças

	Feminino		Masculino		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Percepção interdependência	4,45	,76	4,28	,69	,103

Gráfico 6- Interdependência e género



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

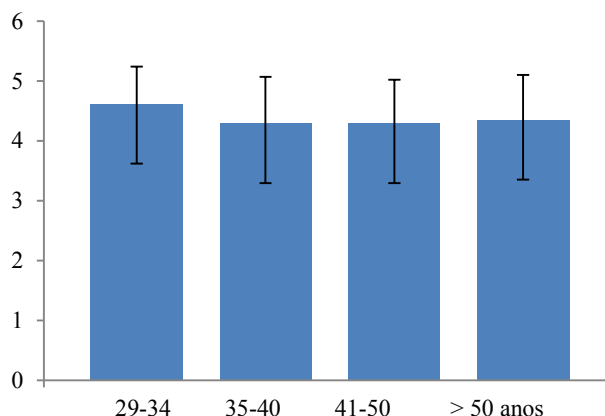
Hipótese 2: A percepção dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência professor/aluno varia em função da idade

Os professores mais novos obtêm um valor mais elevado nesta dimensão e os com 35-40 anos e 41-50 anos valores mais baixos (4,62 vs 4,29), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $F(3, 101) = 1,231, p = ,382$.

Tabela 9 - Significância das diferenças

	29-34 anos		35-40		41-50		> 50 anos		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp			
Percepção interdependência	4,62	,62	4,29	,78	4,29	,73	4,35	,75	,382

Gráfico 7 - Interdependência e Idade



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

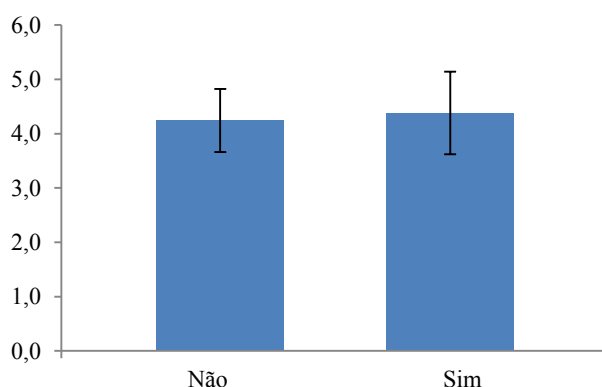
Hipótese 3: A percepção dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência professor/aluno varia em função da experiência do professor no trabalho com alunos com necessidade educativas especiais

Os professores com experiência no trabalho com alunos com NEE obtêm um valor mais elevado do que os professores sem experiência (4,38 vs 4,24), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(106) = -0,611, p = ,543$.

Tabela 10 - Significância das diferenças

	Não		Sim		Sig
	M	Dp	M	Dp	
Percepção interdependência	4,24	,58	4,38	,76	,543

Gráfico 8 - Interdependência e experiência com NEE



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

Hipótese 4: A percepção dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência professor/aluno varia em função dos contactos tidos com NEE no decorrer da juventude.

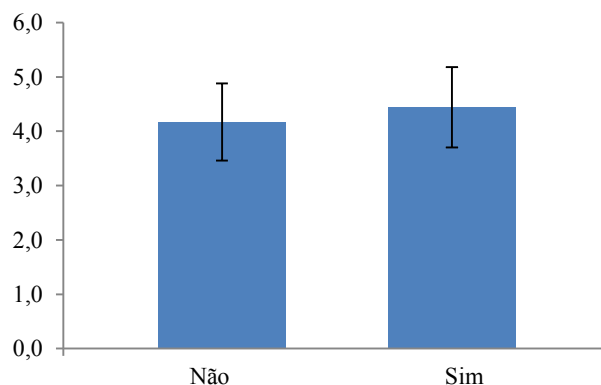
Os professores com contactos com NEE no decorrer da juventude obtêm um valor mais elevado do que os professores sem contactos (4,44 vs 4,17), não sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(106) = -1,725, p = ,087$.

Tabela 11 - Significância das diferenças

	Não		Sim		Sig
	M	Dp	M	Dp	
Percepção interdependência	4,17	,71	4,44	,74	,087*

* $p \leq ,10$

Gráfico 9 - Interdependência e contacto com NEE



No que se refere a esta hipótese, não se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas quanto aos resultados obtidos. Recorrendo ao teste de comparação de médias T-Student o P-value apresentou o resultado de 0.087, confirmando assim que as diferenças não são significativas sobre a interdependência professor-aluno em função dos contatos tidos com NEE no decorrer da juventude.

Capítulo IV – Implicações no Ensino de Educação Física

A quem duvide que a escola tenha sido concebida para abrir as portas a todas as crianças, sem exceção, e realmente, a avaliar pelos acessos e pelas instalações muitas vezes consciencializamo-nos que, para tornar esse pressuposto numa realidade para a comunidade escolar, é imprescindível continuar a realizar alterações, no fundo continuar a progredir até alcançar a tão proclamada inclusão.

A necessidade de suscitar uma dinâmica de desenvolvimento do currículo real da disciplina é cada vez mais a questão central à qual o programa procura responder, no sentido de que possam ser criadas, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da Educação Física (PNEF, 2001, p. 6).

As dificuldades surgem, desde logo, quando se torna necessário adaptar o ensino à criança com dificuldades, ou a criança com dificuldades ao ensino. Mas não será esta uma realidade constante na profissão docente?

Adaptar, adequar o ensino ao aluno é uma obrigação do professor, independentemente dos obstáculos que a ideologia da escola possa suscitar. O êxito da integração supõe que os docentes estejam convencidos do direito à educação para todos, no quadro mais normal possível (Laplante e Godin, 1983 citado por Simon, 1991, p.28).

Estabelecendo um paralelismo com o nosso estudo, podemos concluir que nenhuma, das quatro hipóteses influencia a relação que se estabelece com os seus alunos, na medida em que não se aferiram diferenças significativas na percepção dos professores na interdependência professor-aluno em função do género, idade e experiência profissional e contatos tidos com NEE na juventude uma vez que os p-values obtidos foram de 0,103 (género), 0,382 (idade), 0,543 (experiência) e 0,087 (contatos tidos com NEE), correspondentemente. Com estes resultados conferimos que apesar de existirem diferenças, nestas variáveis estas não são estatisticamente significativas.

Nesse sentido, e estabelecendo uma ponte de ligação com a disciplina de educação física, concluímos que estes resultados têm implicações positivas na disciplina de educação física, uma vez que a relação por si só dependerá da capacidade do professor em dosear a relação tornando-a saudável e ideal para o desenvolvimento da disciplina, não estando propriamente relacionada com nenhuma das hipóteses supramencionadas.

Ao analisar-mos os programas nacionais de educação física, podemos verificar que também eles foram construídos numa base que favorece a inclusão, visto que potencia a interação aluno-aluno e professor-aluno.

Segundo os programas nacionais de educação física (PNEF, 2001, p.25), no processo de desenvolvimento curricular de cada escola, admite-se a hipótese de se selecionarem

objetivos mais ou menos ambiciosos de acordo com as características da população escolar, mantendo a referência fundamental dos objetivos gerais de cada ciclo de escolaridade.

Nesse sentido, e tendo em conta este pressuposto também na disciplina de educação física é possível adequar o ensino ao aluno, por forma a facilitar a sua integração e socialização com a turma e com o professor.

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

As escolas que demonstram eficiência na implementação da inclusão, são as que redefinem constantemente as estruturas e as suas estratégias, por forma a tornar as comunidades de aprendizagem inclusivas, assim sendo e tendo em conta os PNEF, as orientações metodológicas baseiam-se na promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência das responsabilidades que podem ser assumidas pelos alunos, na resolução dos problemas de organização das atividades e de tratamento das matérias (PNEF, 2001, p.9).

E baseiam-se igualmente, na orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, e também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades (PNEF, 2001, p.9).

Assim sendo, o professor deve ser capaz de fazer as adaptações necessárias a todos os alunos sem exceção, tal como, é contemplado no PNEF (2001):

Nesta perspetiva do trabalho pedagógico, as metas dos programas devem constituir, também, objeto da motivação dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na Escola e ao longo da vida. No fundo, o que está em causa é a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura (PNEF, 2001, p.8.)

Em suma, a disciplina de Educação Física é portanto, um alicerce no paradigma da inclusão, na medida em que, a mesma está estruturada e organizada por forma a proporcionar aos alunos uma maior sociabilização e por consequente uma maior integração, isto porque, ao contrario das outras disciplinas, permitir ajustar constantemente o ensino ao aluno (sem exceção), não desvirtuando a sua essência, ou seja, cumprindo o programa.

Capítulo V – Considerações Finais

Após a apresentação e discussão de resultados e tendo por base a revisão da literatura, torna-se possível retirar conclusões acerca da influência e do impacto das variáveis género, idade, experiência e contato tido com NEE no decorrer da juventude, na percepção dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclo face à interdependência professor-aluno. Por outro lado, pretende-se ainda apresentar algumas recomendações para a realização de outros estudos no seguimento deste.

Conclusões

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

O essencial é que todos aprendam com todos, para que as interações que se estabeleçam entre os alunos e os professores sejam fundamentais para o processo de aprendizagem de todos (Silva, 2011, p. 40-41).

Nesse sentido e tendo sempre presente a revisão da literatura efetuada para o efeito, torna-se de fato importante aludir que todos os valores auferidos nos diversos tratamentos estatísticos, isto é, os resultados indicados nas quatro hipóteses de estudo, indicam uma orientação para atitudes inclusivas por parte dos professores, em contexto de sala de aula, afluindo com os desígnios do Princípio da Inclusão.

A inclusão passa, inevitavelmente, pelo modo como se organizam e se geram as atividades dentro da sala de aula, procurando potenciar as interações entre os vários elementos da turma (Silva, 2011, p. 40-41).

Estas atitudes estão bem representadas nos valores obtidos, nomeadamente em termos de uma primeira análise descritiva, onde se verificam que os valores obtidos assentam maioritariamente no quatro e cinco, numa escala de 1 a 6, o que remete para a concordância das atitudes dos professores com as afirmações vigentes no questionário aplicado. Porém, estes valores predizem também que ainda existem melhorias a fazer, nomeadamente nas questões que dizem respeito aos alunos, uma vez que são estas que apresentam os valores mais baixos.

Das quatro hipóteses levantadas, nenhuma se confirma, isto é, não existem portanto, diferenças significativas no que refere ao género, idade, experiência profissional e contatos tidos com NEE, o que nos leva a concluir que a relação que se estabelece entre professor-aluno

não está interligada com: o género do professor, ou seja, não existe uma diferença de atitude entre agentes educativos femininos e masculinos, com a idade, sejam mais velhos ou mais novos, com a experiência ou com os contatos tidos com NEE.

Os estudos realizados Forlin, Loremanm Sharma e Earle (2007); Santos & César, 2010, citados por Inácio 2011, p. 32), revelam que os agentes educativos assumem condutas favoráveis face à inclusão. Ainda assim, os mesmos autores declaram que outros estudos, indicam que os docentes do género feminino adotam atitudes mais auspiciosas face à inclusão dos alunos com NEE, do que os do género masculino.

Os estudos apontam por vezes para direções diferentes e no caso do estudo referido, os resultados apontam para outra direção, na medida em que não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e feminino quanto à percepção dos professores de educação física do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência professor-alunos. Por conseguinte, a primeira hipótese, fundamentada na hipótese de que percepção dos professores de educação física do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência professor-alunos varia em função do género, foi rejeitada.

Relativamente à idade e experiência profissional, que por sinal, acabam por estar interligados, também não se verificaram diferenças significativas, o que revela, que as capacidades de estabelecer relações de qualidade, de grande proximidade com os alunos se mantem ao longo da vida profissional do docente. Analisando as respostas, estamos perante um valor elevado, nomeadamente entre quatro e quatro e meio, numa escala de 1 a 6, o que revelam ser valores interessantes, na medida em que nos indicam que estas relações não tendem a diminuir com a idade e concludentemente com a experiência profissional, no entanto, importa continuar a desenvolver-la por forma a atingir os valores ideais, que são o valor seis numa escala de 1 a 6.

Estabelecendo uma ligação com a revisão bibliográfica, os resultados retirados revelam-se condizentes com o estudo realizado por Downs e Williams (1994, citado por Poças, 2009, p.68), onde referem que não encontraram diferenças estatisticamente significativas entre a variável experiência e as atitudes dos futuros professores face à inclusão de alunos com deficiência. Desta forma, e comparativamente com este estudo, também as nossas segunda e terceira hipóteses são rejeitadas, na medida em que, a percepção dos professores de educação física do 2º e 3º ciclo sobre a interdependência professor-aluno não varia com a idade, nem com a experiência profissional.

Por fim, a ultima hipótese, revela que não existe diferenças significativas sobre interdependência professor-aluno em função dos contatos tidos com NEE no decorrer da

juventude, o que caminha noutra direção, quando comparado com a literatura recolhida, na medida em que, segundo o estudo realizado Hodge e Jansma (2000), os que estudantes finalistas com experiência prévia demonstraram atitudes mais positivas perante alunos com deficiências, ou seja, o contato tido com indivíduos com necessidades educativas especiais aquando da sua juventude, favorece o docente na construção de uma relação de qualidade com o seu aluno.

Para terminar, pode concluir-se que para o 2º e 3º ciclo, a média de respostas mais baixas, passível de ser observada na tabela seis, nas variáveis três e quatro, está relacionada com a percepção dos professores relativamente à participação dos alunos em todo o processo ensino-aprendizagem, na medida em que, se verifica alguma resistência em partilhar responsabilidades, ou seja, permitir ao discente uma participação ativa na construção do seu saber.

No entanto, deve destacar-se positivamente o fato da maioria dos professores inquiridos deterem uma percepção positiva em relação às práticas de aprendizagem cooperativa, indo ao encontro do que está determinado no Programa Nacional de Educação Física.

Limitações do Estudo

Durante a realização deste estudo, algumas dificuldades e limitações foram sentidas, nomeadamente no que concerne à revisão da literatura relativamente às temáticas que relacionam a idade e a interdependência professor-aluno, bem como o contato tido no decorrer da juventude e a interdependência professor-aluno.

Como limitação, deve referir-se que o estudo foi restrito à rede de escolas destinadas ao estágio pedagógico, o que inevitavelmente acaba por restringir de alguma forma o estudo, omitindo a realidade de outras zonas.

Recomendações para futuros estudos

Para os próximos estagiários, que futuramente pretendam aprofundar o seu conhecimento acerca deste tema, é indispensável salientar algumas recomendações nomeadamente, adotar um maior número de variáveis independentes, que por sinal constam no questionário, de maneira a enriquecer o estudo realizado e se possível valendo-se de uma amostra que seja mais abrangente, ou seja, distribuída por todo o país, permitindo assim ter um conhecimento mais próximo da realidade.

Referências Bibliográficas

Camisão, I. (2004). *Percepção dos Professores do Ensino Básico acerca das Inclusão Educativa dos alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para a obtenção do grau de mestre, orientada por João Arménio Lopes.

Campos, A. (2012). *Inclusão de crianças com NEE em turmas de ensino regular: percepção dos docentes, encarregados de educação e representantes do concelho executivo*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Faculdade de Ciências de Educação, Lisboa.

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

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

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

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

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

Ferreira, M. et al. (2003). *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP & A Editora.

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

Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *A Educação de alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

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

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

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

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

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

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

Sanches, I. (1996). *Necessidade educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora

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

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

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

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores, Lda

Simon, J. (1991). *A Integração escolas das Crianças Deficientes*. Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor

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

Legislação Consultada

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

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

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

Web Consultada

Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Unesco,
http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/jmm_MA_8231.pdf

Relação Professor-Aluno Segundo Piaget. TrabalhosFeitos.com. Retirado 05, 2011, de
<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Rela%C3%A7%C3%A3o-Professor-Aluno-Segundo-Piaget/23751.html>

ANEXOS

Anexo I

AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

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

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

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

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

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

Obrigado pela sua colaboração

DADOS BIOGRÁFICOS

1. Género F ☐ M ☐

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

3. Habilitações literárias

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

4. Funções

Grupo Disciplinar _____

Sou ou já fui Diretor de Turma Sim ☐ Não ☐

Sou ou já fui Coordenador de Departamento Sim ☐ Não ☐

Integro ou já integrei Conselhos Pedagógicos Sim ☐ Não ☐

Sou ou já fui Coordenador de Projetos Sim ☐ Não ☐

5. Nível de Ensino que Lecciona

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

6. Experiência Profissional

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

7. Há quantos anos trabalha nesta escola?

- 5 anos ☐ **5 – 10 anos** ☐ **+ 10 anos** ☐

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

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

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

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

		1	2	3	4	5	6
1	Nas minhas aulas os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.						
2	Partilho com os meus colegas as práticas que desenvolvo na sala de aula.						
3	Sou um parceiro ativo no trabalho de grupo dos alunos, o que me ajuda a conhecê-los melhor.						
4	Nas aulas dou aos alunos a oportunidade de poderem decidir sobre o que querem aprender.						
5	Dou aos meus alunos “mnemónicas”, regras ou princípios, que os ajudam a reter a informação necessária.						
6	Organizo as atividades com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões.						
7	Procuro envolver os alunos na avaliação/reflexão da forma como estudam e aprendem.						
8	Modifico as minhas práticas em função dos feedbacks que os meus colegas me proporcionam.						
9	Na organização das atividades levo em consideração as sugestões dos alunos.						
10	A forma de os alunos se comportarem e trabalharem nas aulas é definida em conjunto entre mim e os alunos.						
11	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham a pares.						
12	Planifico, em conjunto com os meus colegas de disciplina, as atividades a desenvolver nas aulas.						
13	Dou indicações aos meus alunos sobre o que espero deles e porquê.						

14	Nas aulas encorajo a participação ativa de todos os alunos.						
15	Sou eu quem decide sobre as atividades a realizar nas aulas.						
16	Observo as aulas dos meus colegas, tal como eles observam as minhas.						
17	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham em pequenos grupos.						
18	Falo com os meus alunos sobre os problemas pessoais que apresentam.						
19	As atividades da sala de aula são combinadas entre mim e os alunos.						
20	Partilho, com os outros professores, informações, materiais e recursos.						
21	Nas aulas que antecedem os momentos avaliativos confronto os meus alunos com o desafio de tentarem antecipar ou prever o que vai sair nessas provas.						
22	Nas aulas ajudo mais os alunos que têm maiores dificuldades.						
23	Proponho aos alunos diferentes atividades, podendo estes escolher aquelas em que vão trabalhar.						
24	Dou pistas que ajudam os alunos a distinguir entre informação e informação útil, entre o importante e o acessório.						
25	Nas aulas os alunos passam algum tempo em atividades que gerem de forma mais ou menos autónoma.						

AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

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

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

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

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

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

Item 15 – cotações têm que ser invertidas

Anexo II

Estatísticas Descritivas

FREQUENCIES VARIABLES=sexo idade habilitacoes funcao director coordenador conselho coord_prjectos nivel_ensino experiencia anos_trabalho exp_NEE Exp_NEE_anos contacto
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Frequency Table

sexo				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Feminino	50	46,3	46,3	46,3
Valid Masculino	58	53,7	53,7	100,0
Total	108	100,0	100,0	

idade				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
< 29 anos	3	2,8	2,8	2,8
29-34	20	18,5	18,5	21,3
Valid 35-40	36	33,3	33,3	54,6
41-50	33	30,6	30,6	85,2
> 50 anos	16	14,8	14,8	100,0
Total	108	100,0	100,0	

habilitacoes				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Bacharelato	3	2,8	2,8	2,8
Licenciatura	77	71,3	71,3	74,1
Valid Pós-graduação	10	9,3	9,3	83,3
Mestrado	18	16,7	16,7	100,0
Total	108	100,0	100,0	

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

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

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

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

coord_prjectos

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

nível_ensino

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

experiencia

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

anos_trabalho

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

exp_NEE

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

Exp_NEE_anos

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

contacto

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

* Custom Tables.

CTABLES

/VLABELS VARIABLES=director coordenador conselho coord_prjectos
DISPLAY=LABEL

/TABLE director [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1] + coordenador [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1] + conselho [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1]
+ coord_prjectos [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1]

/CLABELS ROWLABELS=OPPOSITE

/CATEGORIES VARIABLES=director coordenador conselho coord_prjectos
ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE.

Custom Tables

Table 1

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

Custom Tables

Descriptive Statistics

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

Statistics

ExP_NEE_anos

N	Valid	88
	Missing	20

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

Custom Tables

Table 1

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

Hipótese 1

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

T-Test

Group Statistics					
sexo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Interdependencia	Feminino	50	4,4560	,76776	,10858
	Masculino	55	4,2800	,69772	,09408

Independent Samples Test				
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Interdependencia	Equal variances assumed	1,433	,234	1,231
	Equal variances not assumed			1,225

Independent Samples Test				
		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Interdependencia	Equal variances assumed	103	,221	,17600
	Equal variances not assumed	99,371	,223	,17600

Independent Samples Test				
		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
Interdependencia	Equal variances assumed	,14301	-,10763	,45963
	Equal variances not assumed	,14367	-,10905	,46105

Hipótese 2

Oneway

Descriptives

Interdependencia

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
29-34	20	4,6200	,62543	,13985	4,3273	4,9127
35-40	36	4,2944	,77752	,12959	4,0314	4,5575
41-50	33	4,2909	,73159	,12735	4,0315	4,5503
> 50 anos	16	4,3500	,75719	,18930	3,9465	4,7535
Total	105	4,3638	,73368	,07160	4,2218	4,5058

Descriptives

Interdependencia

	Minimum	Maximum
29-34	3,40	5,60
35-40	2,80	6,00
41-50	2,40	5,40
> 50 anos	3,20	5,60
Total	2,40	6,00

Test of Homogeneity of Variances

Interdependencia

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,349	3	101	,790

ANOVA

Interdependencia

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,664	3	,555	1,032	,382
Within Groups	54,318	101	,538		
Total	55,982	104			

```
EXAMINE VARIABLES=Interdependencia BY idade
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
```

/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.

Explore

idade

Case Processing Summary

idade		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Interdependencia	29-34	20	100,0%	0	0,0%	20	100,0%
	35-40	36	100,0%	0	0,0%	36	100,0%
	41-50	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%
	> 50 anos	16	100,0%	0	0,0%	16	100,0%

Tests of Normality

idade		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Interdependencia	29-34	,228	20	,008	,935	20	,191
	35-40	,137	36	,084	,974	36	,554
	41-50	,090	33	,200*	,966	33	,370
	> 50 anos	,180	16	,177	,939	16	,335

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Hipótese 3

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

T-Test

Group Statistics

	exp_NEE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Interdependencia	Não	14	4,2429	,57741	,15432
	Sim	94	4,3723	,76008	,07840

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Interdependencia	Equal variances assumed	1,755	,188	-,611
	Equal variances not assumed			-,748

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Interdependencia	Equal variances assumed	106	,543	-,12948
	Equal variances not assumed	20,386	,463	-,12948

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
Interdependencia	Equal variances assumed	,21202	-,54984	,29087
	Equal variances not assumed	,17309	-,49011	,23114

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

Explore exp_NEE

Case Processing Summary

exp_NEE		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Interdependencia	Não	14	100,0%	0	0,0%	14	100,0%
	Sim	94	100,0%	0	0,0%	94	100,0%

Tests of Normality

exp_NEE		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Interdependencia	Não	,160	14	,200*	,945	14	,484
	Sim	,115	94	,004	,976	94	,076

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Hipótese 4

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

T-Test

Group Statistics

	contacto	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Interdependencia	Não	34	4,1765	,71987	,12346
	Sim	74	4,4378	,73628	,08559

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
Interdependencia	Equal variances assumed	,080	,778	-1,725
	Equal variances not assumed			-1,740

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Interdependencia	Equal variances assumed	106	,087	-,26137
	Equal variances not assumed	65,505	,087	-,26137

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
Interdependencia	Equal variances assumed	,15150	-,56172	,03899
	Equal variances not assumed	,15022	-,56134	,03861