

1100
1120

DM
BALI.1

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
5º MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

OS ALUNOS E A ESCOLA INCLUSIVA

“Percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino dos professores na sala de aula”

Dissertação elaborada sob orientação
do Professor Doutor Pedro Jorge Moreira de Parrot Morato
com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial.

Júri

Presidente:

Professor Doutor David António Rodrigues

Vogais:

Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmiento
Professor Doutor Pedro Jorge Moreira de Parrot Morato

Emília Graça Almeida Banha Clemente Baliza



2002

ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de
Educação Especial

Registo: 16612
Data: 22.04.06

Tel.: 21 001 17 50 • bibli@ispa.pt

120-16612
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Aos meus filhos, Ana e Pedro.

Ao meu marido, Zé Manel.

Aos meus pais.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Pedro Morato pelo seu apoio, disponibilidade e orientação durante o processo de elaboração do trabalho, nomeadamente pelas suas sugestões e críticas.

Às escolas Básicas 2,3 Ana de Castro Osório, Aranguez, Bocage e LuísA Tody, pela colaboração na realização do estudo.

Ao Professor Doutor David Rodrigues pela cooperação e incentivo dado.

À Dra Isabel Paes pela colaboração prestada.

Ao Professor Mel Ainscow pela disponibilidade e colaboração dispensados.

À Dra Sofia Santos pela ajuda na criação da base de dados.

Ao Professor Doutor Carlos Colaço pela ajuda concedida no tratamento de dados.

Ao Professor Doutor António Rosado pela cooperação e disponibilidade na análise estatística.

Ao Professor Doutor Carreiro da Costa pelo incentivo durante a fase embrionária do mesmo.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Motricidade Humana e do Instituto Superior de Psicologia Aplicada pela ajuda e prestada durante as longas horas de trabalho aí desenvolvidas.

A todos os Professores que nas escolas colaboraram na recolha dos dados.

A todos os alunos, pois sem a sua colaboração este estudo não seria possível.

A todos os funcionários da Faculdade de Motricidade Humana pela simpatia sempre demonstrada.

Aos meus filhos Ana e Pedro pela preciosíssima colaboração na introdução dos dados estatísticos.

Por fim, ao meu marido e filhos pelo suporte emocional, colaboração, disponibilidade e grande compreensão.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

Dar voz aos alunos, é reconhecido como fulcral no desenvolvimento de uma escola mais efectiva e de uma educação mais inclusiva.

O estudo essencialmente exploratório e descritivo investigou as percepções que os alunos têm das estratégias de ensino dos professores na sala de aula, e envolveu 625 sujeitos de ambos os sexos, das quatro escolas Básicas 2,3 da cidade de Setúbal, do 2º e 3º ciclo, do 5º ao 9º ano de escolaridade.

Os instrumentos utilizados para a recolha dos dados foram uma escala constituída por 30 questões de resposta sim ou não, e um questionário onde os alunos forneceram dados relativos a idade, género, e ano de escolaridade, e expressaram as suas dificuldades na aprendizagem duma matéria nova; a ocupação dos tempos livres na escola; se gostam ou não da escola frequentada e ainda na sua perspectiva, que mudanças fariam para melhorá-la.

Os resultados obtidos, sendo demonstrativos de traços comuns nas percepções dos alunos das quatro escolas, sobre as estratégias de ensino na sala de aula, revelaram igualmente a presença de diferenças entre as escolas estudadas. As principais conclusões deste trabalho são:

- As percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino dos professores são altas nas quatro escolas, no entanto uma delas apresenta diferenças significativas em relação às outras.
- As percepções variam com o ano de escolaridade, ou seja à progressão no ano de escolaridade, correspondem percepções menos elevadas;
- Frequentar uma turma “regular” ou “especial” não influencia as percepções dos alunos. Neste trabalho entende-se por turmas especiais as que têm alunos com necessidades educativas especiais incluídos e por turmas regulares as que não têm alunos com necessidades educativas especiais incluídos.
- Quanto à relação entre género, idade e categoria sócio profissional do pai/mãe as percepções mais elevadas estão associadas ao género feminino, aos alunos mais jovens (9-11 anos) e a melhor categoria sócio profissional do pai/mãe.
- Foi ainda encontrada relação entre percepções e a forma como os alunos gostam da escola. Quanto mais os alunos gostam da escola, mais elevadas são as percepções.
- A repetência tem influência nas percepções dos alunos do 5º e 6º anos.

Da recolha de dados de opinião dos alunos foi possível verificar que:

- dois terços da população sente ter dificuldades escolares por vezes;
- o professor explicar bem é considerado o mais importante na aprendizagem duma matéria nova;

- e nas prioridades de intervenção na escola, as opções dos alunos recaem sobre a melhoria das condições de trabalho ou da beneficiação das infra estruturas.

A reflexão em torno deste tema pode ser importante para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Pretendeu-se desta forma dar voz aos alunos como forma de participação activa na melhoria da escola, porque (...) *“a vida mostra que cada vez que as condições de desenvolvimento são favoráveis, num ambiente harmónico e educativo, os defeitos se não desaparecem por completo, pelo menos diminuem de intensidade ou não têm mesmo ocasião de se manifestar”* (Agostinho da Silva, 1994: 28).

Palavras Chave: Aulas mais inclusivas; Diversidade; Educação Inclusiva; Estratégias de Ensino; Integração; Percepções Alunos.

ABSTRACT

To give voice to students' wills is recognised to be a fundamental step in the development of a more effective school and of a more inclusive education.

The study, mainly exploratory and descriptive, investigated the students' perceptions of the teaching strategies used in class, involving 625 subjects of both genders, from the 4 Basic Schools of Setúbal, from the 5th grade to the 9th.

For gathering information, were used a scale, composed by 30 yes or no questions, and an inquiry, in which the subjects would provide age, gender and school level data and would also express their difficulties in learning a new subject, their hobbies, whether they like or not, their school and what changes they would make to improve it.

The results obtained showed common traces in the perceptions from the 4 schools students, about the teaching strategies and also the existence of differences between the schools in study.

The main conclusions of this work are:

- Their perceptions of the teaching strategies are high, despite one of the schools having significant differences comparatively to the others.
- The higher the school level the lower the perceptions.
- To be in a "regular" or in a "special" class doesn't have influence in the students' perceptions. Special classes are those in what special needs education students are included.
- The highest perceptions are linked to the female gender, to the youngest students (9-11 years) and to the best social and professional category of the parents.
- The more students like schooling the higher the perceptions.
- Failing has influence in the 5th and 6th grade students' perceptions.

From the collection of the opinion data it was possible to verify that:

- In average two thirds of the population feel scholar difficulties.
- In learning a new subject students consider the quality of the teacher's explanation the most important thing.
- In the changes that could be made in school, the most popular choice is the improvement of the working conditions and of the infrastructures.

Reflecting on this matter ought to be important to develop the inclusive education.

The main goal was to give voice to students' ideas in the improvement of school, because life shows more and more that the development conditions are favourable in an harmonious and educative ambience, and the defaults, if not completely eradicated, at least tend to diminish, or even lack of occasion to manifest themselves (Agostinho da Silva).

Key Word- Diversity; Inclusive Education; Integration; More inclusive Classes; Students' perceptions; Teaching Inventory.



ÍNDICE:

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. DA INTEGRAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	7
1.2. O PAPEL DAS PERCEPÇÕES.....	39
1.3. DADOS DE INVESTIGAÇÃO COM ALUNOS/CRIANÇAS.....	45

CAPÍTULO II-O PROBLEMA

2.1. PROBLEMA DE ESTUDO	60
2.2. OBJECTIVO DO ESTUDO.....	63
2.3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	64
2.4. DEFINIÇÃO DE VARIÁVEIS.....	65

CAPÍTULO III- METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

3.1. TIPO DE ESTUDO.....	67
3.2. SELECÇÃO DA AMOSTRA.....	68
3.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	70
3.4. INSTRUMENTO DE MEDIDA	75
3.5. PROCEDIMENTO.....	80
3.6. LIMITES DO ESTUDO.....	82
3.7. TRATAMENTO DE DADOS	83

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	86
4.2. DADOS DE OPINIÃO DOS ALUNOS.....	98

V- CONCLUSÕES DO ESTUDO

5.1 CONCLUSÕES.....	107
---------------------	-----

CAPÍTULO VI- BIBLIOGRAFIA

6.1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
--------------------------------------	-----

VII- ANEXOS

LISTAGEM DE ANEXOS.....	120
-------------------------	-----

Anexo 1- Escala PAEEA- Dicotómica.....	
Anexo 2- Questionário PAEEA.....	
Anexo 3- Escala PAEEA- Lickert.....	
Anexo 5- Carta Directores de Turma.....	
Anexo 6- Carta Aos Encarregados de Educação.....	
Anexo 7- Distribuição e codificação da Amostra.....	
Anexo 8- - Análise estatística da Questão 1.....	
Anexo 9- Análise estatística da Questão 1 por Dimensões.....	
Anexo 10- Análise estatística da Questão 2.....	
Anexo 11- Análise estatística da Questão 2 por Dimensões.....	
Anexo 12- Análise estatística da Questão 3.....	
Anexo 13- Análise estatística da Questão 3 por Dimensões.....	
Anexo 14- Análise estatística da Questão 4.....	
Anexo 15- Análise estatística da Questão 5.....	
Anexo 16- Análise estatística da Questão 5- 2º Ciclo.....	
Anexo 17- Análise estatística da Questão 5- 3º Ciclo.....	
Anexo 18- Análise estatística da Questão 5- 3º Ciclo por Dimensões.....	
Anexo 19- Análise estatística da Questão 6.....	
Anexo 20- Análise estatística da Questão 7.1- género.....	
Anexo 21- Análise estatística da Questão 7.1- género por Dimensões.....	
Anexo 22- Análise estatística da Questão 7.2- idade.....	
Anexo 23- Análise estatística da Questão 7.3- Categoria Sóc Profis Pai/Mãe.....	

ÍNDICE DE FIGURA, GRÁFICOS E QUADROS

Figura1- Comparação dos modelos de escola (Rodrigues, D. 2000).....	10
Figura2- Integração vs. Inclusão: parâmetros que ambas consagram (Correia, 2001)....	11
Figura3- Abordagem inclusiva vs Tradicional.....	18
Figura4- Escola inclusiva e diversidade in Correia (2001).....	19
Figura5- Modelo de atendimento à diversidade (Correia, 2001).....	19
Figura6- Variáveis mais importantes para a aprendizagem das crianças.....	23
Figura7- Universo do Estudo.....	68
Figura8- Amostra do Estudo.....	68
Gráfico1- Escolas do Estudo.....	70
Gráfico2- Ciclo de Ensino.....	70
Gráfico3- Alunos do 2º ciclo com e sem repetência.....	71
Gráfico4- Alunos do 3º ciclo com e sem repetência.....	71
Gráfico5- Turmas “especiais” e Turmas regulares.....	72
Gráfico6- Distribuição da amostra por Ano de Escolaridade.....	72
Gráfico7- Distribuição da amostra quanto ao género.....	73
Gráfico8- Distribuição da amostra por idades.....	73
Gráfico9- Estatuto Sócio Profissional do pai/mãe dos alunos.....	74
Gráfico10- Percepções dos alunos nas quatro escolas.....	86
Gráfico11- Percepções dos alunos em função do ciclo de ensino.....	88
Gráfico12- Percepções dos alunos em função do ano de escolaridade.....	89
Gráfico13- Percepções dos alunos em função da frequência de turma regular ou especial.....	91
Gráfico14- Percepções dos alunos do 2º ciclo com e sem repetência.....	92
Gráfico15- Percepções dos alunos do 3º ciclo com e sem repetência.....	93
Gráfico16- Percepções dos alunos em função de gostar da escola.....	94
Gráfico17- Percepções e género.....	95
Gráfico18- Percepções e idade.....	96
Gráfico19- Percepções e categoria sócio profissional.....	97
Gráfico20- Tenho dificuldades escolares.....	98

Gráfico21- Tenho aulas de Apoio na Escola.....	99
Gráfico22- Ajudam-me em casa quando tenho dúvidas.....	99
Gráfico23- Se me ajudassem na escola penso que poderia ter melhores resultados.....	100
Gráfico24- Gostar do professor.....	101
Gráfico25- A matéria ser fácil.....	102
Gráfico26- A matéria ser útil.....	102
Gráfico27- O professor explicar bem.....	102
Gráfico28- A matéria ser interessante.....	103
Gráfico29- Gostar da escola.....	104
Quadro1- Análise das dimensões da escala nas quatro escolas.....	87
Quadro2- Análise das dimensões da escala por ciclo de ensino.....	88
Quadro3- Análise das dimensões da escala por ano de escolaridade.....	90
Quadro4- Análise das dimensões da escala em função da repetência.....	92
Quadro5- Análise das dimensões da escala em função da repetência.....	93
Quadro6- Análise das dimensões da escala em função do género.....	95

INTRODUÇÃO

A escola é actualmente uma escola para todos.

A legislação mudou, e as práticas?

Numa escola onde a diversidade está bem patente e onde todos podem crescer com ela, a forma de aceder ao conhecimento tem naturalmente de ser diversificada porque todos os seres humanos são diferentes, isto é, os alunos são na generalidade das situações do mesmo nível etário, iguais na sua condição de humanos mas tão diferentes na sua condição social, económica e de acesso ao ensino.

Segundo Montaigne “entre os homens são mais as coisas que os unem do que as que os separam”, por conseguinte as diferenças são naturais e com essa diversidade todos podem crescer individualmente.

Mas no contexto sala de aula nem sempre é fácil ao aluno aceder ao *curriculum*, e entender aquelas “*matérias*” tão distantes da sua cultura e dos seus *modos vivendis*.

É aceite que “os sistemas educativos que alargam a educação obrigatória, e estabelecem um *curriculum* comum para todas as escolas, organizando as classes em grupos heterogéneos de alunos, apoiam o pólo mais comum da educação. Os outros que pelo contrário abrem vias alternativas antes de finalizar a educação obrigatória, que não têm um *curriculum* comum ou permitem que os alunos estejam agrupados em classes homogéneas delimitam mais claramente os aspectos diferenciais dos alunos (Marchesi, 2001, p 96).

As práticas eficazes em educação especial, sustentadas pela investigação, apontam exigências crescentes do conhecimento e domínio de novas metodologias de ensino/aprendizagem, de organização curricular, de organização extracurricular e de recursos para os alunos e as suas famílias. “Todas estas exigências relevam pois de conhecimentos educacionais e psico-educacionais muito avançados que os professores têm que dominar para realizarem as tarefas que os decretos lhes incumbem. Na realidade, se eles dominassem estes conhecimentos e se as suas práticas decorressem deles, então a integração seria não só possível como eficaz” (CNE, 1998, p. 52).

A CNE refere ainda a existência de discrepância significativa entre “os textos de lei e a formação e a prática de professores, psicólogos e outros técnicos, pois, para se ter pessoal com um domínio de técnicas e estratégias pedagógicas tão elaboradas teria de haver uma longa e intensa conjugação de esforços, implicando departamentos do Ministério da Educação e de outros Ministérios, centros de investigação, e outras escolas superiores de formação de professores e de outros técnicos que trabalham na área” (1998, p. 52).

Segundo Rodrigues, D. (2001) “estamos agora a começar o caminho difícil de tentar que a escola encare a diferença como sendo inerente a todos e extraíndo desta diferença uma conotação positiva no que poderíamos considerar uma fase de valorização da diferença”(p. 9).

Há anuência de que a escola inclusiva, tal como a integração, exigem dos profissionais novas competências diferentes das que as instituições de formação proporcionam (CNE, 1998), contudo e apesar de “as coisas não mudarem por decreto” (João Barroso) os profissionais desenvolvem esforços longos e prolongados para responder aos desafios que se lhes colocam, sendo que “ o progresso em direcção às escolas inclusivas não é unicamente fruto do esforço individual dos professores, ou das atitudes positivas do conjunto da comunidade educativa de uma escola” ele é a conjugação de vários factores interrelacionados aos níveis político e social; da escola ou agrupamento de escolas e do contexto sala de aula (Marchesi, 2001, p. 109).

Pode-se dizer que na generalidade das situações há uma grande capacidade e uma enorme disponibilidade dos professores para se ajustarem à diversidade procurando responder-lhe, mas qual será o alcance dos prolongados esforços conjuntos dos profissionais e das instituições?

As percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino aprendizagem dos professores na sala de aula são o campo desta pesquisa. A importância do seu estudo decorre do facto de elas revestirem enorme significado, porque determinantes do sucesso ou insucesso que o aluno percepçiona.

Porque “as representações como que antecipam as condutas e as comunicações fornecendo aos sujeitos um quadro prévio de apreensão da situação e da conseqüente orientação na mesma” (Carita et all, 1998, p. 99), contribuindo para a compreensão do que ocorre apesar da sua complexidade.

É vital que na escola os professores ouçam as crianças para perceber as “muitas coisas” que os alunos sabem.

Quando João de Sousa Monteiro (in João dos Santos, 2000) pergunta às crianças o que fariam se tivessem liberdade para modificarem o comportamento dos adultos, uma delas respondeu- *“se fosse eu dava-lhes o conhecimento que têm as crianças agora porque eu acho que os adultos iam-nos compreender melhor”* (p.141).

É com certeza um dos motivos a que se deve a escolha desta parte do problema- os alunos.

“ A maior parte das vezes a escola e os professores ignoram que as crianças já têm um saber, (...) e partem do princípio que o que elas sabem não tem nenhum valor, o que é perfeitamente errado e prejudicial” (João dos Santos, 200, p. 141).

A acção na escola inclusiva, centra-se em torno dos alunos e conseqüentemente é flexível, aberta ao diálogo e à negociação em que o conhecimento se assume como multidimensional, uma escola preocupada com o sucesso e não com a selecção (Rodrigues, D., 1999, p. 123).

Em consequência do estilo docente adoptado criam-se situações de sala de aula que dão lugar ao desenvolvimento de diferentes ambientes de aula, onde os estilos de comunicação docente podem ajudar os professores a melhorar a sua comunicação com os alunos. Porém alguns estilos de conduta docente são mais favoráveis para gerar determinados resultados de aprendizagem dos alunos, conseqüentemente as percepções dos alunos são uma boa medida da qualidade da conduta docente (Morales, 1999).

Porque como dizia João dos Santos (1991, p. 32) “ a educação visa fundamentalmente, o plano social, a aceitação dos princípios que regem as relações entre os homens; e no plano psicopedagógico, ela deve visar o desenvolvimento intelectual, quer dizer a inteligência e o pensamento. O pensamento que segundo Rodrigues, D. (2000) vive da sua possibilidade de expressão pela palavra, pela grafia, pela atitude, pelo movimento”; e é através do “movimento que a concretização das relações se processam entre o “eu” e o envolvimento desde um nível puramente físico ao relacional e cognitivo” (...) “encontrando-se intimamente ligada ao desenvolvimento humano da qual é igualmente a expressão mais fiel e totalizante” (p. 32, 13, 207).

No presente trabalho, e em face ao actual contexto de escola, o contacto com os alunos permite tentar perceber como é que os alunos face à diversidade existente percebem esta escola em mudança. Porque na realidade a escola existe porque existem alunos e porque todo o trabalho que se desenvolve na escola é com eles, é fundamental perguntar-lhes qual o seu sentir.

Porque ensinar não existe sem aprender e vice versa, e foi aprendendo socialmente que historicamente o homem descobriu que era possível ensinar (Paulo Freire, 1997), aceitou-se o desafio de averiguar se os professores, na percepção dos alunos conseguem ou não, desenvolver práticas de ensinar por forma a que todos os alunos aprendam.

Foram objectivos específicos deste trabalho explorar as seguintes questões:

- *Será que existem diferenças entre as percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino aprendizagem em função da Escola Básica 2,3 frequentada?*
- *Será que existem diferenças entre as percepções dos alunos do 2º ciclo e as percepções dos alunos do 3º ciclo, sobre as estratégias de ensino aprendizagem.?*
- *Será que existem diferenças entre as percepções dos alunos em função do ano de escolaridade?*
- *Será que existem diferenças entre as percepções dos alunos das turmas regulares e os alunos de turmas especiais, sobre as estratégias de ensino aprendizagem?*
- *Será que existem diferenças entre as percepções dos alunos em função da repetência?*
- *Será que existe relação entre gostar da escola e as percepções dos alunos?*
- *Quanto à relação entre as variáveis demográficas: Percepções e género; foram analisadas as percepções e idade; Percepções e categoria sócio profissional do pai/mãe.*

A apresentação deste trabalho de investigação inicia-se com uma reflexão teórica sobre a evolução do conceito de escola desde a integração à educação inclusiva. É nesta perspectiva de escola que é feita a abordagem do conceito de percepção, a sua formação e origem e, por último, a apresentação de alguns estudos realizados com alunos, essa voz silenciosa, mas intensa, existente nas escolas.

Através destes estudos cumpre-se o objectivo da investigação- o ponto de vista dos alunos/crianças.

No segundo capítulo serão apresentadas as questões da investigação e as variáveis de estudo.

A população e a amostra constituintes deste trabalho, a sua caracterização, assim como os instrumentos de recolha e tratamento de dados são objecto do terceiro capítulo.

No quarto capítulo apresentam-se, discutem-se e analisam-se os resultados obtidos, agrupados em função das questões inicialmente colocadas, assim como a apresentação e análise dos dados de opinião dos alunos.

Por fim, serão apresentadas as conclusões a que este trabalho permitiu chegar, assim como possíveis ou novas formas de abordar o problema.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Da INTEGRAÇÃO à EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sensivelmente até à década de 60, a educação das pessoas com deficiência desenvolvia-se quase exclusivamente em Instituições. Mas gradualmente assistiu-se ao emergir do modelo educacional por oposição ao modelo clínico, veiculando a possibilidade de educar as pessoas com deficiência noutros ambientes não segregados- é a intervenção cada vez mais centrada na pessoa e nas suas capacidades.

Durante as décadas de 1950 e 1960 os pais de alunos com deficiência fundaram organizações de que é exemplo a National Association for Retarded Citizens (Associação Nacional para os Cidadãos retardados) e iniciaram-se acções legais para reivindicar a educação e o direito dos alunos com deficiência de aprenderem em ambientes escolares mais normalizados junto dos pares (Karagiannis; Stainback e Stainback, 1999 cit in Stainback, S. e Stainback, W., 1999).

Assim desde a década de 60, a Educação Especial passa a centrar-se em torno do conceito de *Normalização* o qual é considerado como a possibilidade da Pessoa com Deficiência usufruir de um tipo de vida tão normal quanto possível, *não é tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições idênticas às que outras pessoas recebem*, Mikkelson (1978).

Na década de 70 o conceito de normalização expande-se por toda a Europa e América do Norte. Em 1972, nos Estados Unidos Wolf Wolfensberger tenta definir a normalização como algo generalizável a todas as pessoas com deficiência e onde se contemplassem tanto os meios como os resultados. (Lopes, 1997).

A integração surge como a única forma de pôr em prática o conceito de normalização já que, por oposição à segregação, é a única forma possível de permitir às pessoas com deficiência participarem em actividades comuns da sociedade a que pertencem.

O movimento de integração põe em causa o conjunto das práticas educativas em Educação Especial, nomeadamente, as categorizações efectuadas por tipos de deficiência. É a aceitação de todos os cidadãos como plenamente iguais, o rompimento com a adaptação de alunos e professores ao mundo restrito da Instituição com a consequente adaptação ao mundo externo, à escola especial.

Os movimentos e tendências de integração da criança com necessidades educativas Especiais na escola regular culminaram com a publicação em 1975 da Public Law (PL 94/142)- “The Education for All Handicapped Children Act” nos EUA. A publicação da PL 94/142 determinou encaminhamentos mais inclusivos.

A PL 94/142 propunha-se satisfazer quatro objectivos principais (Ballard e Zetel, 1977, cit in Salvia e Ysseldyke, 1981, citados por Correia, M. 1997):

- garantir o acesso à educação especial a todas as crianças que delas necessitassem;
- assegurar que a tomada de decisões sobre a prestação de serviços é justa e adequada;
- criar transparência nos serviços;
- destinar fundos para auxiliar os Estados.

Como consequência destes objectivos a qualidade dos serviços prestados melhorariam criando condições para a promoção da igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças, prevendo-se:

- a educação pública para todos incluindo as crianças com deficiência.
- garantia de correcção do processo no que se refere à identificação, colocação e avaliação.
- avaliação coerente por forma a evitar a discriminação da criança, quer racial quer cultural.
- elaboração de Planos Educativos Individualizados assim como a sua forma de revisão.
- formação de professores e outros técnicos.
- aperfeiçoamento de materiais específicos.
- implicação dos pais no processo educativo.

Em 1990, a PL 94-142 foi revista tendo alterado a sua designação de “Education for All Handicapped Children Act” para “Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)” incorporando ainda os seguintes objectivos:

- propor o envolvimento activo das escolas na transição do aluno com deficiência para a vida activa.
- inclusão de mais duas categorias- o autismo e o traumatismo craniano
- propõe o termo “disability” em substituição de “handicapped”.

Concomitantemente com a aprovação da PL 94/142 (1975), a Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1976, elabora a Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens- um manual de classificação das consequências da doença.

Verificou-se assim que quer a PL 94/142, quer a classificação das deficiências da OMS alertavam para a importância da estrutura e organização do meio social onde o indivíduo está inserido para a sua efectiva participação e plena integração no mesmo.

A publicação do Warnock Report (1978), traz com ele uma nova conceptualização, o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) que sublinham a ideia de que todas as crianças devem ser encaradas na sua individualidade, conseqüentemente todas as crianças podem apresentar necessidades educativas diferenciadas e o importante é dar resposta às suas necessidades educativas. Ao considerar que todas as crianças podem apresentar necessidades educativas especiais o Warnock Report contribui para o desenvolvimento do modelo de educação integrada.

O Warnock Report ao introduzir o termo NEE não pretende excluir a expressão de deficiente mas sim efectuar uma “mudança de enfoque na análise da problemática da criança, passando a privilegiar-se a vertente educacional” (CNE, 1998, p. 23). As categorias de deficiência continuam a ser importantes sobretudo para a recolha de dados necessários para a determinação da prestação de serviços mas deixam de ter utilidade para organizar e orientar a intervenção e os serviços.

O Relatório Warnock refere 3 categorias de necessidades educativas especiais:

a) Meios complementares para acesso ao *curriculum*; b) *Curriculum* especial ou modificado para determinadas crianças/alunos; c) Atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo ensino/aprendizagem.

A satisfação destas necessidades implica modificações na estrutura escolar no sentido de se possibilitar a integração no seu seio de alunos com problemáticas diversas. Essas problemáticas não correspondem a categorias de deficiências mas sim a dificuldades mais ou menos acentuadas de acesso ao currículo escolar, as quais podem ser ou não decorrentes de deficiências.

As modalidades de atendimento propostas pelo Warnock, 1978, vão desde a integração numa classe regular a tempo inteiro até à modalidade ensino domiciliário.

A PL 94-142, 1975, nos EUA e o Warnock Report, 1978, no Reino Unido introduzem efeitos de longo alcance respectivamente ao nível do aluno- igualdade de oportunidades e de direitos; o direito que todas as crianças com NEE têm à educação pública gratuita, devendo esta responder às suas necessidades educativas, sociais e pessoais em meio o menos restritivo possível.

A evolução no atendimento às NEE sentida nos outros países também teve repercussões em Portugal. Os peritos da OCDE (1984) identificaram três fases na organização dos recursos para as crianças e jovens em Portugal: a primeira fase corresponde à segunda metade do Séc. XIX; a segunda fase nos anos 60; e a terceira fase com início nos anos 70 (CNE, 1998).

A PL 94-142 de 1975 e toda a evolução em torno do paradigma da educação, assentam na concepção de que todos os cidadãos mesmo os que têm deficiência possuem os mesmos direitos e deverão ter acesso ao ensino gratuito adaptado às suas necessidades em colaboração com os pais em meio o menos restritivo possível, teve repercussões também em Portugal.

O ano de 1981, declarado pela Organização Mundial das Nações Unidas como o ano Internacional do Deficiente, foi emblemático porque deu origem a um programa de Acção Mundial a favor das Pessoas com Deficiência que viria a culminar no ano de 1994 com a celebração da Declaração de Salamanca.

Primórdios da Inclusão

O movimento “Regular Education Initiative” (REI), teve origem nos EUA em 1986 sendo o precursor do princípio da Inclusão.

Segundo o movimento REI a resposta às NEE passava pela adaptação da classe regular a todos os alunos e pela diversificação de estratégias para atender todos os alunos.

As NEE devem ser vistas não na perspectiva individual como defendia a integração, mas na de educação para todos através da reestruturação das escolas (Ainscow cit in Sánchez e González, 1997).

Rodrigues, D. (2000) analisou as representações da escola em relação às diferenças dos seus alunos, identificando três modelos: a escola tradicional; a escola integrativa e a educação inclusiva (Figura1).

Escola Tradicional	Escola Integrativa	Educação Inclusiva
Produto	Produtos Diferentes	Processos
Indivíduo abstracto	Categorias	Indivíduos e grupos situados
Uniformização	Diferença dicotómica	Diferenciação inerente
Currículo construído	Dois currículos diferenciados	Currículo em construção

Figura1- Comparação dos modelos de escola (Rodrigues, D. 2000).

O modelo de escola integrativa desenvolve-se a partir da escola tradicional. A escola integrativa segue o paradigma médico psicológico e reconhece que tem dois tipos de alunos: os que seguem o currículo construído e “uns poucos”, que têm diferenças tão evidentes que se podem considerar deficiências, beneficiando de pedagogia diferenciada (Rodrigues, D., 2000).

A educação inclusiva “é uma ruptura, um corte com os valores da educação tradicional: a educação inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos”. É ainda segundo Rodrigues, “*a comunidade que aprende com todos*” (2000, p. 10).

A caminhada da escola integradora para a escola inclusiva pressupõe alterações significativas na forma de fazer educação. Apesar dos parâmetros consagrados pela integração e inclusão serem os mesmos segundo Correia (2001), tanto a integração como a inclusão fazem uso dos parâmetros educação apropriada, serviços adequados e modalidade de atendimento, só que a ordem, a prioridade é diferente e consequentemente as práticas educativas que lhe subjazem também (Figura2).

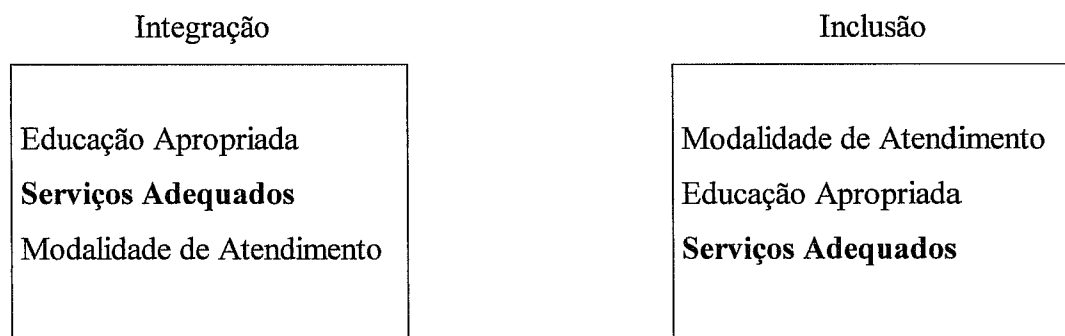


Figura2- Integração vs. Inclusão: parâmetros que ambas consagram (Correia, 2001).

Na escola integradora é tida em primeiro lugar a avaliação do aluno (educação apropriada) com o objectivo de procurar essencialmente um diagnóstico, para o qual se procuravam serviços adequados, sempre com base no défice do aluno. A modalidade de atendimento podia passar de acordo com o défice do aluno pela classe regular, classe especial ou instituição, “num *continuum* de serviços educacionais” (Correia, 2001).

Ao invés a escola inclusiva pode ser entendida como “um *continuum* educacional” (Correia, 2001) em que é dada primazia à colocação do aluno na classe regular (modalidade de atendimento), e ao conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem para

prestação de serviços sempre que possível individualizados (educação apropriada) e apoiada por um conjunto de serviços de apoio especializado em que se incluem os professores especializados, o professor de apoio educativo, serviços externos de psicologia, serviços sociais, clínicos e terapêuticos.

Falar de educação inclusiva, é falar de uma perspectiva centrada no aluno por forma a responder às suas necessidades individuais. Contudo a integração realça o ajustamento do envolvimento físico onde a aprendizagem se desenvolve, “a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas necessidades” (Mittler, 1995; Ballard, 1995 e Johnstone, 1995 in Warnick, 2001, p 112).

Até meados de 1990 o termo integração foi preferido ao de inclusão.

Desde 1999, que os termos “integração”, “segregação” ou “educação segregada” até então largamente utilizados, passaram gradualmente a ser substituídos por “inclusão” e “exclusão”.

A Iniciativa da Educação Regular (REI) proposta por Reynolds, Wang and Walberg em 1987 (cit in Farrel, M., 2000) enfatiza que a educação “regular” devia tomar a responsabilidade por todos os alunos incluindo os que tinham NEE dando lugar ao desaparecimento da educação especial e à colocação de recursos na escola regular.

A integração, tipicamente, refere-se apenas à colocação dos alunos com deficiência na classe, existindo exemplos em que o nível de integração não ultrapassa o físico. Por este motivo o termo inclusão passou a ser usado para designar a verdadeira “*integração*” da criança com NEE. Em inclusão efectiva, os alunos pertencem e participam activamente na classe e na escola. A diversidade de interesses, habilidades e dificuldades são entendidas como enriquecedoras para a escola (Farrel, P., 2001).

Se inicialmente a inclusão era vista como a colocação das crianças com NEE com os seus pares na sala de aula, tornou-se clara a insuficiência do conceito, logo as crianças com NEE devem ter oportunidades para aprender novas habilidades no contexto das actividades e rotinas com os pares (Hemmeter, M., 2000).

A reflexão sobre o processo de integração permitiu ainda concluir que mais do que a colocação do aluno no espaço da escola regular “é fundamental atender aos aspectos

qualitativos que acompanham o processo de integração, nomeadamente à qualidade das relações interpessoais que se vão estabelecendo entre os vários personagens do cenário educativo alargando esta preocupação a todos os alunos numa perspectiva de escola para todos” Morgado e Félix, 1998, p. 107).

É neste contexto que emerge o conceito de Inclusão em substituição do de Integração, claramente assumido em termos de política educativa a partir da Conferência de Salamanca, 1994.

Rodrigues, D., (2000) refere que se “se fala e se escreve actualmente sobre educação inclusiva é porque o modelo educativo anterior não o era. Seria segundo o autor um modelo menos inclusivo ou próximo da exclusão (p. 8).

A inclusão pode ser entendida como a mistura de crianças da educação especial (com NEE) com as crianças da educação regular, presumindo a intervenção terapêutica precoce numa perspectiva de que é dada à criança com NEE a preparação para a sua auto-suficiência.

A inclusão deve ser vista numa perspectiva ecológica, por outras palavras deve ser dada atenção à programação e às experiências da criança que possam contribuir para o seu desenvolvimento.

A título de exemplo, recorde-se a definição de inclusão proposta por Mittler (2000).

Inclusão é permitir que cada pessoa tenha oportunidades de escolha e decisão. Em educação, isto significa escutar e valorizar o que cada criança tem para dizer independentemente da idade ou rótulo atribuído à criança (Mittler, 2000 cit in Corbertt, 2001).

É a mudança de paradigma- a centração deixa de se fazer no aluno para se fazer no currículo. É a educação inclusiva cujo objectivo é a reestruturação das escolas para que respondam às necessidades de todos os alunos.

A orientação inclusiva é a vertente primordial da Declaração de Salamanca aprovada em 1994 por 92 governos e 25 organizações internacionais.

A declaração refere que “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos sempre que possível, independentemente das diferenças que apresentam. 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 diversificadas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.” (p. 21).

Nesta perspectiva a forma como são encaradas as dificuldades educativas alterou-se e segundo Ainscow (1994), baseia-se no princípio de que as mudanças metodológicas e organizativas que visam responder aos alunos com dificuldades irão beneficiar todos os alunos.

As escolas inclusivas são as mais efectivas no desenvolvimento da solidariedade entre os alunos com NEE e os seus pares (Ainscow, 1995; Stainback y Stainback, 1992; Wang, 1995; cit in Sánchez e González, 1997).

Contudo se tivermos em conta os resultados, são fortes os indicadores para a manutenção da variedade de respostas educativas existentes e da igual valorização de cada uma.

A dificuldade existente no termo educação inclusiva reside no facto de esta ser considerada o caminho preferível, o melhor, relegando para segundo plano outras possibilidades. Contudo outras experiências educacionais podem ser válidas, independentemente do local onde ocorrem, desde que a criança com NEE faça parte da comunidade educacional e com ela interaja de forma apropriada (Farrel, M., 2000).

Por conseguinte a aceitação do conceito de educação inclusiva, implica que a colocação dos alunos com NEE não se pautar unicamente pela questão dos direitos humanos, mas antes que sejam reconhecidos e identificados os resultados da inclusão e avaliadas as necessidades da criança assim como a existência ou não de recursos que possam aumentar a inclusão.

Qualquer tomada de decisão sobre a via a escolher deve contemplar a análise da qualidade do ensino; os níveis atingidos pelas crianças com NEE colocadas em diferentes estruturas educativas, o desenvolvimento pessoal e social, o apoio aos professores; as preferências dos pais e a utilização efectiva dos recursos existentes.

Na perspectiva de Rodrigues, D. (2000), o termo “educação inclusiva “ deve ser preferido ao de escola inclusiva por ser mais abrangente e sistémico. Os argumentos apresentados são a impossibilidade de criar escolas inclusivas ao lado de escolas não inclusivas em sociedades não inclusivas.

Do mesmo modo se analisarmos a frase *educação inclusiva*, podemos constatar que estamos em presença de um nome e de um adjectivo, o qual indica uma qualidade da educação. Mas a questão que se coloca é *quando é que educação inclusiva começa a ser inclusão?* (Lewis, 2000).

Porque a construção da escola inclusiva assenta em práticas educativas de flexibilização curricular, ensino diferenciado, planificação e gestão de recursos humanos e técnicos, aprendizagens activas e negociação de objectivos. A educação inclusiva é o culminar de considerações derivadas dos direitos das pessoas com deficiência, como o princípio da normalização apoiados por organizações Internacionais como a ONU, a UNESCO, e a Liga Internacional de Associações de Deficientes Mentais entre outros.

O êxito da escola inclusiva passa muito pelo papel dos agentes educativos, e da organização dos recursos. Uma escola inclusiva é aquela que se empenha em reestruturar os programas para responder à diversidade dos alunos.

“ A ausência de recursos pode conduzir a que os professores e a comunidade educativa não considerem possível uma integração que vá mais além de uma mera presença física nas aulas” (Marchesi, 2001, p. 99).

Sendo que o principal factor de insucesso é de ordem cultural e pedagógica, logo aprender é hoje o "pólo" não educar ou ensinar.

A finalidade das escolas inclusivas é a criação de um sistema educativo que possa responder à inclusão de todos os alunos. Para que se consiga atingir o objectivo da inclusão é necessária a reconceptualização do conceito de NEE em relação às dificuldades experimentadas pelos alunos, resultado muitas vezes da forma “desorganizada” como se organizam as escolas e das metodologias de ensino utilizadas, respeitando a individualidade e desenvolvendo uma cultura de colaboração como base para a resolução de problemas, facilitando o desenvolvimento profissional dos professores e aumentando a igualdade de oportunidades (Sánchez e González, 1997).

Argumentos a favor da inclusão:

Entre os argumentos apresentados a favor da inclusão encontram-se: a possibilidade dos pais escolherem a escola para os filhos; os benefícios académicos e de desenvolvimento social

das crianças com NEE e dos seus pares, os quais desenvolvem melhor compreensão do conceito de incapacidade, e a defesa dos direitos humanos (Farrel, 2001).

Por sua vez a ideia de inclusão considera que o desenvolvimento humano tem de respeitar os casos particulares e que os acontecimentos que ocorrem dentro de determinado contexto são assumidos e construídos nas mentes dos participantes só podendo ser entendidos se tomando em conta as múltiplas realidades ou contextos. Assim a escola inclusiva reveste uma dupla finalidade a de defesa dos direitos das crianças com NEE, as quais têm o direito à educação em meio o menos restritivo possível, que é o da escola regular e ainda que essa educação deve ser de acordo com as suas necessidades- é a mudança de paradigma na educação.

A educação inclusiva “é um novo paradigma da escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos”. Constitui-se, como uma “oportunidade”, para que uma parte significativa da população escolar, possa beneficiar da riqueza que o convívio com a diferença nos proporciona (Rodrigues, D., 2000).

O ensino inclusivo, apresenta-se assim como a prática da inclusão de todos- independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural (Karagiannis; Stainback e Stainback, 1999). Estamos perante o princípio de inclusão, o qual assume que a heterogeneidade das características dos alunos é factor de enriquecimento da escola (Correia, 2001).

São características das escolas inclusivas o desenvolvimento de relações de interdependência, respeito mútuo e responsabilidade entre professores e alunos (Sánchez e González, 1997).

Os alunos com necessidades especiais são encarados como um estímulo que promove a melhoria das práticas para todos. No campo da educação o reflexo é o desenvolvimento de uma autêntica igualdade de oportunidades.

A igualdade de oportunidades é defendida no tribunal de Recursos da Quinta Zona dos Estados Unidos por Daniel RR., V. State Board of Education, cit in Karagiannis; Stainback e Stainback, 1999, p. 123) o qual determina que “embora uma criança com deficiência possa não ser capaz de absorver todo o currículo da educação regular, ela pode beneficiar de

experiências não académicas no ambiente educacional regular”, o que lhe dá preparação para a vida.

A inclusão é um processo duplo: prepara as pessoas com deficiência para a sociedade e prepara a sociedade para as receber.

Características das escolas inclusivas:

As escolas inclusivas caracterizam-se por desenvolver escolas comunitárias de apoio, organizam todos os recursos humanos e materiais para responder à diversidade, trabalhando os professores da classe e de apoio de forma colaborativa no sentido de desenvolver um currículo integrado.

O currículo integrado é um dos meios para dar resposta à diversidade por permitir a participação de todos os alunos, favorecendo a resolução de problemas.

Sánchez e González (1997, p. 201) referem três condições para aplicação do currículo integrado:

- Selecção pelos professores do tema e conceitos segundo os alunos a que se dirigem;
- Papel activo dos alunos na implementação do currículo que passa pela construção do seu próprio conhecimento através da interacção e apoio das pessoas e meio adequados;
- Utilização das tecnologias de informação.
- O enfoque deixa de se fazer em torno do aluno- ponto de vista individual, para se fazer, em inclusão, do ponto de vista curricular procurando compreender as dificuldades escolares dos alunos através da sua participação nas actividades, permitindo ajudar mais alunos e também aos professores

São quatro os pressupostos da inclusão do ponto de vista curricular:

- qualquer aluno pode experimentar durante o seu percurso escolar dificuldades na escola;
- as dificuldades educativas podem auxiliar os professores a melhorar as suas práticas;
- a melhoria das práticas permite oferecer melhores condições de aprendizagem para todos os alunos.

Ao nível organizacional Ainscow e colls (1994) identificaram “seis condições” nas escolas que desenvolveram políticas mais inclusivas, que no entender dos autores parecem ser factores de mudança:

- (i) Liderança eficaz da direcção das escolas alargada a toda a comunidade.
- (ii) Envolvimento da equipa de profissionais, alunos, e comunidade nas orientações e decisões da escola.
- (iii) Compromisso para uma planificação colaborativa.
- (iv) Estratégias coordenadas.
- (v) Atenção aos benefícios das práticas de investigação e reflexão.
- (vi) Política de valorização profissional de toda a escola.

Na perspectiva de Correia (2001) o princípio da inclusão implica uma reestruturação significativa do nosso sistema, apoiada nos seguintes pressupostos:

- (a) Atitudes- todos os profissionais devem acreditar na possibilidade de sucesso de todos os alunos;
- (b) Formação- a formação dos profissionais e a formação dos pais;
- (c) Colaboração dos profissionais- a colaboração dos professores, pais, e outros profissionais na planificação e programação ajustadas a todos os alunos será preditora de sucesso.
- (d) Gestão de recursos- a gestão da escola desempenha um papel fundamental na gestão dos recursos, e de envolvimento da comunidade no processo de ensino aprendizagem.

A investigação tem mostrado que as atitudes e expectativas dos professores têm um impacto significativo no auto-conceito e no sucesso dos alunos (Purkey, 1984, cit in Porter, 1994), conseqüentemente o professor deve acreditar e confiar que os alunos com necessidades especiais pertencem à educação regular e são capazes de aprender nessa situação.

A abordagem inclusiva opõe-se à tradicional- Figura3 (adaptado de Porter, 1994).

Figura3- Abordagem Tradicional vs Inclusiva

Abordagem Tradicional	Abordagem Inclusiva
Focalização no aluno	Focalização na classe
Avaliação dos alunos por especialistas	Avaliação das condições de ensino
Resultados da avaliação traduzidos em diagnóstico/prescrição	aprendizagem
Programa para os alunos	Resolução cooperativa de problemas
	Estratégias para os professores

As alterações conceptuais relacionadas com a aprendizagem dos alunos têm por base o reconhecimento crescente de que algumas características pessoais e de aprendizagem são alteráveis (Bloom, 1976 cit in Wang, 1994).

Wang (1994) refere que há variáveis, segundo a análise de literatura, que não são estáticas onde se incluem:

- as características familiares; a cognição e os processos de aprendizagem; a motivação dos alunos e os papéis que os alunos desempenham na sua própria aprendizagem.

A escola actual é a escola da diversidade (Correia, 2001). Numa escola inclusiva a diversidade diz respeito aos alunos sem NEE e aos alunos com NEE (Figura4).

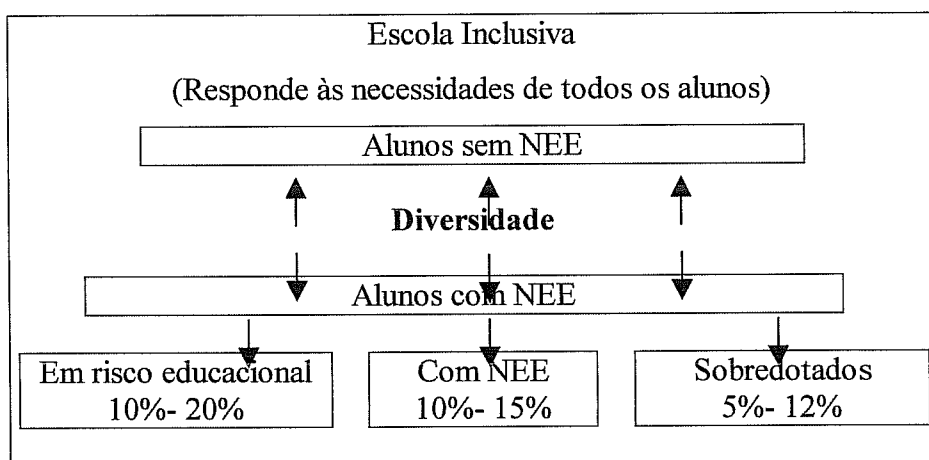


Figura4- Escola inclusiva e diversidade in Correia (2001).

A desadequabilidade das respostas educativas aos alunos com NEE pode alargar as taxas de insucesso dos 25% até aos 47% (Correia, 2001).

Correia (2001) propõe um modelo de atendimento educacional à diversidade (Figura5).

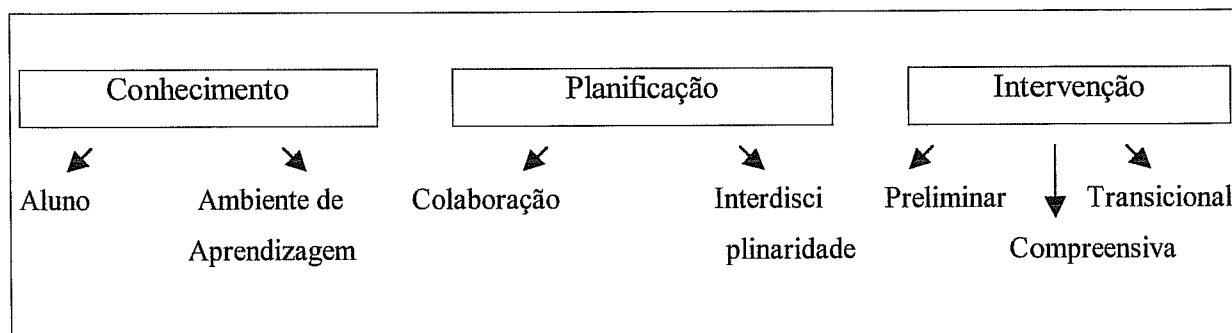


Figura5- Modelo de atendimento à diversidade (Correia, 2001).

O modelo tem por base três componentes a saber: (1) o conhecimento do aluno e dos ambientes de aprendizagem; (2) a planificação apropriada com base nesse conhecimento; e finalmente a (3) intervenção adequada com base no conhecimento e planificação.

(1) Conhecimento do aluno e dos ambientes de aprendizagem com o objectivo da “observação/avaliação por forma a aumentar-lhe as probabilidades de sucesso no decorrer das aprendizagens e nunca com o fim de rotular com o propósito de segregar” (Correia, 2001).

(2) A planificação apropriada segundo Correia (2001) contempla três fases: uma fase preventiva/preliminar que “tenha como objectivo minimizar ou até suprimir as dificuldades do aluno (pag 139); uma fase compreensiva deverá reflectir o funcionamento global do aluno com base nas características e necessidades e na planificação devendo poder contar com a participação de um conjunto de serviços, muitos deles especializados.

A terceira fase transicional é a da preparação dos alunos que não conseguiram acompanhar os currículos e tendo em atenção a sua idade e problemas necessitam de ser preparados para o mundo do trabalho.

A programação da fase transicional exige interdisciplinaridade e envolvimento comunitário sem os quais será difícil atingir os objectivos propostos no plano de transição (West e Col, 1999; Correia, 2001).

O modelo de atendimento educacional à diversidade pode responder de forma adequada às necessidades de todos os alunos, particularmente dos alunos com NEE (Correia, 2001).

Corbett (2001) desenvolveu pesquisa com o objectivo de procurar saber como a educação inclusiva pode resultar e quais as competências necessárias às pessoas envolvidas.

A pesquisa da autora centrava-se em três questões: (1) examinar as características de ensino capazes de apoiar a inclusão; (2) recolher dados que complementassem o “Index for inclusion”; (3) explorar o conceito de pedagogia conectiva. A pedagogia conectiva parece ser uma pedagogia inclusiva. É uma forma de ensinar que abre possibilidades de aprender porque reconhece as diferenças. Como diz O’Brien (2000) cit in Corbett (2001) “a aprendizagem inclusiva está baseada no sujeito enquanto pessoa, no seu esforço e contributo, no que pode fazer para a construção da comunidade no presente e no futuro, apoiando-se igualmente na forma como se aprende”.

As conclusões de Corbett (2000) revelam que a escola inclusiva efectiva não é uma miragem se: existir comunicação na e com a escola (professores, governantes e pais); liderança entusiástica; professores qualificados e experientes; recursos adequados e receptividade para aprender e usar novas competências e estratégias úteis.

O grau de inclusividade de uma escola pode ser avaliado comparando o êxito dos seus alunos com o de outras escolas semelhantes.

Na escola estudada por Corbett (2001) foram encontrados resultados inferiores aos esperados para o nível correspondente no currículo nacional, mas superiores aos de outras escolas semelhantes. Surpreendentemente neste modelo de ensino inclusivo os alunos revelaram ganhos superiores aos esperados em comparação com outras escolas similares. Os resultados encontrados são indicadores fidedignos do valor do ensino inclusivo. Expectativas elevadas nas crianças, respeito e valorização do seu ponto de vista. Participação activa e partilha no processo de descoberta. Acima de tudo os alunos desenvolveram elevadas competências com professores que valorizavam cada criança, não os tratando como falhados (Corbett, 2001).

Salmon, Hilman e Mortimer, 1995 (cit in Warnick, 2001) averiguaram quais as características comuns das escolas que as tornavam mais eficazes, tendo sido identificadas as seguintes:

- liderança profissional forte da gestão da escola;
- análise e objectivos partilhados entre profissionais da escola e transmitida aos alunos;
- ambiente da escola valorizador da aprendizagem e promotor do gosto de aprender;
- professores empenhados na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
- o ensino é claro para os alunos;
- expectativas elevadas dos professores sobre os progressos dos alunos;
- alunos reforçados positivamente pelos professores;
- avaliação usada como meio de planear as etapas seguintes do ensino;
- reconhecimento e defesa dos direitos e responsabilidades dos alunos;
- boas relações escola/casa;
- a escola é ela própria uma organização de aprendizagem activa na qual todos os membros, tanto alunos como professores, valorizam o ensino e são eles próprios aprendizes activos.

Características das salas de aula mais Inclusivas

O desenvolvimento de aulas mais inclusivas apoia-se em processos de gestão de sala de aula, sendo que o estilo de liderança adoptado pelo professor para gestão da sala de aula parece ser determinante para o bom funcionamento da mesma.

Ainscow (1994) refere três factores chave que influenciam a criação de aulas mais inclusivas:

(1) Planificação para a classe como um todo;

(2) Utilização dos Recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos: os próprios alunos. O potencial do “*poder dos pares*” através do desenvolvimento dos programas “*criança a criança*” (Hawes, 1988 cit in Ainscow, 1994).

(3) Capacidade de improvisação do professor- ou seja a capacidade de modificar planos e actividades ajustando-os às reacções dos alunos na aula.

As alterações nas práticas são baseadas na concepção de que as escolas podem dar respostas ajustadas a todos os alunos que experimentam dificuldades (Skirtic, 1991 cit in Ainscow, 1994).

Logo as aprendizagens têm que ser interactivas, permitindo a construção de indivíduos felizes consigo, com os outros e com a escola. É necessário diferenciar estratégias, dar atenção às diferenças individuais, porque elas são salutares e em grande parte as responsáveis pelo desenvolvimento e crescimento tanto individual como colectivo.

As alterações conceptuais substanciais relacionadas com a aprendizagem dos alunos fez emergir o reconhecimento crescente de que algumas características pessoais e de aprendizagem são alteráveis (Bloom, 1976 cit in Wang, 1994). Apesar dos avanços nas ideias e na investigação sobre as diferenças na aprendizagem e a eficácia no ensino o impacto nas práticas tem sido pouco significativo- a equidade educativa ainda é um objectivo a perseguir.

A qualidade da aprendizagem depende rigorosamente da interacção entre a origem social e os objectivos académicos que os estudantes trazem para a sala de aula- as motivações dos objectivos e o sistema de prémios /recompensas instituídos na classe, segundo Covington (2000).

Os trabalhos de Wang, Hartel e Walberg, 1993 cit in Wang, 1994, permitem identificar vinte variáveis distribuídas por três categorias que se consideram terem influência na aprendizagem das crianças das escolas elementares e secundárias, segundo um grupo de doze especialistas (Figura6). Todos os itens envolvem a participação dos pais.

As categorias são: ensino; contexto extra-escolar e características dos alunos.

Wang (1994) refere que “se o sucesso escolar é reconhecido como possível para todos através de processos eficazes de ensino, a maior tarefa que se apresenta às escolas é criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados educativos de todos os alunos”.

Figura6- Variáveis mais importantes para a aprendizagem das crianças

Categoria	Variáveis
Ensino	Tempo dedicado à realização da tarefa; Tempo utilizado em ensino directo das competências básicas da leitura; Tempo utilizado em ensino directo das competências básicas da matemática. Feedback constante aos alunos; Acompanhamento e orientação pelo professor; Promoção da auto-responsabilização e das estratégias meta-cognitivas de aprendizagem eficiente; Utilização de um ensino directo, claro e organizado; Estabelecimento claro sobre as competências a adquirir; Reacção por parte do professor às respostas do aluno; Ambiente da classe seguro e disciplinado.
Contexto extra-escolar	Expressão de afecto pelos pais; Interesse dos pais pelo trabalho escolar dos filhos; Expectativas dos pais relativamente ao sucesso dos filhos;
Características dos alunos	Utilização de estratégias de auto-controle e meta-cognitivas; Nível de compreensão da leitura; Atitude em relação à escola; Atitude em relação aos professores; Motivação para dar continuidade à aprendizagem; e Nível académico geral.

No entanto de acordo com Wang (1994), o progresso das aprendizagens dos alunos, particularmente em relação aos que se encontram em posições marginais ou desfavorecidas, consiste no desenvolvimento da eficácia do ensino- um “bom” ensino ou eficaz com professores mais eficientes. Contudo “as soluções nem são simples nem optimistas uma vez que os alunos com NEE só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados (...) Encontrar esta congruência é encontrar o caminho da escola inclusiva (Correia, 2001, p. 125).

Para Bayliss (1995) cit in CNE (1998, p. 51) existe uma pletera de processos e progressos educacionais que contêm grandes potencialidade para o ensino/aprendizagem de crianças e de alunos com NEE, mas que não têm sido devidamente investigados. Bayliss enumera várias metodologias educacionais tais como o ensino adaptativo (adaptive teaching); o currículo em espiral de Bruner e Fagg; o ensino directo e o trabalho de grupo

cooperativo de Bauer e Sapano; a análise de tarefas; o ensino preciso de Raybould e Solity e o ensino entre iguais, entre outros.

Os estudos desenvolvidos em *educação especial*, sugerem que quando a ênfase é colocada na *educação* em detrimento do *especial*, se permite ganhos qualitativos significativos aos alunos (Waxman, Wang, Anderson, Walberg, 1985 cit in Kavale, Forness, 1998). Foram ainda identificadas características comuns entre instruções capazes de permitir boas práticas em educação especial e em integração, as quais incluem:

- i) Instruções de trabalho para cada aluno;
- ii) Acompanhamento individualizado para atingir os objectivos;
- iii) Controlo dos progressos individuais com feed-back contínuo;
- iv) Envolvimento dos alunos na planificação e no controle das aprendizagens;
- v) Grande variedade de técnicas e materiais usados;
- vi) Os alunos ajudam-se uns aos outros na aprendizagem;
- vii) Os alunos aprendem a desenvolver habilidades;
- viii) Os professores desenvolvem trabalho cooperativo.

Morgado (1999, p. 14) refere que “a escola terá cada vez mais de responder não só a alunos que nela buscam um conjunto de «saberes» que «apenas» nela estão disponíveis, o que nem sequer é real, mas fundamentalmente, de responder ao enorme desafio de formar indivíduos”. A resposta poderá passar segundo o autor pela “progressiva diferenciação de abordagens e de gestão dos processos educativos aliada à articulação entre a escola e a comunidade envolvente (p 15).

A acção do professor é balizada por um conjunto de variáveis de natureza diferenciada (Morgado, 1999):

a- Variáveis não determinadas nem influenciadas pelo professor:

Política educativa nacional;

Programas;

Edifício escolar, recursos humanos e materiais;

Ambiente social e cultural.

b- Variáveis que podem ser influenciadas pelo professor:

Expectativas da comunidade e dos pais face à escola e à criança;

- Colaboração dos pais;
- Cooperação e articulação entre serviços;
- Organização da escola;
- Operacionalização do programa;
- Recursos materiais.

c- Variáveis que podem ser significativamente determinadas e influenciadas pelo professor:

- Competências e conhecimentos profissionais;
- Estratégias e métodos;
- Organização e gestão das situações de aprendizagem;
- Materiais, conteúdos, experiências de aprendizagem, etc;
- Gestão do tempo e do espaço na sala de aula;
- Utilização dos recursos disponíveis;

d- Outras:

- A experiência do Professor;
- O sistema de valores do Professor.

O processo de ensino aprendizagem desenvolvido nas salas de aula está sustentado no estabelecimento e manutenção de relações entre o professor e os alunos e entre os alunos entre si.

Se o ambiente de trabalho é determinado pelo espaço e número de alunos, já a aprendizagem dos alunos é influenciada por factores sociais, emocionais, interpessoais e culturais, além dos factores cognitivos, em que o estilo docente é determinante na criação de diferentes ambientes de aula.

O professor em conjunto com os alunos cria um ambiente social e cultural em que se incluem o estabelecimento de regras de funcionamento da classe; regras que estão ou não permitidas, o tipo de relações interpessoais e os sentimentos pessoais respeitantes a si (Shuel, 1996 cit in Morales, 1999).

O estilo de comunicação do professor, no contexto sala de aula, pode ajudar a melhorar a sua comunicação com os alunos. A conduta do professor é influenciada pela do aluno e vice versa. Cada forma de conduta comunica tanto um conteúdo como uma mensagem (Tartwijk et al., 1994 in Morales, 1999). São segundo o autor, na perspectiva sistémica, três os níveis de

comunicação, (i) mensagem, (ii) interação, (iii) e o estilo de comunicação docente, ordenado a partir de duas dimensões: *proximidade* e *influência*.

A dimensão proximidade designa o grau de cooperação, intimidade e calor interpessoal entre o professor e os alunos.

A dimensão influência indica quem dirige e controla a comunicação, assim como a sua frequência.

Há segundo Morales (1999) alguns estilos de conduta docente mais favoráveis para gerar determinados resultados de aprendizagem dos alunos.

O modelo de conduta interpessoal do estilo de comunicação analisado por Morales (1999) e proposto por Hooymayers e all (1982) estabelece oito estilos de docência a saber, no que respeita ao ambiente de trabalho, relações pessoais estabelecidas com os alunos e ao cumprimento de regras.

Tipo1- Estilo docente directivo- caracteriza-se por ambientes estruturados e orientados para a tarefa.

As relações pessoais com os alunos não são consideradas importantes. São exigidos aos alunos níveis elevados de rendimento. O cumprimento das regras na classe é exigido. Os alunos vêm-se obrigados a seguir as explicações do professor.

Tipo2- Estilo docente autoritário- o ambiente está muito estruturado e é agradável, mas também é orientado para a realização das tarefas. Os alunos seguem claramente as regras estabelecidas na classe, e de vez em quando o professor recorda-as. Este professor preocupa-se com os alunos com necessidades educativas e estabelece relações estreitas com alguns alunos. Os alunos consideram estes professores como bons professores.

Tipo3- Estilo docente tolerante/autoritário- o ambiente da classe apresenta forte estruturação das aulas com cedência de responsabilidade aos alunos. Mantém mais relações de apoio aos alunos do que o professor de estilo autoritário. Fazem uso de todo o tipo de métodos de ensino. A ordem surge como uma rotina e as normas de classe são respeitadas de forma automática.

Tipo4- Estilo docente Tolerante- é um professor que se caracteriza pela simpatia e pelo apoio aos alunos. Aos alunos é dada grande liberdade. Nestas classes os alunos são responsáveis pelo seu próprio trabalho, podendo trabalhar segundo o seu ritmo, capacidades e necessidades de aprendizagem. O professor está implicado pessoalmente com os alunos.

Tipo5- estilo docente inseguro/tolerante- a conduta destes professores caracteriza-se por ser cooperativa. A orientação das tarefas é muito baixa e o ambiente muito destruturado. Para estes professores são mais importantes os alunos do que a explicação dos conceitos. Os

alunos destas classes chegam a trabalhar qualquer tipo de actividade externa aos conteúdos das matérias.

Tipo6- estilo docente inseguro/agressivo- nas aulas destes professores existe desordem agressiva, o professor e os alunos vêm-se como opositores e dedicam as suas energias para entrar mutuamente em conflito.

Os alunos usam qualquer ocasião para interromper as explicações do professor, provocando-o e o professor reage. Devido às reacções imprevisíveis do professor, é-lhe atribuída a responsabilidade pela desordem na sala de aula.

Tipo7- Estilo docente repressivo- os alunos destes professores, normalmente seguem as ordens do professor por medo. O ambiente da aula é tenso e desagradável.

Na classe valoriza-se o rendimento académico e fomenta-se a competição entre os alunos cujo trabalho é individual, nunca em grupo. Normalmente o professor não presta ajuda aos alunos se eles não entendem logo.

Tipo8- Estilo docente “escravo do trabalho”- o ambiente das aulas destes professores sofre variações, por vezes é semelhante ao do tipo de desordem agressiva, e outras ao tipo de desordem tolerante.

O professor parece fazer uso de técnicas de ensino rotineiras. São classes pouco competitivas, com pouco entusiasmo e apoio por parte do professor. As energias do professor são gastas em grande parte no controle das condutas dos alunos.

É um professor que com frequência parece estar esgotado.

Para Morales (1999) as percepções que os sujeitos têm das mensagens não se devem exclusivamente ao conhecimento cultural, mas também a experiências prévias, logo as suas interacções num tempo longo podem permitir a predictibilidade da sua conduta, chegando a ter um carácter cíclico (p. 32).

Em síntese, os professores não directivos ou abertos colocam a ênfase no apoio aos alunos, utilizam metodologias inovadoras e flexibilidade quanto ao cumprimento de regras.

Os professores directivos enfatizam o controlo da aula e a competitividade orientando as classes para a realização de tarefas.

Na perspectiva de Schultz (1982) cit in Morales (1999) todos os professores procuram um modelo de relações centrado na implicação e desenvolvimento da amizade, ainda que o estudo de BreKelman (1989) segundo Morales mostre a existência de professores cujos ambientes de classe não fomentam o desenvolvimento de relações de amizade com os alunos.

Morales (1999) recorda que os resultados das investigações demonstram que as percepções dos alunos são uma boa medida de qualidade da conduta docente, e sublinha a

necessidade dos programas de formação não se basearem unicamente nas percepções dos docentes, mas utilizarem também as percepções dos alunos e a valorização atribuída às condutas dos professores (p. 35).

Silva e all, (2000, p. 155) referem ser “impossível aprender sem um «clima» apropriado e dificilmente haverá clima apropriado se não houver liderança eficaz, cientificamente informada. Segundo estes autores podemos identificar no mínimo três estilos de liderança em sala de aula adoptado pelos docentes: estilo autocrático, estilo democrático e estilo “*laissez faire et laissez passer*”.

O estilo autocrático é adoptado quando o líder “pretende que um grupo desempenhe determinadas tarefas, de determinada maneira e num determinado tempo” (Silva e all, 2000, p155) como são as situações de treino de cálculo ou outras similares.

O estilo democrático é adequado quando se pretende que o grupo desenvolva tarefas em que apela à criatividade ou exploração.

A utilização do estilo “*laissez-faire, laissez passer*” cria salas de aula onde o líder deixa que os acontecimentos sucedam naturalmente dependentes do factor “acaso”.

O desenvolvimento das escolas inclusivas pretende permitir sucesso a todos os alunos, no entanto a gestão do processo de ensino/aprendizagem- relação pedagógica, pode constituir-se como perturbadora do sucesso educativo para todos os alunos.

É possível identificar dimensões da relação pedagógica que pela sua natureza podem perturbar o seu sucesso (Morgado, p 19):

- o aluno; o professor; a turma; as metodologias; o currículo e a sua gestão; as actividades de aprendizagem (no sentido de construção do conhecimento); a escola e o meio familiar.

A interacção entre todas as dimensões desenha não só o maior ou menor sucesso da relação pedagógica como a diferenciação pedagógica.

- O conhecimento de como intervir em sala de aula parece pois ser também ele determinante para o desenvolvimento das salas de aula mais inclusivas porque permite ao professor a gestão da sala de aula com maior eficácia para atingir os objectivos que se propôs em função da turma. O desconhecimento ou utilização menos adequada da gestão da sala de aula terá consequências ao nível do desenvolvimento do currículo integrado e consequentemente nos desempenhos dos alunos.

Da mesma forma que os professores adoptam diferentes modelos de organização e gestão dos processos de ensinar também os alunos assumem diferentes modelos de gestão do aprender.

Para Morgado (1999, p. 28), a cultura pedagógica parece muitas vezes excessivamente atenta à forma como se ensina e pouco atenta à forma como se aprende. O conhecimento dos processos ou estratégias utilizadas pelos alunos, no âmbito da planificação, organização, e organização e gestão da informação pode ser a forma mais eficaz de regulação do seu percurso educativo.

O reconhecimento da natureza alterável das características da aprendizagem levou à procura de formas de modificar: os processos psicológicos e as operações cognitivas utilizadas pelos alunos, e a modificar os ambientes em que decorre a aprendizagem e as estratégias educativas, por forma a adaptar, o currículo e os métodos às diferenças entre alunos (Wang, 1992/94).

A gestão da sala de aula, é uma característica fundamental do professor eficiente (Emmet e Evertson, 1981 cit in Iverson, 1998). Encontrou-se que a gestão eficiente da sala de aula contribui mais para a aprendizagem na escola do que a gestão do currículo, a instrução, o estatuto sócio económico do aluno, a motivação, o apoio doméstico ou a política da escola (Wang, Haertal e Walberg, 1993, cit in Iverson, 1998). A planificação da gestão da aula deve ter prioridade no processo de planificação de estratégias práticas para o ensino inclusivo, por estarem relacionadas com os sentimentos de eficácia e sucesso (Bandura, 1977; Ashton, 1984, cit in Iverson, 1998).

Charles (1992) e Medland e Vitale (1984) cit in Iverson sugerem a necessidade de o professor efectuar planificações de gestão da sala de aula, sobretudo estratégias encorajadoras da participação dos alunos, tal como fazem dos planos de aula.

O plano de gestão da sala de aula deve incluir abordagens preventivas, abordagens de intervenção geral, abordagens motivacionais, abordagens de apoio e de comunicação para a turma toda e para alunos individualmente (Lee, 1993 cit in Iverson, 1999).

Os bons professores possuem habilidades tais como (Jones e Jones, 1990 cit in Iverson, 1999, p. 336):

- conhecer a pesquisa e a teoria sobre gestão de sala de aula;
- saber como estabelecer relacionamentos positivos com os alunos;

- saber como usar os métodos de ensino que promovem a aprendizagem dos alunos individualmente e da turma como um todo;

- saber como usar os métodos de ensino que maximizem o comportamento dos alunos nas tarefas;

- saber como usar uma grande variedade de métodos que envolvem os alunos na avaliação e correção dos seus comportamentos inadequados.

Os professores mais apreciados pelos alunos nos Estados Unidos da América do Norte são os que sabem envolver e contagiar o interesse dos alunos pela sua comunicação pessoal porque estão na sala de aula por inteiro (Bordenave e Pereira in Feracine, L. 1990).

Froyen (1993) cit in Iverson (1999) identificou três categorias na gestão de aulas inclusivas, a considerar pelos professores de turmas inclusivas:

- Problemas na gestão do conteúdo. Porque os professores necessitam planificar aulas que levem em conta o conhecimento prévio ou os interesses dos alunos melhorando o seu envolvimento e a realização; e a orientação para o domínio da tarefa porque os alunos orientados para o domínio da tarefa têm uma grande necessidade de realização e pouco medo do fracasso.

- Problemas na gestão das regras ou do relacionamento. O relacionamento entre os alunos e alunos e professor é influenciado pelos aspectos cognitivos.

- Problemas na gestão de regras e conduta. A boa gestão do conteúdo e das regras evitam muitos comportamentos difíceis que ocorrem na sala de aula, permitindo um ensino mais eficiente, nas turmas inclusivas.

Para Porter (1997), “os problemas de aprendizagem são contextuais, têm lugar no contexto sala de aula, onde a influência da estrutura curricular e as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor são fundamentais. O empenho na educação inclusiva significa que os professores, as escolas e a comunidade procuram resolver os problemas respeitando a integridade da escola enquanto organização, não pondo em risco a admissão dos alunos com deficiência”.

“ O modelo de Escola Inclusiva não é um projecto descontextualizado (...), é uma experiência social e política, é a tradução em termos educacionais, de justiça social e de

solidariedade, (...) o direito ao acesso e sucesso na escola.”- In Conselho Nacional de Educação, 1999- parecer 3/99.

Rodrigues, D. (2000) apelida a educação inclusiva de utópica (o não lugar) que podemos tornar mais próxima, organizada segundo “um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos” (p. 13). Rodrigues considera a educação inclusiva “como uma agenda possível” contudo enuncia dilemas cuja ausência de resolução poderão travar o seu desenvolvimento, a saber:

- Poderá a escola inclusiva conviver com o insucesso e o abandono escolar?

- Existirá conflito real e objectivo entre as concepções de educação inclusiva e de escola tradicional?

- Será possível a existência de educação sem nova política de afectação de recursos, sobretudo humanos?

- E será possível desenvolver a educação inclusiva sem alterar os actuais modelos de formação de professores e de outros técnicos?

Revisitando João dos Santos (Branco, M. 2000, p. 403) ao professor “ interessa tanto ter conhecimentos pedagógicos como saber observar as crianças no meio em que vivem, e ter imaginação e recursos técnicos para as estimular em cada momento evolutivo”, isto porque para João dos Santos (1991), o pedagogo diverge do educador por ser “capaz de estimular os seus alunos a descobrir, a completar ou a desenvolver as aquisições do património cultural da sua comunidade” (p. 283).

Dados de Investigação sobre a Inclusão Escolar:

Dado que os professores se encontram em posição privilegiada para julgar e ou avaliar a eficácia da inclusão, foram analisadas as suas percepções sobre a inclusão. Na análise das percepções dos professores sobre a inclusão foram considerados 28 estudos, permitindo verificar que apenas 40% dos professores acredita na inclusão como objectivo realístico para grande parte das crianças, e somente 33% dos professores acredita ser a melhor colocação para as crianças com deficiência.

Os professores experientes na gestão de turmas inclusivas referem como problemas prioritários na gestão das turmas a dificuldade em (a) ajustar o ensino para o nível adequado de cada aluno; (b) facilitar a aceitação por parte dos colegas de alunos com diferenças e (c)

enfrentar comportamentos fisicamente perigosos e significativamente destrutivos (Iverson, 1994/98).

Iverson (1998) encontrou relação entre os problemas de gestão da sala de aula vulgarmente apontados pelos professores e as categorias identificadas por Froyen (1993) na planificação de estratégias de gestão da turma pelo professor, tendo concluído que a gestão eficiente da turma inclusiva é o “ingrediente necessário para um ensino eficiente”, o qual pode ser melhorado se o professor aumentar o seu repertório de habilidades de gestão do conteúdo, regras e condutas de aula.

Forlin, C. (2001) investigou os factores de stress para os professores do ensino básico durante a inclusão. Todos os professores envolvidos no estudo tinham experiência de inclusão de pelo menos uma criança com deficiência moderada ou severa na sua classe regular. Os resultados da investigação revelaram como mais stressantes para os professores as questões relacionadas com a competência profissional e os comportamentos de crianças com deficiência.

As mulheres relataram maiores níveis de stress em condições semelhantes. A participação em acções de formação/treino formal e o maior número de anos de envolvimento em inclusão estão associados à redução do stress.

Bruder and Staff (1998) compararam os efeitos do tipo de classe e serviços prestados a crianças em idade de começar a andar (1 ano de idade) portadoras de deficiência moderada a severa, tendo concluído que após um ano de intervenção não havia diferença no desenvolvimento dos dois grupos de crianças; a classe inclusiva era tão efectiva como a classe segregada.

Do total de 37 crianças, 18 eram atendidas em programas inclusivos e as restantes em programas que apenas incluíam crianças com deficiência (classes segregadas).

Os autores sugerem que os resultados se podem dever ao modelo de sala inclusiva; ou seja na sala inclusiva os alunos tinham um professor de educação especial a tempo inteiro, contudo os alunos que se encontravam nas salas de aula segregada também tiveram acesso a intervenção mais precoce (tanto da educação especial como da terapeuta) durante todo o tempo de atendimento, com maior frequência e duração (aproximadamente 4 horas por semana). Note-se no entanto que as crianças em salas de aula segregadas eram atendidas menos tempo por semana que os seus pares em salas inclusivas.

O estudo desenvolvido por Kontos et al (1998) com crianças de jardim de infância decorreu em torno de 5 factores identificados como cruciais nas experiências de sala de aula das crianças, que compreendiam: as actividades das crianças; o envolvimento do professor; interacção com objectos e pares na sala de aula.

Os resultados encontrados não têm tanto a ver com o envolvimento, mas mais a ver com a acomodação das crianças e professores no contexto de jogo livre, o qual lidera o processo por oposição da compensação dos défices.

A auscultação de pais de crianças com deficiência mental moderada permitiu concluir que 80% dos pais se encontravam satisfeitos com a colocação dos filhos em escolas integradoras, mas os pais de crianças que tinham previamente estado em salas com recursos próprios mostravam-se ligeiramente mais satisfeitos (Madge and Affleck, 1990 in Farrel, M., 2000). A revisão de literatura, permitiu ainda concluir que os pais não são nem a favor nem contra a integração/inclusão (Hornby, Atkinson and Howard, 1997 in Farrel, M., 2000).

Investigadas as percepções dos coordenadores de escolas para crianças com dificuldades severas de aprendizagem sobre a inclusão, é consensual que estas escolas devem e podem ser envolvidas em estratégias de inclusão com o objectivo de as avaliar eficazmente e aumentar o seu nível. A mudança nas escolas para alunos com dificuldades severas de aprendizagem podem sustentar-se com segurança nas estruturas de integração que lhes retirarão o estatuto “especial” (Male, 2000).

Analisadas as percepções dos técnicos face à inclusão baseada em programas comunitários, as práticas inclusivas surgem valorizadas aos níveis moral e ético (Dinnebeil and all, 1998). Contudo para o sucesso da inclusão não devem ser só valorizados os aspectos morais e éticos, mas também ao nível concreto deve ser efectivo o treino dos técnicos, os recursos, a mudança de atitudes e o desenvolvimento curricular (Bricker, 1995 cit in Dinnebeil and all, 1998).

Os estudos sobre a eficácia da inclusão parecem ser complexos e contraditórios. Se em muitos dos estudos o sucesso é a palavra de ordem, dependendo este da disponibilidade e da qualidade do suporte oferecido à escola, noutros exemplos o desaire parece dever-se ao facto de se apelidar de inclusão a simples colocação dos alunos com NEE nas escolas sem qualquer suporte; contudo os estudos referem ainda situações onde os alunos com NEE acentuada gerem a sua educação, provavelmente como consequência da qualidade do suporte oferecido.

A necessidade de empregar pessoal que apoie a inclusão foi reconhecida no Reino Unido (Farrel, 2001).

Em verdade a qualidade da educação prestada às crianças com NEE melhorou substancialmente, tendo sido fundamental o impacto da legislação, para a educação destas crianças e para a participação dos pais. Se por um lado os pais têm actualmente um papel activo, por outro lado continuamos com a incógnita da resposta às vantagens ou desvantagens do uso das categorias de NEE (Farrel, 2001).

A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio, para professores ou alunos, mas antes servir adequadamente a todos os alunos. Segundo Skirtic, 1994 cit in Stainback, S. e Stainback, W., 1999), a inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial, é um novo paradigma do pensamento e da acção, no sentido de incluir todos os indivíduos numa sociedade onde a diversidade é cada vez mais a norma do que a excepção.

A orientação Inclusiva em Portugal

Despacho 105/97

A adopção do termo “educação inclusiva” surge em Portugal oficialmente pela primeira vez no Desp. Normativo 105/97 e desde então muita legislação tem sido publicada nesse sentido.

CNE (1998)

A CNE reconhece que “todos os alunos têm de uma forma ou de outra, necessidades educativas especiais e os professores têm de estar preparados para os atender. Evidentemente, existem crianças que apresentam necessidades mais estruturadas. Nestes casos, ou o professor tem conhecimentos que lhe permite lidar com a situação, ou terá de ter alguém que o ajude, seja no acesso ao currículo, seja na sua modificação, seja na manutenção de um clima social e emocional de boa qualidade desenvolvimental” (CNE, 1998, p. 39). Ainda no mesmo documento a CNE (1998) afirma-se “pessimista no que respeita à implantação entre nós de uma escola inclusiva, pois são muitas as dificuldades com que nos deparamos aos diferentes níveis: jurídico, legislativo, educacional, científico, organizacional e financeiro”.

A escola Inclusiva “é um sistema de educação e ensino onde todos os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regular, apropriadas para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiência e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais (Porter, 1994 cit in Parecer nº 3/99). A escola inclusiva exige conseqüentemente um leque de mudanças e condições indispensáveis em praticamente todos os seus domínios que vão desde as mudanças jurídico-legislativas; mudanças organizativas e de gestão ao nível das escolas; mudanças ao nível do professor e de outros intervenientes; apoio aos alunos na perspectiva de escolarização para todos; mudanças ao nível do currículo e dos modelos de apoio individual aos alunos (Benard da Costa cit in Parecer 3/99).

A inclusão é entendida não como a introdução de medidas adicionais para responder aos alunos, mas a reestruturação da escola (Ainscow, 1995 cit in Parecer 3/99) para atender a todas as crianças como aconselha a Declaração de Salamanca.

Decreto-Lei nº6/2001

No Decreto-Lei nº6/2001 (6/2001) afirma-se que “a garantia de uma educação de base para todos implicará conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam”(p. 258).

O Dec Lei 6/2001 “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento do currículo nacional”. O currículo nacional é entendido como o conjunto de aprendizagens e, competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico de acordo com os objectivos consagrados na lei de Bases do Sistema Educativo”.

No artigo 10º- Educação Especial- do Dec Lei 6/2001 é definido no nº1- “Aos alunos com NEE de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial”.

A exclusão das NEE de carácter temporário do artigo 10º relega a sua gestão ao nível do projecto curricular da turma e da escola através de medidas que se ajustem às diferentes necessidades.

O Despacho Normativo nº 30 /2001 concretiza as orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico consagradas no Decreto lei 6/2001.

Nas finalidades da avaliação, reforça-se que “a avaliação visa: “ apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos”.

Currículo Nacional do Ensino Básico (2001)

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), define as competências gerais e específicas no conjunto dos três ciclos e em cada um deles, explicitando para cada competência geral, “um conjunto de acções relativas à prática docente que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento dessa competência nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica” (p. 16).

Em face à legislação publicada e aos documentos produzidos, podemos constatar o apelo ao domínio de um repertório de habilidades de gestão dos conteúdos, regras e condutas na sala de aula, pelo professor, como determinante na operacionalização da legislação publicada, assim como a eficácia do atendimento a todos os alunos numa escola que se pretende inclusiva. Mas a nossa realidade onde é que se enquadra? Estaremos nós numa perspectiva integradora ou será uma perspectiva inclusiva? Ou será que chamamos inclusão a um processo que não é mais que *um insulto para as crianças com e sem NEE e para os que trabalham com elas?* (Garner, 2001).

São notáveis as preocupações com a inclusão educacional no seu conjunto ou em partes (Garner, 2000). Para Garner (2000), o problema da inclusão reside no facto de ser um produto muito difundido, mas com deficiência ao nível da formação de professores porque ausente tanto ao nível da formação inicial como da formação pós graduada, e segundo esta lógica a inclusão cai no descrédito.

Foram feitos avanços na designação das necessidades educativas especiais e na formação, contudo revelam-se insuficientes para desenvolver a inclusão. A inclusão tem que ser sustentada com recursos adequados, tanto ao nível da formação, como do apoio/suporte aos professores.

É sabido que os alunos com NEE “exigem adaptações das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, isto é possuem uma dificuldade significativamente maior em aprender do que a maioria dos alunos da mesma idade ou uma incapacidade ou incapacidades que os impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas nas escolas a alunos da mesma idade” (Rosemary Davidson, 1994/95 cit in Niza, 1996, p. 146). O professor na sala de aula lida com um desafio permanente- o de responder à diversidade. A resposta à diversidade passa pela implementação de “novos modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação” (Johnson, 1987; Visse, 1993 cit in Niza, 1996, p. 147). A diferenciação é entendida como “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo uma criança em situação de grupo, ou através da selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo (Visser, 1993 cit in Niza, 1996, p.147).

A dificuldade de organização de alguns professores e o desconhecimento ou ausência de treino de algumas das habilidades tidas como fundamentais no desenvolvimento de aulas inclusivas terá eco na construção da resposta para todos, contudo e apesar da educação para todos ser uma experiência recente parece existir consenso que a escolaridade oferecida à maioria dos alunos é ajustada, sendo necessário oferecer-lhes mais, e para a minoria encontrar formas de tornar o sistema mais atraente.

Rodrigues, D. (2001) refere que “as possibilidades de concretização da educação inclusiva são bastante mais problemáticas. Trata-se de um campo extremamente conflitual, em que ao lado de posições que apelam para uma escola para todos, se levantam vozes apelando para uma escola mais selectiva, mais escolar e mais impositiva. É pois um campo de inegável conflito em que se enfrentam a eficiência e a deficiência, a rapidez e a lentidão, a negociação e a imposição, enfim a inclusão ou a selecção” (p. 20).

A ideia das dificuldades de concretização da escola inclusiva são partilhadas por Correia (2001) quando refere (...) “julgo que ainda temos um longo caminho a percorrer para chegarmos à escola inclusiva, (...) ainda não saímos da escola integradora, e em certos casos da escola tradicional, segregadora por natureza” (p. 130).

Contudo e apesar de todas as dificuldades aos diferentes níveis há questões que não podemos ignorar e, para as quais temos que continuar a envidar esforços conjuntos para ultrapassar, nomeadamente a escola ser para todos, é uma questão de direitos humanos, e o

facto de não podermos ignorar a diversidade cultural das turmas de alunos existentes na escola de hoje.

E se é verdade que as coisas “*não mudam por decreto*” (João Barroso) também é verdade que só um enorme esforço coordenado de toda a comunidade educativa em conjunto com a vontade política pode responder eficazmente aos alunos que temos, construindo diariamente uma escola mais inclusiva.

Se Une hirondelle ne fait pas le printemps (João dos Santos, 1998, p. 211), e “o importante é que uma primeira andorinha nos revele a chegada de outras andorinhas”, também o é em educação onde a atenção à diversidade independentemente da forma como a designemos foi o desafio do final do século XX e do século que agora se inicia.

Porque como diz Iturra (2001) a criança e o adulto crescem juntos, mas tende a pensar-se na criança como uma posse “que o adulto deve orientar com punições grandes e ausências prolongadas” (p. 75) mas em boa verdade o adulto precisa entender a criança para com ela conviver e crescer. É uma mudança na ética a que estávamos habituados.

Da mesma forma que o miúdo com a sua espontaneidade disse à mãe que pintar era fazer festinhas no papel com o pincel. Com o tempo a espontaneidade que caracteriza a criança vai-se perdendo com a frequência da escola, e com todas as obrigações escolares a que fica sujeito, e que ela pretende executar, “porque a criança quer sempre parecer-se com o adulto”, também os adultos com o passar do tempo e depois de terem passado pela escola, “pelo academismo pela crítica dos outros, pela maturidade”, têm que fazer um esforço enorme para voltar ao estado de pureza e serem capazes de entender as crianças recuperando a espontaneidade (João dos Santos, 1998, p. 13 e 14).

Porque “a educação é o processo de ensino aprendizagem que remete sempre para a diferença de hábitos no tempo, no escrito e nos textos e apropriado pelo poder político” (Iturra, 2001, p. 76), “a educação e o ensino devem preparar para a vida e não para o exame” (João dos Santos, 1991, p. 41).

Será que, actualmente, na escola preparamos os alunos para a vida ?...

1.2. O PAPEL DAS PERCEPÇÕES

“ Os indivíduos não se limitam a receber e processar informação, são também construtores de realidade social.” (Vala, 2000, 457).

As representações sociais são saberes a vários níveis: elas jogam um papel importante na manutenção das relações sociais, elas são formadas por estas relações e veiculam por vezes directa ou indirectamente conhecimentos sobre as relações (Doise, W., 1990). Ou seja as representações sociais constituem-se como a reprodução mental do mundo e dos outros, revestindo incorrecções e enviesamentos decorrentes do próprio sujeito, quer dizer, do sistema cognitivo de cada um. As representações sociais são um conceito central em psicologia social.

Nas representações sociais incluem-se dois sistemas de significados: o sistema central ou núcleo central, é estável, consensual e ligado à história colectiva do grupo definindo a sua homogeneidade; o sistema periférico, por natureza flexível, mutável, sensível ao contexto, integrando as experiências individuais, o que permite dar visibilidade à heterogeneidade do grupo (Abric, 1994 cit in Vala, 2000). O início da cognição social, dá-se com a substituição do paradigma, é o sujeito pensante e produtor de conhecimento, inferencial e explicativo, que atribui sentido, independentemente da sua correcção, a qual “deve ser entendida como um elemento importante na determinação do seu comportamento (Vala, 2000, p. 490).

A percepção social constitui-se como um ascendente do conceito de representação social. O vocábulo percepção derivado do latim *per e capere*- significa o mesmo que captar ou aprender por meio do conhecimento um objecto qualquer, seja ele material e exterior ao percipiente, ou de natureza psíquica e próprio de quem o percebe, independentemente dos seus sentidos, habilitando-o a formular juízos e raciocínios (Hoz, 1970).

A percepção deve ser entendida como o resultado da acção de dois tipos de factores: *factores autóctones*, relativos às características do estímulo e à estrutura da informação; e *factores comportamentais*, relativos aos aspectos motivacionais, emocionais e sociais do indivíduo (Brunes, 1951, 1957 cit in Vala, 2000).

É este processo de organização e interpretação dos estímulos sensoriais que se designa de percepção. É uma actividade cognitiva pela qual conferimos sentido e significação à informação sensorial (Pestana e Páscoa, 1998); ou ainda pode ser “definida como a capacidade que o indivíduo desenvolve de identificar, discriminar e relacionar adequadamente os estímulos provenientes dos órgãos dos sentidos (Rodrigues, D., 2000).

A teoria operatória e construtivista de J. Piaget considera, que as estruturas perceptivas têm uma génese e um desenvolvimento, no qual cabe ao sujeito um papel activo na sua construção (Pestana e Páscoa, 1998).

Para Piaget a cognição, pensamento ou processamento racional é considerado um processo activo e interactivo (Sprinthall e Sprinthall, 1993), e é neste processo construtivo que o indivíduo procura utilizar a sua informação.

Cada estágio de desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget, constitui uma transformação fundamental dos processos de pensamento, contudo a investigação tem mostrado que existem alguns indícios da existência de pensamento característico de um estágio mais avançado em estágios anteriores. O crescimento é mais em termos qualitativos do que quantitativos.

Abordaremos apenas o estágio das operações concretas (dos sete aos onze anos) e o estágio das operações formais (dos onze aos dezasseis anos) por incidirem sobre a população da nossa investigação.

No estágio das operações concretas (dos sete aos onze anos) assiste-se ao aparecimento, na criança, de formas de organização novas (Piaget, 1990). Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança torna-se capaz de cooperação, porque atingiu desenvolvimento que lhe permite não confundir o seu próprio ponto de vista com o dos outros, e do ponto de vista intelectual começa a ser capaz de iniciar a reflexão; porque pensa antes de agir.

O essencial na criança a partir dos sete anos é a sua libertação do egocentrismo social e intelectual, que assim se torna capaz de coordenações novas, simultaneamente importantes para a inteligência e para a afectividade.

Piaget (1990) diz tratar-se da “construção da própria lógica: a lógica constitui precisamente o sistema de relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si, dos pontos de vista correspondentes a indivíduos diferentes, assim como daqueles que correspondem a percepções ou intuições sucessivas do mesmo indivíduo” (p. 62).

A partir dos onze/doze anos as operações formais ou etapas proposicionais conferem ao pensamento um poder completamente novo, a capacidade de construir reflexões e teorias, o seu “pensamento alarga-se para incluir o possível, as hipóteses e as perspectivas de terceiros” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 127).

É durante o período das operações formais que se desenvolve a capacidade de pensar sobre o que poderá ser (os possíveis e a testagem de hipóteses), pensando sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros (pensamento alargado- metacognição) e claro

está intimamente relacionado com a metacognição o relativismo que leva os jovens a compreenderem diferentes pensamentos sobre a mesma ideia ou situação (pensamento perspectivista), como consequência, conseguem ter em conta hipóteses possíveis e tornar-se capazes de pensar cientificamente (Gleitman, 1999).

É da equilibração entre as percepções e experiências que o sujeito já tinha- *assimilação*, e as novas percepções ou experiências do sujeito- *acomodação*, que se promove o desenvolvimento (Piaget, 1990). “Não há nenhum conhecimento directamente proveniente das percepções, uma vez que estas são sempre orientadas e organizadas em esquemas de acções” (Piaget, 1976 cit in Roldão, 1994, p. 49). “As estruturas ou esquemas são construídos e reconstruídos através de processos de assimilação, adaptação e equilíbrio ou auto-regulação” (Roldão, 1994, 49).

Mas do ponto de vista cognitivo, “ a percepção reúne um conjunto de funções através das quais o sujeito pode atribuir uma significação aos dados sensoriais” (Mota, 1995). As percepções ao invés das sensações, têm conteúdo.

O cognitivista Heider (1958) cit in Sousa (2000) tentou explicar alguns princípios implícitos à actividade do senso comum, nomeadamente o processo de atribuição.

A sua análise gira em torno de dois eixos: a forma como os sujeitos ajustam internamente as suas cognições para estarem em equilíbrio consigo próprios; e os ajustamentos que fazem ao meio social em que se inserem. “O processo de atribuição é desencadeado pela necessidade de avaliação” (Sousa, 2001, p. 161).

A percepção das características de outras pessoas, segundo vários autores, é análoga à forma como percebemos os vários atributos dos objectos físicos. Algo semelhante parece ocorrer quando percebemos ou melhor, inferimos atributos de uma pessoa. As concepções dos outros não são um simples agregado dos atributos que percebemos como sendo sua pertença, mas antes se constituem como um todo organizado cujos elementos são interpretados em relação a um padrão (Asch, 1952 in Gleitman, 1999).

Segundo Sousa (2000) a temática da percepção das relações interpessoais e da percepção de pessoas é tratada num campo da psicologia social a que se convencionou chamar de atribuição causal. A teoria da atribuição procura explorar os princípios que

regulam o modo como as pessoas atribuem comportamentos a causas externas, nomeadamente circunstâncias sociais ou factores de personalidade. A atribuição é o resultado do processo desenvolvido pelo sujeito na tentativa de caracterizar o outro procurando encontrar um padrão ou consistência naquilo que esse outro faz (Gleitman, 2000). A teoria da atribuição pretende compreender o processo pelo qual o sujeito interpreta os fenómenos resultantes ou de factores ambientais ou de factores pessoais. Ou seja ao observador é possível inferir as motivações a partir do comportamento do indivíduo. Assim, a atribuição tornar-se-á firme, pelo menos subjectivamente, na medida em que se verifiquem os critérios de distinguibilidade- o efeito ocorre unicamente na presença do sujeito; permanência no tempo- o efeito verifica-se sempre que o sujeito está presente; permanência com a modificação de modalidades- mesmo que variem as modalidades de interação, o efeito mantém-se; consenso ou coerência das pessoas- todos os observadores atribuem o efeito à pessoa ou objecto em questão (Kelley, 1967 cit in Matias, 1979).

“O domínio da atribuição causal é também um marco histórico porque corresponde a uma das primeiras tentativas de abordagem dos processos mentais subjacentes ao comportamento do indivíduo” (Sousa, 2000, 160). Mas em que medida, os processos de atribuição podem ser lidos à luz das representações sociais. Vala considera dois caminhos através dos quais podem ser estudadas as relações entre atribuição causal e as representações sociais. Se por um lado, as atribuições são vistas no quadro da meta representação sobre o homem; por outro, considera-se que as atribuições sobre um comportamento ou fenómeno social devem ser estudadas no âmbito específico do comportamento ou fenómeno social em causa (200, p. 479).

As nossas impressões dos outros parecem ser construções cognitivas baseadas em diversos *esquemas*. Os esquemas, segundo Gleitman (2000) assemelham-se a conjuntos organizados de expectativas sobre a forma como os diferentes tipos de comportamentos humanos se encontram associados.

O autor adverte para os benefícios e inconvenientes da utilização dos esquemas ou atalhos mentais, os quais assumem um duplo papel, ao permitir ou iludir as nossas limitadas capacidades cognitivas para lidar com o mundo complexo que nos rodeia; por outro lado podem induzir-nos em erro- cometendo vieses, quando fazemos juízos acerca das pessoas motivados pela incapacidade que o sujeito tem de deter toda a informação necessária para tomar decisões seguras e amadurecidas socorrendo-se de esquemas gerais.

“A percepção é influenciada por factores inerentes ao estímulo (externos); e factores inerentes ao sujeito (internos) que se reportam quer aos receptores, quer à motivação e experiência anteriores, expectativas e personalidades e ainda por factores sociais/normas, valores e experiências culturais” (Pestana e Páscoa, 1998, p. 156).

De acordo com Binet, o grupo é mais influenciável do que o indivíduo (cit in Damon, W, 1998). E as crianças mais novas são mais sugestionáveis do que as mais velhas e do que os adultos (Damon, W., 1998).

Nas atribuições para o sucesso e fracasso em situações como a educação, os sujeitos parecem privilegiar factores situacionais em situações de fracasso escolar e factores pessoais no caso do sucesso escolar (Weiner, 1979 cit in Sousa, 2000, p. 175 e Matias, A., 1981). As atribuições são nesta perspectiva mediadoras de comportamentos. Estes vieses não se aplicam apenas ao sucesso ou insucesso pessoais, podendo estender-se igualmente à percepção de outras pessoas ou grupos.

Os estudos sugerem diferentes processos de atribuição e não apenas um (Sousa, 2000).

O comportamento atribucional pode resultar de: (a) um processo envolvendo o esforço dirigido para uma apreciação precisa da realidade; (b) um processo do mesmo tipo, mas com um objectivo diferente, o da apreciação desejável dessa mesma realidade; e (c) um processo que envolva um esforço cognitivo reduzido com o objectivo de fornecer uma opinião em determinada matéria, sem ter de pôr em questão as próprias teorias do percipiente em causa (Sousa, 2000, p. 185).

As teorias atribucionais tentam explicar como inferimos a causa do comportamento de outras pessoas, atribuídas quer a factores situacionais, quer a qualidades disposicionais (Gleitman, 1999), contudo a nossa percepção dos outros (pessoas) é complexa pelo facto de eles terem conhecimento de que estão a ser percebidos o que leva à condução do processo (gestão das impressões).

A esta dificuldade acresce o facto do sujeito, quando falamos de percepção social- ser simultaneamente observador e observado, fazendo uma contínua gestão de impressões (Gleitman, 2000).

Bem (1967, 1972) cit in Sousa (2000) refere que “o indivíduo é capaz de gerar significações quando activado por estímulos externos que lhe suscitam reflexões aprofundadas sobre si próprio e o seu meio ambiente” (p.169).

Referindo Pereira, E. (2001) “educar ou dar forma aos comportamentos (...) acontece no suporte de uma estrutura relacional mútua entre educador e educando” (...) e (...) “nesse espaço relacional geram-se significações que, em certa medida, pode dizer-se que criam e adensam modos de ver ou percepções, alçapões catastrofizadores” (..) “do outro e de nós próprios” (p. 63 e 64). De acordo com esta visão o sistema organizado vai produzir uma resposta em contexto.

E se é verdade que crianças e adultos crescem juntos, o que deve ficar claro para os educadores é que as crianças não são adultos nem devem ser tratados, na sala de aula como adultos em miniatura (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Em boa verdade a criança e o adulto crescem juntos, embora a valoração que lhe é atribuída pareça ser dúbia. A este propósito Iturra (2001) refere: “Dizer que adultos e crianças crescem juntos é um truísmo, uma verdade factual”. (...) “pensa-se na criança como uma posse que o adulto deve orientar com punições grandes e ausências prolongadas” (p. 75), contudo “o adulto precisa entender para conviver e crescer com a criança” (...), é uma ética diferente da ética a que estávamos habituados desde a revolução francesa” (p. 76).

1.3. DADOS DE INVESTIGAÇÃO COM ALUNOS/CRIANÇAS

A investigação sobre as experiências de inclusão das crianças é escassa. Contudo, investigação que descreva as experiências das crianças ou alunos em inclusão nas salas de aula ou as suas opiniões/percepções e ou representações, é importante para que se possa perceber a melhor forma de orientar/planificar a colocação das crianças com NEE e sem NEE, com o objectivo de tornar a intervenção mais ajustada e eficaz.

Dada a relevância atribuída aos trabalhos de casa, os mesmos têm sido objecto de investigação, conforme estudos apresentados.

Percepções e ou opiniões sobre os trabalhos de casa

Warton, P. (2001) fez revisão de literatura sobre as percepções dos alunos acerca do que entendem ser trabalhos de casa. Os autores referem a extensa produção de investigação sobre as perspectivas dos professores, as suas crenças e o envolvimento dos pais nos trabalhos de casa, contudo em contraste existe pouca investigação sobre os pontos de vista do terceiro grupo participante, os alunos.

Os trabalhos de casa, são entendidos como a intersecção entre a casa e a escola; desenvolvem-se em dois contextos- casa e escola e é com boas intenções que são indicados, contudo apresentam-se regularmente como uma força geradora de conflitos em casa e na escola.

Do ponto de vista dos adultos os trabalhos de casa estão identificados como facilitadores do trabalho da escola em casa, tais como (a) a prática de habilidades, (b) o desenvolvimento da leitura, (c) o desenvolvimento pessoal dos estudantes, (d) o estabelecimento de comunicação entre pais e crianças acerca dos trabalhos escolares, e (e) informação de actividades da classe aos pais, (f) desenvolvimento da leitura e ainda como meio de comunicação com a família (Epstein, 1998 in Warton, P., 2001).

Consequentemente se queremos entender os comportamentos dos alunos sobre os trabalhos de casa não podemos considerar apenas o ponto de vista dos professores e pais.

A percepção e ponto de vista dos adultos é importante, mas distante na influência que exerce na percepção dos alunos.

Os adultos, professores e pais invocam benefícios decorrentes dos trabalhos de casa valorizando-os.

Nos estudos efectuados é reconhecido que as crianças percebem correctamente os propósitos dos trabalhos de casa apontados pelos adultos. Mas a visão dos trabalhos de casa não parece ser a mesma para todos os alunos. Para as crianças mais pequenas os trabalhos são feitos para corresponder às expectativas dos adultos. Quanto à relação entre responsabilidade pessoal e trabalhos de casa focados nalgumas investigações não existem evidências que a percepção das crianças sobre a gestão do tempo ou o estudo e treino de habilidades sejam resultado dos trabalhos de casa ou que eles percebam isso como crenças dos pais acerca dos trabalhos de casa.

Warton, P. (2001) enfatiza a existência de três vazios sobre o que designou perspectiva dos alunos. Refere que se sabe pouco sobre: como é que os alunos percebem o ponto de vista dos pais e professores sobre os trabalhos de casa; qual o significado atribuído ao trabalho de casa feito pelos estudantes; e se os alunos percebem diferenças de compreensão, se estas serão influenciadas pelo sistema escolar, e pelo tipo de tarefas escolares.

O conhecimento da percepção dos estudantes e do entendimento dos adultos é essencial para perceber a causa dos conflitos associados ao trabalho de casa e tornar as práticas mais eficazes tanto no que respeita às tarefas propostas como aos resultados percebidos.

Hoover-Dempsey et al (2001) verificaram que os pais se envolvem eles próprios no trabalho de casa dos filhos porque acreditam que o seu envolvimento tem influência positiva no sucesso dos filhos, e percebem que filhos e professores querem o seu envolvimento.

Percepções sobre avaliação

Martins, I. (1997) estudou a percepção dos alunos sobre o modelo de avaliação de desempenho praticado pelos professores e que estratégias de estudo utilizavam, no âmbito das disciplinas de história e geografia de Portugal.

Participaram no estudo quatro alunos de sexto ano de escolaridade e quatro do nono ano de escolaridade. Posteriormente todos os alunos do sexto e nono anos da mesma escola responderam a um questionário.

A autora concluiu que o uso de estratégias de estudo profundas estão positivamente correlacionadas com a percepção dos alunos de que o carácter formativo é privilegiado pelos seus professores, e quando os percebem ser avaliados envolvem-se na tarefa e utilizam estratégias de estudo variadas e profundas.

Percepções e opiniões sobre a prática da educação física

Fraga (1994) investigou as percepções dos alunos de escolas do interior e do litoral relativamente ao processo de ensino aprendizagem em educação física, tendo encontrado que as percepções dos alunos, são influenciadas pelas variáveis género dos alunos e zona geográfica.

Quanto à avaliação dos professores as percepções diferem em função do sexo dos alunos. Para os alunos do sexo masculino a avaliação do professor de educação física é extremista, ou “muito bons” ou “muito maus” por oposição à apreciação do sexo feminino mais moderada- professores “bons”, “razoáveis”, e “maus”.

Os alunos do interior revelam pior percepção do professor de educação física do que os do litoral.

Mourão, P. (1997) investigou as opiniões e atitudes dos alunos relativamente às aulas e disciplina de educação física, bem como as suas percepções de competência e de sucesso. As atitudes dos alunos face à educação física revelaram-se globalmente muito positivas. Os alunos avaliaram a sua percepção de competência para a disciplina num nível médio/superior.

Percepções e opiniões sobre saúde

Harris (2000) investigou as percepções de sessenta e um jovens (com idades entre os 11 e os 14 anos) sobre saúde, boa forma e exercício físico. Os resultados indicaram variações entre as percepções dos adultos e a dos jovens no que respeita aos comportamentos, objectivos e importância do controle. Segundo a revisão de literatura feita pelos autores os adultos têm percepções do conceito de saúde multidimensionais, enquanto a dos jovens são limitadas.

Percepções e representações sobre a indisciplina

Carita et al. (1998) exploraram as representações de indisciplina em professores de alunos do 3º ciclo, em alunos do 3º ciclo e em mães de alunos do 3º ciclo.

Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas semi estruturadas.

Os resultados apontam no sentido da existência de continuidade entre as representações dos professores, alunos e mães no que respeita ao modo de apreensão da indisciplina, contudo

quanto à resolução do problema da indisciplina, alunos e mães manifestam atitude desfavorável no modo como o professor resolve as situações. Outro aspecto interessante do estudo é a reclamação das mães por mais diálogo, não na perspectiva de queixas dos problemas mas de resolução dos mesmos.

Sublinha-se ainda o facto de as representações sobre um mesmo problema serem confluentes, contudo as metodologias de resolução dos problemas de comportamento do aluno utilizadas parecem não ser eficazes nem ajustadas.

João, I. (1996) explorou a representação sobre a indisciplina em professores, alunos e pais ocorrida em sala de aula.

A amostra era composta por vinte e quatro sujeitos distribuídos em três grupos- alunos, professores e pais. Os alunos em número de 8 do 7º e do 8º ano de escolaridade tinham sido alvo de processo disciplinar.

Os resultados permitiram encontrar alguns pontos de confluência no que respeita ao modo de apreensão do fenómeno da indisciplina na sala de aula, alunos e pais manifestam uma atitude diferente da atitude dos professores, quanto ao modo de resolver as situações.

Se por um lado os professores consideram a fonte geradora de conflitos na sala de aula os alunos, com a qual se dizem incomodados, os alunos e os pais apontam os professores como principal fonte geradora de conflitos que despertam nos pais sentimentos de tristeza e preocupação, aflorando nos alunos sentimentos de culpa e incómodo.

Somente no que se refere ao castigo, alunos e professores são unânimes quanto ao papel dos alunos na resolução do conflito que se limita à acomodação ao castigo.

Percepções do papel do grupo de pares

Pereira, M. (1998) investigou as percepções dos adolescentes, das mães e dos pais em relação ao papel do grupo de pares.

Os três grupos estruturam as suas percepções de forma diferenciada.

O grupo de pares é percebido pelos adolescentes, mães e pais como proporcionando apoio a nível das tarefas de desenvolvimento pessoal e relacional e acerca da sexualidade.

Ao nível do apoio nas tarefas escolares tanto os adolescentes como os pais valorizam o papel dos pares ao invés das mães que omitem esta dimensão.

Verificaram-se ainda diferenças significativas entre os adolescentes e os progenitores na percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento, isto é, os adolescentes avaliam mais positivamente o papel do grupo de pares do que os respectivos pais.

Rebelo, M. (2000) entrevistou setenta crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos com o objectivo de investigar as atitudes de crianças sem deficiência face aos pares com trissomia 21, integrados em estabelecimentos de ensino não oficiais.

As atitudes das crianças sem deficiência revelou-se em geral positiva, estando subjacente a ideia de aceitação, embora exista alguma contradição nas atitudes. Ao nível da comunicação/interacção os resultados revelaram a existência de rejeição, a qual pode ter a ver, segundo a investigação com a total ausência de interacção na sala de aula entre os alunos.

Percepções de riscos sociais

Hermand e Mullet (1999) estudaram a percepção dos riscos sociais em crianças, adolescentes, adultos e idosos.

A população do estudo era constituída por 160 sujeitos com idades entre os 8 e os 75 anos. Foi proposto aos participantes que expressassem o seu julgamento sobre 91 actividades de risco, substâncias e tecnologias.

A influência do factor idade nos julgamentos foi analisada e foram encontradas poucas diferenças entre idosos, jovens adultos e adultos.

Os resultados mais significativos foram o número considerável de crianças capazes de estimar o risco associado a grande número dos itens do presente estudo e a elevada correlação entre os resultados das crianças e os dos adultos.

Os resultados encontrados estão de acordo com a linha de pensamento que refere a aprendizagem dos riscos associados a várias tecnologias, como um processo rápido, que parece estar mais dependente da exposição aos níveis médios de comunicação e das discussões na família (socialização) do que à exposição diária com a realidade porque crianças, adolescentes, e idosos têm sensivelmente a mesma facilidade de acesso aos média.

Percepções e ou opiniões da relação familiar

Borrvalho, A. (1999) investigou a influência da percepção da relação familiar no auto conceito e na auto estima em relação a alunos do 9º ano de escolaridade.

Os resultados obtidos indicam que os sujeitos que percebem uma boa relação familiar possuem níveis de auto estima superior aos dos sujeitos que percebem uma relação familiar menos boa.

Foi ainda encontrada relação entre o auto conceito académico e a percepção da relação familiar, ou seja a percepção que os adolescentes possuem da relação com a família e a forma como se percebem no desempenho escolar, são factores determinantes no sucesso que obtêm na escola.

Vilhena, C. (1997) investigou a importância do papel desempenhado pelos avós no desenvolvimento, e na vida dos seus netos.

Tentou perceber no estudo efectuado qual a percepção que os sujeitos possuíam acerca do papel desempenhado pelos avós no seu desenvolvimento, investigando ainda se a idade e o sexo dos sujeitos influenciava ou não essa percepção.

Os resultados encontrados referem que os avós, quando mantêm contactos regulares com os seus netos, os influenciam de diferentes maneiras e que os netos percebem os avós como sendo pessoas importantes na sua vida.

No que diz respeito às duas variáveis sexo e idade, as mesmas não influenciam a percepção que os sujeitos têm do papel desempenhado pelos avós no seu desenvolvimento e que, ser rapaz ou rapariga poderá ter, possivelmente maior influência.

Percepções e ou opiniões sobre a violência

Mourato, A. (1999) explorou a percepção das crianças de 10-11 anos sobre violência em contexto escolar.

A amostra do estudo era constituída por 30 sujeitos do 2º ciclo do ensino básico.

O estudo procurou explorar a existência de diferenças significativas entre as percepções sobre a violência na escola, entre rapazes e raparigas.

Os resultados obtidos permitiram concluir que as percepções sobre a violência na escola, relativamente à variável género, não são significativas.

O tema da violência na escola é associado pelas crianças a situações de agressividade física, de agressividade indirecta e a situações onde para os sujeitos não existe aceitabilidade social.

Simões, C. (2000) explorou as percepções dos adolescentes de 13 e 14 anos sobre a violência em contexto escolar e averiguou se essas percepções variavam consoante o género.

Constituem a amostra 30 alunos (13 raparigas e 15 rapazes) do 3º ciclo.

Os resultados obtidos apontam para diferenças significativas entre género masculino e feminino em dimensões relacionadas com o conceito de violência em contexto escolar.

Relativamente às percepções dos adolescentes acerca da violência em contexto escolar verificaram que a maior parte dos alunos considera existir “alguma” violência na sua escola, não sendo encontradas diferenças significativas entre géneros relativamente a esta questão.

No que se refere às características do acto agressivo mais associada pelos sujeitos à história de violência parece ser a “agressão directa física” contra a vítima, sendo que nesta questão não foram encontradas diferenças significativas entre sexos.

Tavares, P. (2001) desenvolveu estudo com o objectivo de saber quais as percepções dos jovens adolescentes sobre a violência em contexto escolar.

Os resultados encontrados indicam que, independentemente da abordagem, os comportamentos de agressão verbal e principalmente, os de agressão física são os mais associados ao conceito de violência. Em relação ao género não foram encontradas variações. A única diferença importante entre géneros reside na ausência de motivo para o acto agressivo, que só tem níveis significativos para o género feminino.

Cortes, L. (1997) desenvolveu investigação sobre a concepção do comportamento agressivo em alunos do 4º e do 7º ano de escolaridade.

O questionamento efectuado a crianças e pré adolescentes, teve em conta a influência de três variáveis: nível de escolaridade; sexo; e agressividade (alunos agressivos e não agressivos).

Os resultados obtidos, sendo demonstrativos de traços comuns na forma de pensar a agressão, revelam contudo a presença de características próprias em cada um dos grupos estudados:

- a concepção de agressão dos alunos do 4º ano tem características específicas que a distingue da dos pré adolescentes do 7º ano;
- as raparigas têm uma concepção de agressão que as distingue da dos rapazes;
- as crianças e pré adolescentes “agressivos” têm uma concepção de agressão distinta da dos “não agressivos”.

Percepções e representações sobre a escola

Oliveira, O. (2000) investigou a representação que os alunos absentistas e não absentistas têm da escola que frequentam.

O estudo utilizou uma amostra constituída por trinta e seis sujeitos, dividida em dois grupos, os absentistas e os não absentistas, respectivamente com dezoito sujeitos cada um deles.

A imagem que os alunos têm da escola não varia, nem com o seu nível de absentismo, nem com o seu nível de escolaridade.

Henderson, Marx e Kim (1999) investigaram os interesses académicos e a percepção de competências em crianças americanas, japonesas e koreanas.

Os resultados revelam muitas semelhanças entre as respostas das crianças independentemente do país de origem.

A generalidade das crianças prefere as actividades de grupo às individuais.

As crianças americanas são as mais confiantes nas suas habilidades e as japonesas as menos confiantes. O optimismo evidenciado pelas crianças americanas é referido como uma qualidade positiva e muito útil.

Os rapazes manifestam menor interesse pelas actividades verbais, enquanto as raparigas mostram maior interesse.

O género tem influência na percepção de auto competência e interesse das crianças.

Tanto pais como educadores dos diferentes países corroboram a influência do género na forma de pensar das crianças.

Os rapazes mostraram maior interesse nas actividades com números, do que as raparigas, mas somente os rapazes asiáticos mostram mais competência nos procedimentos com números do que as raparigas. O interesse pelas actividades académicas, verbais e numéricas, tende a decrescer com a idade.

Os rapazes preferem o debate das ideias enquanto as raparigas o domínio da informação e da palavra.

Finalmente, segundo os autores, parece ser clara a necessidade de manter as crianças interessadas nos conteúdos verbais e numéricos, e é sugerida a conexão entre o interesse manifestado pelas ideias como forma de manter o interesse pelas competências verbais e numéricas.

Percepções e ou opiniões sobre a integração/inclusão

Hornby e Kid (2001) investigaram o impacto da inclusão na vida dos jovens com NEE. O motivo da preocupação tem a ver com os argumentos apresentados a favor da inclusão, os quais referem melhorias para o sujeito tanto ao nível da sua integração social, como da sua independência reflectindo-se na sua qualidade de vida.

Porque o emprego é considerado a chave para a independência e a integração social (Rowan, 1985 cit in Kidd, 2001), a empregabilidade das pessoas com NEE (dificuldades de aprendizagem moderada) tem sido objecto de investigação. Hornby e Kid 2001 desenvolveram um follow-up com o objectivo de avaliar a qualidade de vida de jovens retirados de instituições e integrados em escolas regulares.

A revisão de literatura efectuada pelos autores permitiu-lhes verificar que na generalidade das situações estes jovens, aproximadamente 50% dos sujeitos, no período subsequente à saída da escola, entre 3 a 6 anos, se encontravam desempregados. Dos sujeitos empregados a maioria eram homens (Walker, 1982) sendo mais fácil o emprego de homens do que de mulheres.

Os autores realçaram a necessidade de dar especial atenção às necessidades de ajuda que tornem os jovens independentes e perfeitamente incluídos.

Sugerem o planeamento da transição dos jovens da escola para o mundo do trabalho (mais de 16 anos), a implementação de currículos funcionais e experiências de trabalho durante os últimos anos de escolaridade.

Os autores advertem da necessidade de transferência da escola especial do que é “bom”, tais como os currículos e os professores especializados para evitar cair-se na inclusão escolar gerando a exclusão social dos futuros adultos.

Davis e Watson (2001) ouviram as crianças e os técnicos (professores, auxiliares, terapeutas e outros técnicos) sobre as experiências de exclusão social e cultural na escola especial e na escola integradora. As crianças sustentam as suas percepções em noções subjectivas de diferença baseadas em julgamentos de habilidade física, cognitiva e social, a qual está directamente relacionada com a organização estrutural das escolas.

As percepções dos técnicos são influenciadas pela sua função profissional dentro do sistema de educação. Os técnicos usam ideias e critérios tais como as habilidades físicas e sociais, a evolução académica, as questões de segurança e conceitos de normalidade entre outros para rotular as crianças.

Os autores argumentam a favor da plena inclusão quando os pontos de vista das crianças sobre o processo educacional for considerado pelos adultos para adopção não só de políticas educacionais, mas também para uma abordagem multi-nível.

As crianças podem possibilitar a mudança estrutural, cultural e individual das condições fomentadoras de incapacidade, as quais para criarem condições adequadas se devem basear numa abordagem multi-nível.

Os resultados segundo Davis e Watson (2001), sugerem ainda que a falta de recursos, e as atitudes dos adultos e das crianças criam dificuldades e impedem a inclusão plena, ou seja se a mudança realmente ocorrer as crianças com deficiência e os seus aliados têm que ganhar a partilha do poder na educação.

Buchanan-Barrow e Barrett (1998) investigaram as diferenças individuais no entendimento da escola pelas crianças.

Foi explorada a influência das variáveis classe económica, género e ordem de nascimento no pensamento das crianças sobre a escola. Investigaram ainda, as atitudes das crianças, pais e professores sobre a escola e a sua relação com o pensamento das crianças.

Para a recolha dos dados da amostra composta por crianças entre os 5-11 anos de idade de duas escolas básicas, foram utilizados dois questionários: um para os pais, outro para os professores e um guião de entrevista.

Os resultados apontam a existência de relação entre pensamento das crianças sobre a escola e idade, e ainda clara indicação de associação entre padrões de pensamento e categorias sócio profissionais.

Existem evidências dos efeitos do contexto na relação entre as atitudes e o pensamento das crianças e também entre atitudes dos pais e das crianças.

O pensamento das crianças sobre a escola revela-se complexo e a sua variação influenciada pelo grupo de pertença das crianças.

Shevilin e O'Moore, 2000, averiguaram os resultados da criação de oportunidades de contacto entre alunos sem dificuldade e os seus pares com dificuldades de aprendizagem e concluíram que a percepção dos alunos sem dificuldades de aprendizagem, antes do contacto com os seus pares com dificuldades de aprendizagem evidenciava dificuldades acerca da interacção com os pares. Contudo o contacto extensivo com os pares parece ter sido a causa da erradicação das dificuldades antecipadamente denunciadas pelos alunos.

O contacto entre os jovens com e sem dificuldades começam a ser reconhecidos como produtores de reacções emocionais geradoras de humanidade partilhada com os alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. É possível concluir, segundo os autores, que a integração pode e traz benefícios para ambos, apresentando-se a possibilidade de interacção entre os grupos urgente porque permite o crescimento individual de todos os sujeitos implicados.

A revisão de literatura efectuada por Morgado e Silva (2000) sobre a opinião dos alunos face à integração (modalidade de colocação) apontam para opiniões genericamente favoráveis no que respeita ao ensino individualizado, contudo os alunos manifestam preocupação com a percepção de estarem a perder actividades na sala de aula normal quando se deslocam à sala de apoio.

Os alunos do 1º ciclo e do secundário referem situações embaraçosas, respectivamente, o chamamento de nomes e ridicularizações por parte dos colegas e no ensino secundário referem a dificuldade de adaptação do ensino aos alunos, as tarefas repetitivas na sala de apoio e a percepção de serem estigmatizados pelos pares (Jenkins e Heinen, 1989; Albinger, 1995; Guterman, 1995; Padelia e Zigmond, 1995, in Morgado e Silva, 2000).

Poplin e Weeres, 1992, cit in Ainscow et al., 1998, desenvolveram um estudo designado “Vozes vindas de dentro” em quatro escolas dos Estados Unidos onde era permitido aos alunos, professores, administradores e pais que falassem da escola e simultaneamente fossem ouvidos. Esta abordagem permitiu a todos os participantes na investigação serem simultaneamente investigadores e objecto de investigação.

A intervenção desenvolvida por Allan, J. (1999) sobre a integração em escolas Inglesas entre 1992 e 1995, decorreu individualmente com 11 crianças, respectivamente com deficiência motora, síndrome de down, problemas emocionais e de comportamento, problemas de mobilidade progressivos, problemas de saúde e dificuldades de aprendizagem, paralisia cerebral e surdez, e com grupos das classes integradas.

Allan usou a “caixa de ferramentas” de Foucault para analisar os alunos, e os processos de gestão do trabalho desenvolvido. A análise sublinha o papel dos alunos em inclusão.

O discurso dos alunos forneceu indicadores de optimismo sobre a inclusão, desde que os alunos apareceram a querer desafiar e subverter as atitudes discriminatórias para com eles próprios e com os professores, evidenciando problemas ao nível do apoio dos professores e das práticas educativas.

No que se refere à voz dos alunos com necessidades especiais esta tem tendência a ser silenciada pelos profissionais, reduzindo-os a meros receptores de atendimento especializado.

A inclusão é considerada, não um produto para os alunos com necessidades especiais, mas um projecto onde todos somos responsáveis.

Ainscow, Booth, Dyson (1998) efectuaram entrevistas a sessenta e dois alunos de uma escola Secundária Inglesa sobre as suas experiências do quotidiano na escola, como estratégia para compreender o processo de inclusão e de exclusão nas escolas. Do total dos alunos, quarenta e oito tinham idades compreendidas entre os onze e os catorze anos e catorze entre os dezasseis e os dezoito anos de idade.

Da perspectiva dos alunos sobre a escola emergiram cinco temas:

- (i) *as opiniões sobre a escola*- os alunos revelaram atitudes positivas em relação à escola. A escola é tida como o meio de proporcionar encontros sociais, é um facilitador de experiência social. É valorizada a relação com alguns professores, sobretudo os tutores.
- (ii) *o ensino e as aulas*- para os alunos a escola serve para ter uma boa educação. No que concerne às aulas as opiniões são divergentes e contraditórias. Os alunos mais velhos tendiam a considerar o ensino recebido como bom, as críticas recaíam sobretudo na forma como o professor funcionava e se relacionava com os alunos. Na opinião dos alunos um ensino de qualidade significa que os professores explicam com clareza os objectivos das tarefas, assim como a forma de as executar- é o banir da incerteza e da confusão em relação ao que foi pedido. Curiosamente, os alunos consideravam de uma forma geral, positiva a organização em grupos de nível e o serem retirados das aulas para receberem apoio individual, o que segundo foi referido os protegia do ridículo junto dos pares quando não sabiam ou ainda como meio de evitar problemas de comportamento.
- (iii) *o comportamento e o controle*- entre os mais novos a ideia era de severidade dos professores, contudo evidenciaram, na generalidade, preferência por professores razoavelmente severos, porque lhes permitia trabalhar nas aulas. Os alunos exprimiram preocupação com: os professores que se manifestavam injustos ao castigarem a classe toda, quando apenas um tinha evidenciado problemas de comportamento; e com a variação de atitudes/tratamento em função dos alunos

alvo. Alguns alunos atribuíam a confusão nalgumas aulas às estratégias usadas pelos professores.

Em suma, as opiniões sobre o sistema variaram bastante à medida que os alunos transitavam de ano. Para os mais novos de um modo geral, o sistema era satisfatório, contudo reconheciam que dependia muito do estilo de liderança e das atitudes do professor.

Os mais velhos apresentam um leque mais diversificado de opiniões sobre o sistema.

É igualmente referido por alguns alunos como factor decisivo para a alteração do mau comportamento, o contacto estabelecido com os pais.

Nas diferentes faixas etárias foi valorizado o bom comportamento ser premiado.

(iv) *ajuda e apoio*- foi referida como positiva a presença de uma professora auxiliar nas salas de aula, que em princípio estava destinada apenas aos alunos com NEE e a existência de um clima mais próximo e cooperante.

(v) *Aceitação*- os alunos referem a inclusão dos pares com deficiência como um direito que eles têm, realçando o duplo benefício para ambos, por um lado desenvolve-se o espírito cooperativo e de ajuda, por outro lado os alunos com deficiência “desenvolvem” competências com o contacto dos pares.

Os alunos criticam as situações em que é dado tratamento diferente às pessoas com deficiência.

Ainscow e all (1998) concluem que os alunos tendem a aceitar as respostas, incluindo as mais polémicas, como fazendo parte da sua vida normal, logo os mecanismos são de inclusão ou exclusão dependendo das intenções e da forma como são percebidos por aqueles que neles estão envolvidos.

A voz dos alunos, segundo os autores, ou seja a auscultação dos alunos, pode ajudar a compreender melhor a forma como os processos escolares influenciam a capacidade dos alunos, para tirar partido das oportunidades de aprendizagem que lhe são oferecidas, podendo “as vozes escondidas” se ouvidas ajudar a tornar as escolas e as respectivas salas de aula mais inclusivas. É claramente reconhecido no contexto da literatura recente sobre o desenvolvimento das escolas, a importância de se envolverem os alunos no processo de orientação das políticas e das práticas (Hopkins et all., 1994 cit in Ainscow et all., 1998) ou ainda de assumi-los como parceiros participantes num diálogo que informe a vida e o desenvolvimento da sua comunidade educativa (Fielding, 1997 in Ainscow et all., 1998).

As crianças/alunos têm sido ouvidos sobre a mais variada plethora de assuntos, que vão desde as suas percepções/opiniões sobre integração/inclusão, as vantagens e desvantagens do contacto entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem; o seu ponto de vista sobre os trabalhos de casa; o modelo de avaliação utilizado pelos professores; percepção sobre saúde e boa forma física; o papel do grupo de pares; a indisciplina; a percepção de competências e interesses académicos; o entendimento da escola; a importância do papel desempenhado pelos avós; a percepção de riscos sociais associados a substâncias e tecnologias; a violência em contexto escolar e a influência da percepção da relação familiar. É de salientar a convergência e ou continuidade entre as representações e ou percepções das crianças/alunos quando comparados com os dos adultos.

Pensamos que a abrangência de temas sobre os quais os alunos têm sido ouvidos denota a crescente preocupação dos adultos em entendê-los. Parafraseando Agostinho da Silva *o contacto da escola com a vida tem de se fazer de duas maneiras: "por uma é o mundo que penetra na escola, por outra é a escola que se dirige ao mundo (...) indo ao encontro dos interesses íntimos dos alunos, para serem conquistados para a vida"*(In Mota e Carvalho, 1996, p 35).

CAPÍTULO II - O PROBLEMA

2.1. PROBLEMA DE ESTUDO

A escolaridade básica é obrigatória e reconhecida como um direito de todos os cidadãos. Para que a filosofia educativa se verifique a escola tem que ajustar a sua prática educativa a todos os alunos incluindo os que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE). As Necessidades Educativas Especiais são aqui entendidas como o conjunto de situações, tais como deficiência mental, deficiência auditiva, problemas motores, problemas de comunicação, perturbações emocionais e dificuldades de aprendizagem.

Como consequência da educação para todos e da escolaridade obrigatória, a escola confronta-se actualmente com a heterogeneidade social, cultural e linguística e tem por isso que desenvolver formas de responder a todos, reconhecendo o seu direito à diferença.

Na perspectiva de João dos Santos, *a escola serve sobretudo, para a gente aprender as coisas de maneira diferente daquela que se aprende espontaneamente*” (1998, p. 154). A escola inicialmente foi criada para responder aos alunos ignorando as diferenças, presentemente está atenta a essas mesmas diferenças. É indiscutível que a escola é para todos e que é importante ouvi-los sobre a escola que lhes “damos” para que possamos ajustá-la aos alunos que a frequentam nesta escola em mutação que se pretende inclusiva.

A escola Inclusiva é o reconhecimento a todos os cidadãos do direito à educação, à escolaridade obrigatória e ao sucesso, conforme está consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Declaração de Salamanca.

Para Porter (1995) um programa inclusivo implica uma abordagem da classe, a avaliação das condições de ensino aprendizagem, a resolução cooperativa de problemas, estratégias para os professores e adaptações e apoio na classe regular.

Portugal dispõe de legislação que assegura o direito à educação e à igualdade de oportunidades consignados na Lei Fundamental Portuguesa (artº 71º, 73º, e 74º), na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 2º, 7º, 17º e 18º) e subscreveu a Declaração de Salamanca, a qual reuniu o consenso de 92 governos e de 25 organizações Internacionais em 1994, reafirmando o direito à educação para todos.

A Declaração de Salamanca prevê que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais tenham acesso às escolas regulares, que a eles se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades.

As escolas centradas nas crianças são a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos.

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, são os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias.

A construção da escola inclusiva passa pela responsabilização da escola por todos os alunos, na perspectiva de educação para todos.

A necessidade de promover uma educação para todos exige novas estratégias e novos desafios. Diogo e Vilar (1998) referem a necessidade de a escola e os professores encontrarem formas de ensinar de modo a que todos possam aprender. Há que alterar práticas para responder à diversidade. Ainscow (1995) refere que o problema da escola para todos reside em assegurar a oportunidade de acesso e sucesso nas aprendizagens de cada um através de formas de organização das escolas e do trabalho das turmas.

A Unesco, na tentativa de auxiliar a concretização da aplicação prática da Declaração Mundial de Escola para todos e de promoção da escola Inclusiva desenvolveu um conjunto de materiais, no âmbito do Projecto da Unesco “Necessidades Especiais na Sala de Aula” para avaliação do projecto, e que simultaneamente permitisse o desenvolvimento das práticas. O instrumento de avaliação concebido permite verificar a adequabilidade das práticas aos objectivos da educação inclusiva. Concebido com base nos cinco factores, (a) aprendizagem activa, (b) negociação de objectivos entre alunos e professores, (c) demonstração, prática e feedback, (d) avaliação contínua, e (e) apoio, considerados relevantes no desenvolvimento de aulas inclusivas, porque se baseiam em estratégias de ensino aprendizagem capazes de permitir uma educação para todos.

É consensual que a integração, tal como a escola Inclusiva implicam novas competências e atitudes dos profissionais da educação bem distantes da que a comunidade científica proporciona ou pode proporcionar.

Tradicionalmente a investigação debruça-se sobre o ensino focando os professores e as crianças com necessidades educativas especiais, contudo esta perspectiva parece limitada, porque a inclusão efectiva destina-se a todos os alunos e não apenas aos que têm NEE.

Ainscow (1998) considera a Inclusão como “o processo que leva ao aumento da participação dos alunos nas turmas regulares”. Acresce que a perspectiva dos alunos é reconhecida como importante não só para a determinação das políticas e práticas como ainda podendo ser vistos como parceiros (Hopkins et al., 1994 e Fielding, 1997 cit in Ainscow, Booth, Dyson, 1998). E se é um truismo, que quem observa o faz sempre de um certo ponto de vista, o que não induz o observador em erro, o erro na verdade é ter um certo ponto de

vista, e desconhecer que mesmo relativizando o acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (Paulo Freire, 1998).

O papel activo das crianças no processo de ensino aprendizagem, é indiscutível, e a ausência de trabalhos nesta área justifica a necessidade de ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o assunto, porque a voz dos alunos é muitas vezes a voz com mais poder que temos na escola.

Assim, e face ao atrás exposto, é objecto deste trabalho averiguar as *percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino dos professores na sala de aula*.

2.2. OBJECTIVO DO ESTUDO

O objecto do estudo é averiguar as *percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino dos professores na sala de aula* verificando se a qualidade do ensino que lhes é ministrada é a que eles percebem. É a perspectiva dos alunos enquanto actores do processo de ensino aprendizagem.

Os critérios presentes à selecção da amostra permitirão verificar se existem diferenças nas percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino aprendizagem entre as quatro escolas, onde foi recolhida a amostra; entre os alunos do 2º e 3º ciclos; entre os diferentes anos de escolaridade; entre as turmas especiais, ou seja turmas que têm alunos com NEE integrados com reduzido número de alunos, e as turmas regulares, ou seja turmas sem alunos com NEE integrados.

2.3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

No presente trabalho pretende-se encontrar resposta para as seguintes questões:

Q1- Será que existem diferenças entre as percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino aprendizagem em função da Escola Básica 2,3?

Q2- Será que existem diferenças entre as percepções dos alunos do 2º ciclo e as percepções dos alunos do 3º ciclo, sobre as estratégias de ensino aprendizagem.?

Q3- Será que existem diferenças entre as percepções dos alunos em função do ano de escolaridade?

Q4- Será que existem diferenças entre as percepções dos alunos das turmas regulares e os alunos de turmas especiais, sobre as estratégias de ensino aprendizagem?

Q5- Será que existem diferenças entre as percepções dos alunos em função da repetência?

Q5- Será que existe relação entre gostar da escola e as percepções dos alunos?

Q7- Será que existe relação entre as variáveis demográficas:

Q7.1.- Percepções e género?

Q7.2.-Percepções e idade?

Q7.3.-Percepções e categoria sócio profissional do pai/mãe?

2.4. DEFINIÇÃO DE VARIÁVEIS

Neste estudo as variáveis a considerar são:

Variável Antecedente

- Escolas Básicas;
- Nível de Ensino (2º e 3º ciclo);
- Turma especial/ regular;
- Sucesso/Insucesso;
- Idade;
- Género;
- Categoria sócio profissional do pai/mãe.

Variável Consequente

- Percepções dos alunos face às estratégias de ensino aprendizagem.

CAPÍTULO III
METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

3.1. TIPO DE ESTUDO

O presente estudo visa efectuar o levantamento e análise das percepções dos alunos de quatro escolas básicas sobre as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas pelos professores na sala de aula.

Pretende-se verificar se existem diferenças entre as percepções dos alunos do 2º e 3º ciclos e averiguar se algumas das variáveis demográficas influenciam ou não as percepções dos alunos.

O estudo tem um carácter essencialmente exploratório e descritivo.

O instrumento utilizado foi traduzido da versão Inglesa. Como não se conhecem trabalhos publicados com a utilização deste instrumento, o estudo poderá ser um indicador da fiabilidade do instrumento para a população portuguesa.

O tratamento dos dados, pelo sistema SPSS (Versão 10.0) será conduzido tendo em conta uma margem de erro 0.05 (5%), ou seja um nível de confiança de 95%.

3.2. SELECÇÃO DA AMOSTRA

Definiu-se para este estudo o universo de quatro escolas básicas da cidade de Setúbal. São alunos do 2º e 3º ciclos (Quadro1).

A amostra foi recolhida nas quatro escolas Básicas do 2º e 3º ciclos da cidade de Setúbal.

Figura7- Universo do estudo

Alunos do 2º e 3º ciclo das Escolas Básicas 2,3 de Setúbal				
	EB 2,3 Aranguez	EB 2,3 Ana Castro Osório	EB 2,3 Bocage	EB 2,3 Luísa Tody
Total de Alunos	995	787	1187	992
Total de Turmas	42	35	46	43

Do estudo fazem parte a escola Básica 2,3 de Aranguez, a escola Básica 2,3 Luísa Tody, a escola Básica Ana de Castro Osório e a escola Básica 2,3 Bocage.

A população das quatro escolas é constituída aproximadamente por 3500 alunos, num total de 166 turmas. Constituem a amostra um total de 625 sujeitos, dos quais 246 alunos (39,4%) de turmas especiais e 379 alunos (60,6%) de turmas regulares (Quadro2).

Figura8- Amostra do estudo

Designação	Alunos de turmas especiais	Alunos de turmas regulares
Nº de Sujeitos	246	379
Nº de turmas	16	20

Entenda-se por turmas regulares as que não têm alunos com NEE integrados e por turmas especiais aquelas que têm alunos com NEE integrados.

Os critérios presentes à selecção da amostra são a significância e a sua representatividade, e a possibilidade de comparação entre escolas, e entre as turmas da mesma escola. As trinta e seis turmas que constituem a amostra incluem alunos com necessidades educativas especiais (NEE)- turmas especiais e turmas sem alunos com NEE- turmas regulares.

A amostragem foi aleatória.

Os critérios presentes à selecção da amostra permitirão investigar as percepções dos alunos no 2º e 3º ciclo das quatro escolas e entre os diferentes anos de escolaridade, e entre turmas especiais e regulares. Outros critérios presentes à selecção da amostra foram:

- Turmas do 2º ciclo.
- Turmas do 3º ciclo.
- Uma turma com alunos com NEE incluídos por ano de escolaridade e escola, *turmas especiais*.
- Uma turma sem alunos com NEE do mesmo ano de escolaridade e escola, *turmas regulares*
- Alunos do 5º ano ao 9º ano de escolaridade, sempre que possível, para possibilitar a comparação entre escolas.

As variáveis que permitirão caracterizar a amostra são variáveis relacionadas com os alunos e dados de opinião dos alunos sobre as suas dificuldades e necessidades enquanto alunos.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A população alvo deste estudo é constituída por alunos das quatro escolas Básicas da cidade de Setúbal (gráfico1).

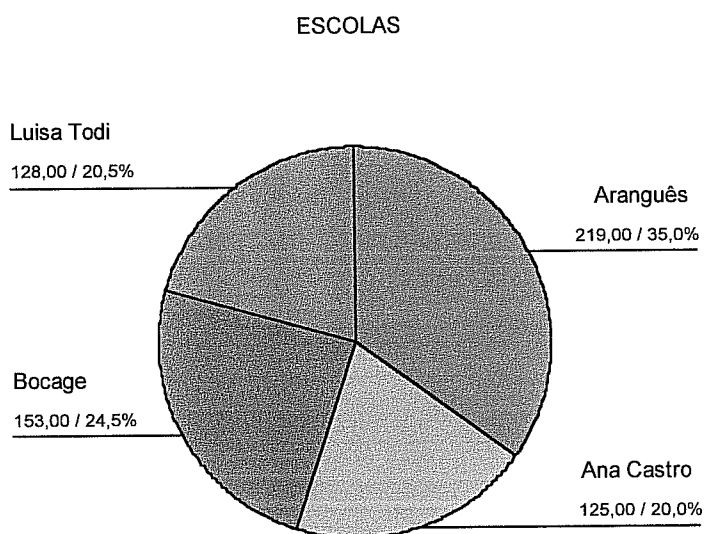


Gráfico1- Escolas do Estudo (n= 625)

Da amostra total 35% (219 sujeitos) são alunos da EB 2,3 Aranguês; 20% (125 sujeitos) são da EB 2,3 Ana de Castro Osório; 24,5% (153 sujeitos) da EB 2,3 Bocage; e 20,5% (128 sujeitos) da EB 2,3 Luísa Todi.

A amostra está distribuída pelo 2º e 3º ciclo, como podemos verificar no gráfico2.

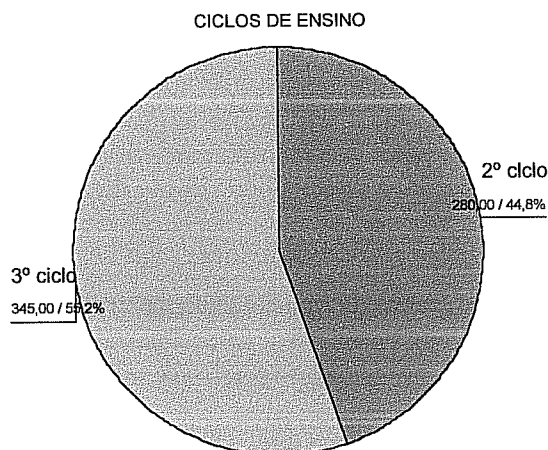


Gráfico2- Ciclo de Ensino (n= 625)

44,8% (280 sujeitos) da amostra total são alunos do 2º Ciclo e 55,2% (345 sujeitos) são alunos do 3º Ciclo.

Como podemos verificar no gráfico3, da população do 2º ciclo, 16% (100 sujeitos) têm repetência no 2º Ciclo.

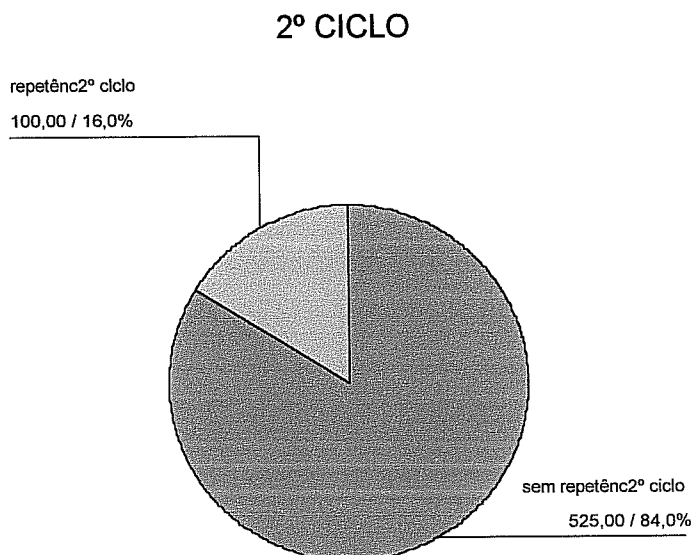


Gráfico3- Alunos do 2º ciclo com e sem repetência (n= 625)

Da população do 3º ciclo, somente 12,5% (78 sujeitos) têm repetência, como podemos constatar através do gráfico4.

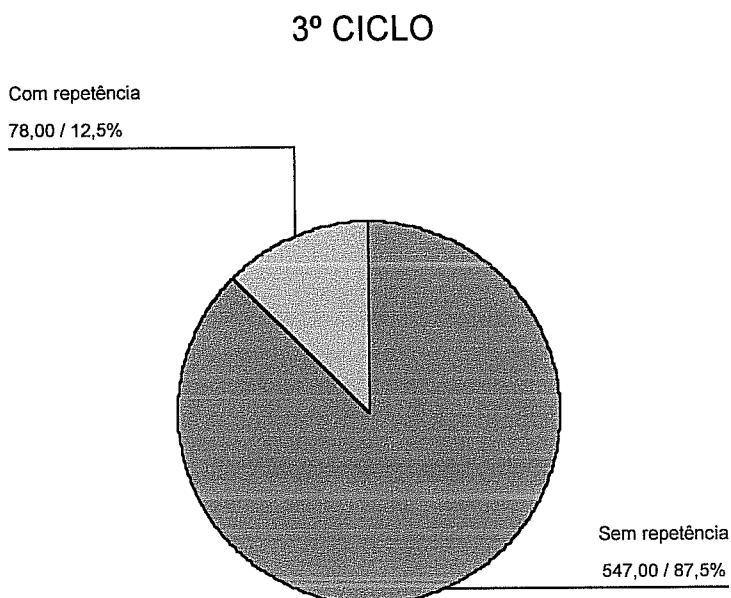


Gráfico4- Alunos do 3º ciclo com e sem repetência (n= 625)

No gráfico5, podemos verificar que 39,4% (246 sujeitos) são alunos de turmas especiais e 60,6 (379 sujeitos) são alunos de turmas regulares.

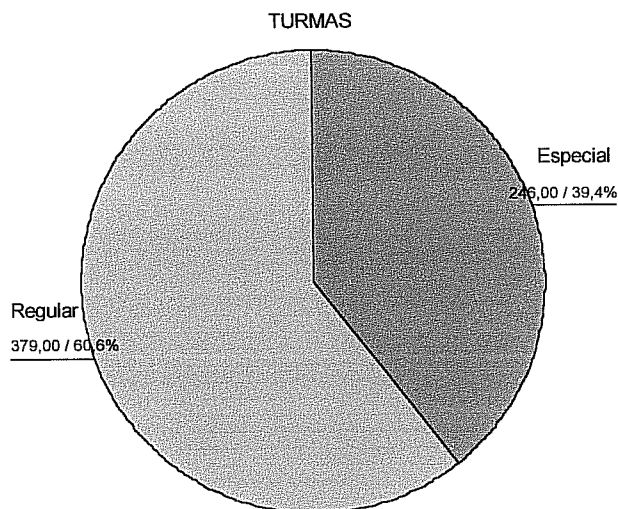


Gráfico5- Turmas “especiais” e regulares (n= 625)

Da análise do gráfico6, verifica-se que 24,3% (152 sujeitos) da amostra são alunos do 5º ano de escolaridade; 20,5% (128 sujeitos) do 6º ano de escolaridade; 18,9% (118 sujeitos) do 7º ano; 15,2% (95 sujeitos) do 8º ano, e 21,1% (132 sujeitos) do 9º ano de escolaridade.

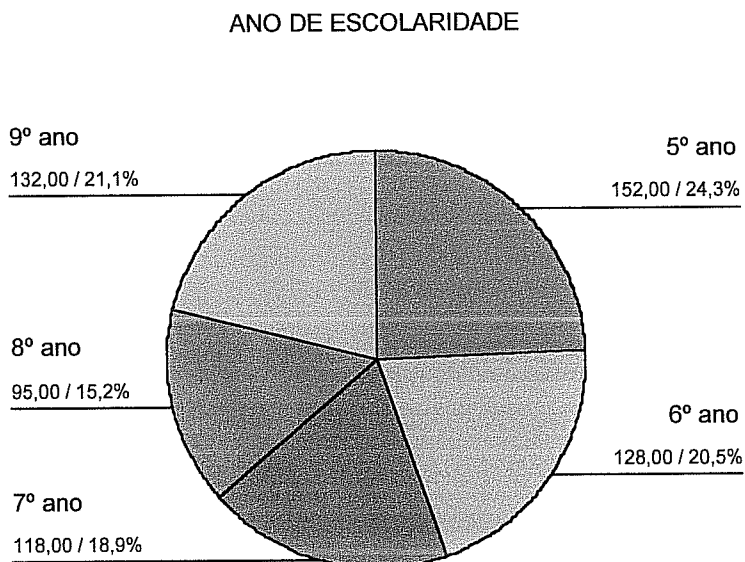


Gráfico6- Distribuição da amostra por Ano de Escolaridade (n= 625)

Como se pode ver no gráfico7, 50,4% (315 sujeitos) da amostra total são do sexo masculino e 49,6% (310 sujeitos) são do sexo feminino.

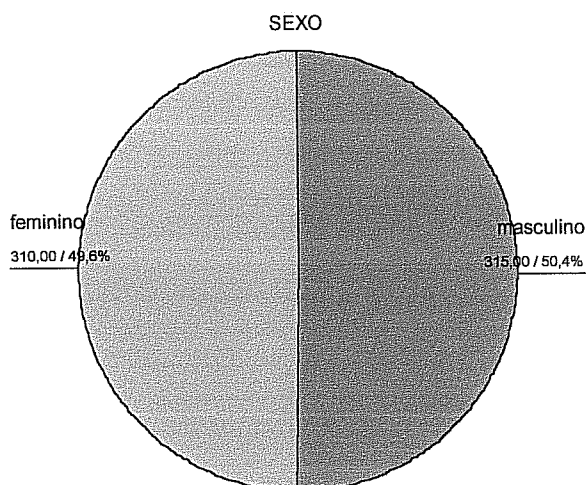


Gráfico7- Distribuição da amostra quanto ao gênero (n= 625)

Pela análise do gráfico8, podemos verificar que a moda das idades dos sujeitos varia entre 14 e 15 anos (32,3%, ou seja 202 sujeitos).

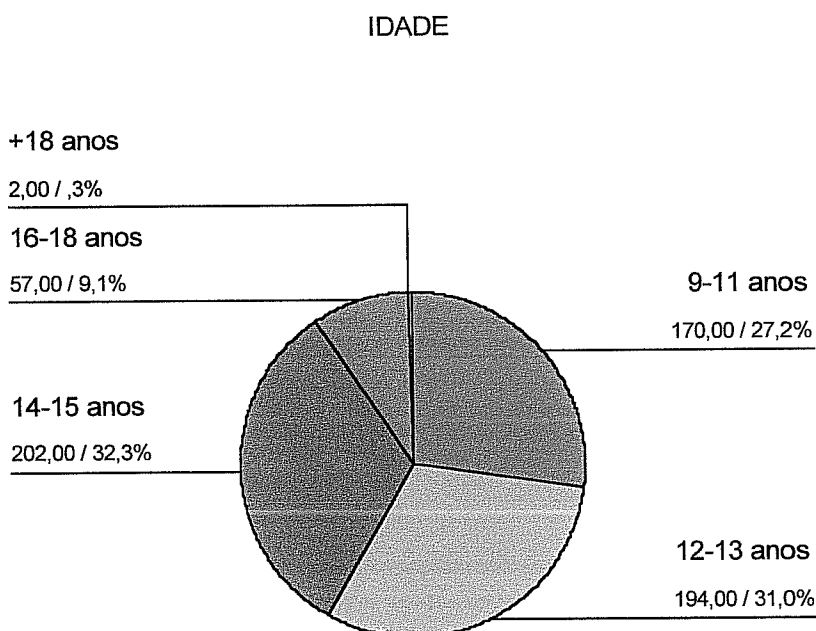


Gráfico8- Distribuição da amostra por idades (n= 625)

31% (194 sujeitos) têm idades compreendidas entre os 12-13 anos; 27,2% (170 sujeitos) entre os 9-11 anos; 9,1% (57 sujeitos) entre os 16-18 anos, e 3% (2 sujeitos) mais de 18 anos.

A análise do estatuto sócio profissional foi feita com base na escala de avaliação do estatuto sócio-económico de Warner (1977).

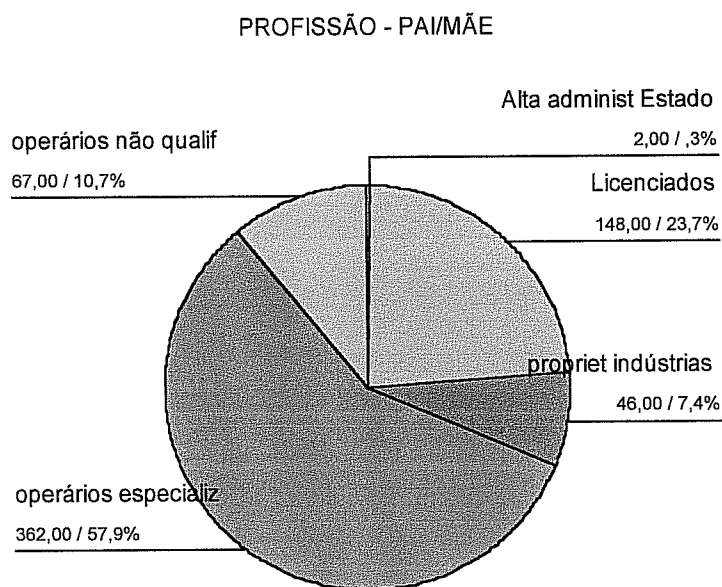


Gráfico9- Estatuto Sócio Profissional do pai/mãe dos alunos (n= 625)

Da análise do gráfico 9, verifica-se que quanto ao estatuto sócio profissional do pai/mãe a amostra é maioritariamente constituída por filhos de operários especializados, 57,9% (362 sujeitos); os licenciados em posição média representam 23,7% (148 sujeitos); os operários não qualificados 10,7% (67 sujeitos); os proprietários de indústrias 7,4% (46 sujeitos) e a alta administração do estado 3% (2 sujeitos).

3.4. INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados neste estudo para a recolha dos dados foram uma escala e um questionário:

- A escala PAEEA- “*Percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino aprendizagem*” (Anexo1), para medir as percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino aprendizagem.
- O questionário PAEEA (Anexo2) para caracterização demográfica da amostra do estudo.

A escala PAEEA foi adaptada da escala PPLTI (Pupil perceptions of learning teaching inventory) devendo-se a sua escolha ao facto de estar desenhada para medir as percepções dos alunos face às estratégias de ensino/aprendizagem do Projecto da UNESCO “Special Needs in The Classroom”.

O instrumento baseia-se nas estratégias já utilizadas com sucesso para ajudar os professores a desenvolver a sua reflexão e a sua prática. Estas estratégias sugeridas pela Unesco podem ser usadas em qualquer aula quer os alunos sejam crianças ou adultos, ou seja aplicam-se a qualquer situação de ensino/aprendizagem.

A escala baseia-se em cinco orientações ou conjuntos de abordagens considerados facilitadores das possibilidades de aprendizagem nas salas de aula a saber: a) aprendizagem activa; b) negociação de objectivos entre alunos e professores; c) demonstração, prática e feed-back; d) avaliação contínua e, e) apoio (Ainscow, 1998).

Na situação presente o instrumento é utilizado para conhecer as percepções dos alunos das quatro Escolas Básicas 2,3.

A escala é constituída por 30 items distribuídos de modo aleatório. A prova pode ser realizada por entrevistadores, sendo acompanhada de instruções.

O questionário PAEEA é constituído por 10 questões permitindo o cruzamento das variáveis demográficas e académicas.

A ESCALA

A escala “Percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino/aprendizagem” (PAEEA) faz parte do conjunto de materiais elaborados para avaliação do projecto da UNESCO “Necessidades Educativas Especiais na Sala de aula”. O instrumento é baseado no

conjunto de materiais para a formação de professores, sendo seus autores Mel Ainscow e Olga Esrtad (1994).

A escala foi elaborada em Inglaterra para a população do ensino básico, 2º e 3º ciclo e secundário, a partir dos 11 anos de idade, ajustando-se ao nível etário da população em estudo.

A prova está desenhada de modo a ser auto administrada ou realizada por entrevistadores, sendo acompanhada de instruções.

O instrumento foi desenhado para que os alunos pensem em todas as disciplinas e professores. Da sua aplicação não se conhecem estudos publicados pelo que se procedeu a estudos de validade e garantia, os quais deram origem a uma versão que permitiu a melhoria do instrumento (Anexo 3).

A escala PAEEA já se encontrava traduzida pelo Instituto de Inovação Educacional, contudo antes da aplicação do instrumento, foi de novo sujeita a tradução, retroversão e adequação à população portuguesa.

A escala original vem acompanhada de resposta dicotómica, contudo procedeu-se à verificação da mesma também com uma escala de Lickert com cinco intervalos: 5- Sempre; 4- Muito; 3- Às vezes; 2- Pouco; 1- Nunca (Anexo 4).

A escala e o questionário foram aplicados duas vezes a cada aluno, respectivamente a uma turma de 5º ano e outra de 9º ano com um intervalo entre as duas aplicações de 48 horas.

Os mesmos sujeitos responderam à mesma escala variando a possibilidade da resposta se colocar entre o sim ou o não ou entre o sempre e o nunca (cinco intervalos).

Após tratamento estatístico e comparação dos resultados verificou-se a existência de correlação entre ambos os resultados ($R= 0,91$), permitindo optar pela escala dicotómica.

A escala foi ainda sujeita a estudo de garantia para verificar a existência de consistência nos resultados de várias observações, ou seja, se cada vez que o sujeito é testado obtém sensivelmente o mesmo resultado.

Os valores encontrados aquando da aplicação do teste reteste foram em todos os itens significativos demonstrando assim a consistência dos resultados entre aplicações e em consequência a garantia do instrumento.

Procedeu-se à testagem de validade de conteúdo, o qual revela o grau de consistência interna de cada Item, ou seja, o grau em que cada item mede aquilo que se propõe medir. O critério utilizado traduz-se na reformulação ou rejeição dos itens cuja correlação entre as

respostas é baixa. Como foram encontrados valores de correlação significativos deduzimos a existência deste tipo de validade.

Os testes de validade e garantia da PAEEA foram efectuados com 5 turmas- 100 alunos, uma de 5º ano, duas de 7º ano, e duas de 9º ano, pelo método teste-reteste. As três aplicações a que foi sujeita a escala permitiram a sua melhoria. Como consequência do estudo de validade e garantia foram introduzidas alterações na escala (Anexo3):

Passagem do singular para o plural nas questões 2; 6; 8; 9; 12; 15; 19; 21; 22; 25; 28 e 30, diminuindo a possibilidade de enviesamento resultante da dificuldade dos alunos em pensarem em todos os professores quando respondem à escala.

Alteração de terminologia nas questões 3; 11; 12; 23 e 26, ajustando-a à população portuguesa.

Passagem da questão 14, inicialmente formulada na forma negativa, para a forma afirmativa. Através dos testes de garantia foi possível constatar que gerava confusão aos alunos.

Foi ainda possível verificar que o instrumento deve ser aplicado preferencialmente pelo director de turma para evitar o enviesamento dos resultados, porque ao director de turma está associada a imagem de representante de todos os professores da turma ou por um entrevistador que não seja docente da turma a testar uma vez que como observador externo não é conotado com nenhum dos docentes.

Desenvolvida a partir dos conhecimentos obtidos no Projecto da UNESCO- Necessidades especiais na sala de aula e sobre o funcionamento de salas de aula mais eficazes para todos os alunos, a escala está organizada em torno das seguintes abordagens: aprendizagem activa, negociação de objectivos, avaliação contínua, demonstração, prática e reflexão sobre a prática (feedback) e apoio (Ainscow, 1998).

Aprendizagem activa- são abordagens que encorajam os participantes a implicar-se em oportunidades de aprendizagem;

Negociação de objectivos entre alunos e professores- são abordagens em que as actividades têm em conta preocupações e interesses individuais dos participantes;

Demonstração, prática e feedback- são abordagens em que se propõem modelos práticos, se promove a sua utilização e se dão oportunidades de reflexão sobre eles através de “feedback”;

Avaliação contínua- são abordagens que incentivam a investigação e a reflexão como meio de revisão da aprendizagem;

Apoio- abordagens que ajudam os alunos a correr riscos, diminuindo a tensão gerada pelo processo de ensino/aprendizagem.

O instrumento é constituído por 30 questões e a sua pontuação máxima é de 30 pontos distribuídos pelas cinco dimensões:

Dimensão 1 Aprendizagem activa

Items positivos- 1, 16, 22, 23

Items Negativos- 4, 5, 7, 8, 12, 13, 20, , 27, 29

Pontuação do factor1- 13 pontos.

Dimensão 2 Negociação de objectivos

Items positivos- 2

Items negativos- 3, 9, 28

Pontuação do factor2- 4 pontos.

Dimensão 3 Demonstração, prática e informação de retorno (feedback)

Items positivos- 15, 21

Items negativos- 14

Pontuação do factor3- 3 pontos.

Dimensão 4 Avaliação contínua

Items positivos- 17, 18, 19, 24

Items negativos- 25, 26

Pontuação do factor4- 6 pontos.

Dimensão 5 Apoio

Items positivos- 6, 11, 30

Items negativos- 10

Pontuação do factor5- 4 pontos.

A pontuação de cada questão é 1, respectivamente nas afirmações positivas com a resposta sim e, nas afirmações negativas com a resposta não.

Quanto maior for a pontuação obtida por cada sujeito mais altas são as percepções sobre as estratégias de ensino.

O QUESTIONÁRIO

O questionário PAEEA é constituído por 10 questões que permitem a caracterização da amostra em relação às seguintes variáveis:

Sexo; Idade; Nível de escolaridade; Repetência; Dados de opinião sobre as dificuldades escolares e a aprendizagem dum matéria nova; e Ocupação dos tempos livres na escola.

Com vista à elaboração do questionário, foram ouvidos alunos das diferentes faixas etárias e anos de escolaridade e de ambos os géneros sobre as questões:

- Dificuldades escolares; aprendizagem dum matéria nova; ocupação dos tempos livres na escola e sobre a sua escola.

Com base nas respostas dos alunos elaborou-se o questionário PAEEA.

O questionário foi sujeito a testes de validade para a população a que se destina, tendo-se considerado adequado para o fim a que se destina- caracterização demográfica da amostra e recolha de dados de opinião dos alunos.

3.5. PROCEDIMENTO

Seleccionado o instrumento a utilizar, o questionário e a escala PAEEA e após testes de validade e garantia da escala e de validação do questionário de caracterização da amostra, foram efectuados contactos com as quatro escolas Básicas 2,3 da cidade de Setúbal- EB 2,3 de Aranguez, Bocage, Luísa Tody e Ana de Castro Osório, solicitando a colaboração das mesmas para recolha da amostra.

Com os Conselhos Executivos de cada escola foram identificadas as turmas consideradas pela escola especiais (com alunos com NEE integrados) e regulares (sem alunos com NEE) por ano de escolaridade. Estava seleccionada a amostra.

Posteriormente foi deixado a cada director de turma, da turma seleccionada, uma carta explicitando o processo e solicitando a colaboração (Anexo5), assim como um pedido de autorização aos encarregado de educação (Anexo6) onde era solicitada a participação dos seus educandos no trabalho, e onde era referida a finalidade da recolha dos dados (Tese de Mestrado), assim como o anonimato e a confidencialidade das respostas. O preenchimento da escala e do questionário só se efectuaram após autorização dos encarregados de educação.

A escala e o questionário demoram aproximadamente 20 minutos a serem preenchidos.

Para evitar enviesamentos decorrentes do preenchimento, a pessoa que administrar a escala e o questionário deverá ter em conta:

- A confidencialidade e o anonimato das respostas e dos inquiridos, o qual deverá ser referido para que os alunos se sintam à vontade para manifestar as suas percepções.
- Suscitar o interesse do inquirido, fazendo-o sentir a importância do seu contributo, e pedir que responda a todas as questões, para evitar a sua eliminação, e como este é anónimo não poderemos voltar a contactar os sujeitos.

A escala e o questionário distribuído nas diferentes escolas foram atribuídos códigos por escola, por ano de escolaridade e por turma (Anexo7).

A cada escola foi atribuído um código, seguido do ano de escolaridade e da natureza da turma, conforme exemplo: **ar5R** ou **ar5E**.

As duas primeiras letras identificam a escola, o dígito o ano de escolaridade, e a letra maiúscula a natureza da turma R- regular ou E- especial. No exemplo são duas turmas do 5º ano da mesma escola, uma regular e outra especial.

Após recolha da escala e do questionário junto das escolas foi atribuído um número a cada conjunto (escala e questionário) e introduzidos os dados, depois de cotados, no programa de estatística SPSS (Versão 10.0).

Os dados foram analisados através da estatística paramétrica ANOVA por ser o método mais adequado às questões que este estudo se propõe explorar.

3.6. LIMITES DO ESTUDO

As limitações do estudo podem ter a ver com :

O instrumento- foi concebido para outra realidade educativa, a população Inglesa com uma forma de estar e sentir diferente da realidade portuguesa.

A escala foi elaborada a pensar nos alunos cujos professores já foram treinados no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para responder à diversidade.

Variáveis não controladas- algumas das variáveis não controladas são:

- a dimensão da turma;
- o tipo de necessidade educativa;
- os resultados escolares e a sua relação com as percepções;
- a formação dos professores sobre as estratégias de ensino/aprendizagem para responder à diversidade;
- os critérios presentes à formação das turmas.

3.7. TRATAMENTO DE DADOS

Depois de recolhidos os dados foram informatizados e sujeitos a tratamento estatístico. Para esse efeito recorremos à utilização do SPSS (Statistics Programme for Sciences).

No tratamento dos dados procedeu-se em primeiro lugar à cotação da escala.

A PAEEA é constituída por trinta declarações sobre o ensino aprendizagem na sala de aula em que os alunos assinalam as suas escolhas por “sim” ou “não”.

Algumas afirmações são positivas enquanto outras são negativas.

As afirmações positivas são 17 no total:

1; 2; 6; 8; 11; 13; 15; 16; 17; 18; 19; 21; 22; 23; 24; 27 e 30.

As afirmações negativas são 13 no total:

3; 4; 5; 7; 10; 12; 14; 20; 25; 26; 28 e 29.

As afirmações positivas devem ser classificadas com: Sim=1 e Não=0.

As afirmações negativas devem ser classificadas com: Sim=0 e Não=1.

Da soma de todos os pontos obtém-se um total de 30 pontos, ou seja quanto mais elevado for o total por sujeito mais favoráveis são as percepções face às estratégias de ensino aprendizagem.

O tratamento dos dados relativos à questão 5 do Questionário PAEEA- onde era pedido aos alunos que indicassem a profissão do pai/mãe utilizou-se como referência a Escala de Avaliação do Estatuto Socio-económico (Warner, 1977) da qual foram seleccionadas as seguintes categorias:

1. Alta administração do estado;
2. Licenciados em posição média;
3. Proprietários de indústrias;
4. Operários e trabalhadores qualificados especializados
5. Trabalhadores não especializados (inclui desempregados e reformados).

Foi considerada apenas a profissão do progenitor do aluno que mais o favorecia.

A Questão 10 do questionário- *O que mudaria na minha escola?*- foi solicitado aos alunos a indicação do que mudariam na sua escola.

As respostas dos alunos a esta questão foram sujeitas a análise de conteúdo, tendo emergido indicadores.

Do total dos indicadores e dada a grande dispersão, rejeitaram-se os que haviam sido referidos por menos de 15% da população de cada escola.

Os indicadores iniciais por escola eram:

Ana de Castro Osório- dos 16 indicadores iniciais, restaram 9;

Aranguez- dos 26 indicadores iniciais, restaram 5;

Bocage- dos 25 indicadores iniciais, restaram 10;

Luísa Tody- dos 22 indicadores iniciais, restaram 11.

Serão apresentados e discutidos nos dados de opinião dos alunos apenas as questões referidas pelo maior número de alunos.

Na análise estatística das questões da investigação optou-se pelo teste paramétrico ANOVA (Análise da Variância).

Porque a ANOVA permite testar diferenças entre diversas situações e para duas ou mais variáveis através da comparação das variâncias devidas às variáveis independentes confrontando-as com a variância total, ajustava-se ao tratamento das questões da investigação.

Na interpretação dos dados utilizou-se como critério para classificação das percepções cinco intervalos:

0%-25%	25%-50%	50%-75%	75%-100%	
Muito Baixa	Baixa	Média	Alta	Muito Alta

Sempre que os valores percentuais se encontram entre 0%-25% as percepções são referidas como Muito baixas, entre 25%-50% como Baixas, nos 50% médias, entre 50%-75% Altas e entre 75% -100% Muito Altas (ou muito elevadas).

Assim e sempre que forem referidas as percepções estão presentes os critérios enunciados.

***CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS***

4.1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

No presente estudo exploraram-se as percepções dos alunos de quatro escolas Básicas 2,3, sobre as estratégias de ensino aprendizagem dos professores em sala de aula.

Os valores dos resultados que se apresentam de seguida têm um nível de confiança de 95%. A apresentação dos resultados para as questões colocadas será feita questão a questão (Q).

Q1- Será que existem diferenças significativas entre as percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino aprendizagem em função da Escola Básica 2,3?

Confirma-se a existência de diferenças significativas ($F=4,073$, para $p=.007$), nas percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino aprendizagem, em função da escola (gráfico10).

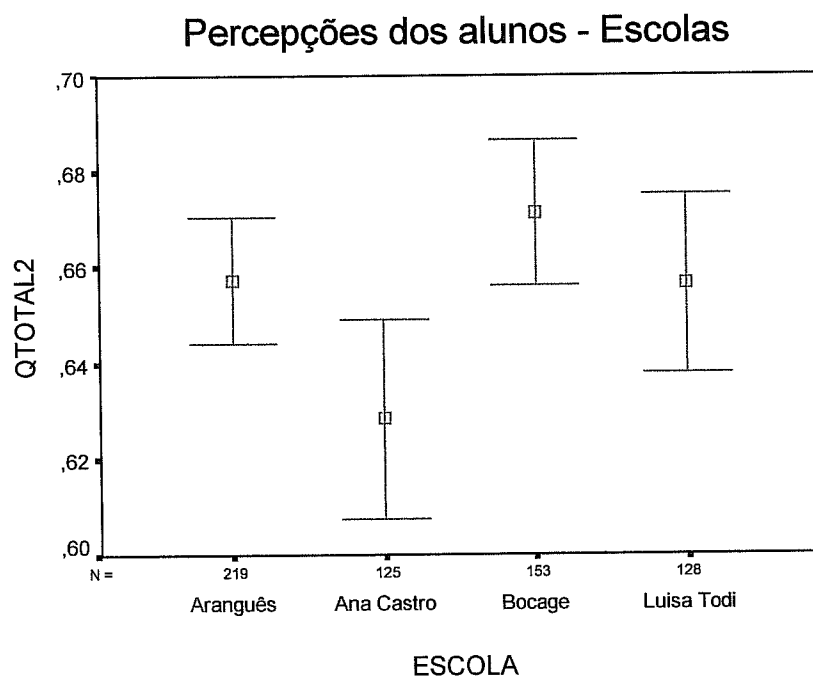


Gráfico10- Percepções dos alunos nas quatro escolas (n= 625).

As percepções são altas nas quatro escolas.

Os alunos da EB 2,3 Bocage têm as percepções mais elevadas (0,6712); seguidos pelos alunos da EB 2,3 Aranguês (0,6571); os alunos da EB 2,3 Luísa Tody (0,6565) e, por fim os alunos da EB 2,3 Ana de castro Osório (0,6283), que revelam as percepções mais baixas das

quatro escolas em relação às estratégias de ensino aprendizagem, ou seja só há diferenças entre duas escolas, no que se refere às percepções dos alunos- entre a escola Básica Bocage e a Ana de Castro Osório (Anexo8).

Procedeu-se ainda à análise das dimensões da escala por escola- quadro 1.

A análise estatística das dimensões da escala permitiu perceber a existência de diferenças significativas entre as quatro escolas, na percepção da aprendizagem activa (F=3,781, para p= .010); na negociação de objectivos (F=5,338, para p= .001) e na avaliação contínua (F=6,155, para p=.000).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
AACTIVA2	Between Groups	,232	3	7,733E-02	3,781	,010
	Within Groups	12,702	621	2,045E-02		
	Total	12,933	624			
NEGOBJ2	Between Groups	,796	3	,265	5,338	,001
	Within Groups	30,851	621	4,968E-02		
	Total	31,647	624			
DPFEED2	Between Groups	,120	3	3,995E-02	2,083	,101
	Within Groups	11,907	621	1,917E-02		
	Total	12,027	624			
AVALCON2	Between Groups	,781	3	,260	6,155	,000
	Within Groups	26,271	621	4,230E-02		
	Total	27,052	624			
APOIO2	Between Groups	1,556E-02	3	5,186E-03	,426	,735
	Within Groups	7,568	621	1,219E-02		
	Total	7,583	624			

Quadro1- Análise das dimensões da escala nas quatro escolas (n= 625).

A origem das diferenças encontra-se(Anexo9):

- na dimensão aprendizagem activa, onde as percepções mais elevadas são dos alunos de Aranguez e as menos elevadas dos alunos da Ana de Castro Osório;
- na percepção da negociação de objectivos as percepções mais elevadas são dos alunos da Luísa Tody, e as menos elevadas de Aranguez;
- na percepção da demonstração prática e feed-back os alunos de Aranguez revelam as percepções mais elevadas e os alunos da Ana de Castro Osório as menos elevadas;
- na percepção da dimensão avaliação contínua as percepções mais elevadas são dos alunos da Bocage, e as menos elevadas da Ana de Castro Osório;
- na percepção do apoio as percepções mais elevadas são da Luísa Tody e as menos elevadas de Aranguez.

Provavelmente, as percepções mais elevadas estão associadas a maior qualidade do ensino.

Q2- Será que existem diferenças significativas entre as percepções dos alunos do 2º ciclo e as percepções dos alunos do 3º ciclo, sobre as estratégias de ensino aprendizagem.?

Verificou-se a existência de diferenças significativas ($F=9,300$, para $p= .002$) entre as percepções dos alunos do 2º ciclo e os alunos do 3º ciclo- gráfico11.

Os alunos do 2º ciclo têm percepções mais elevadas sobre as estratégias de ensino aprendizagem (Anexo10).

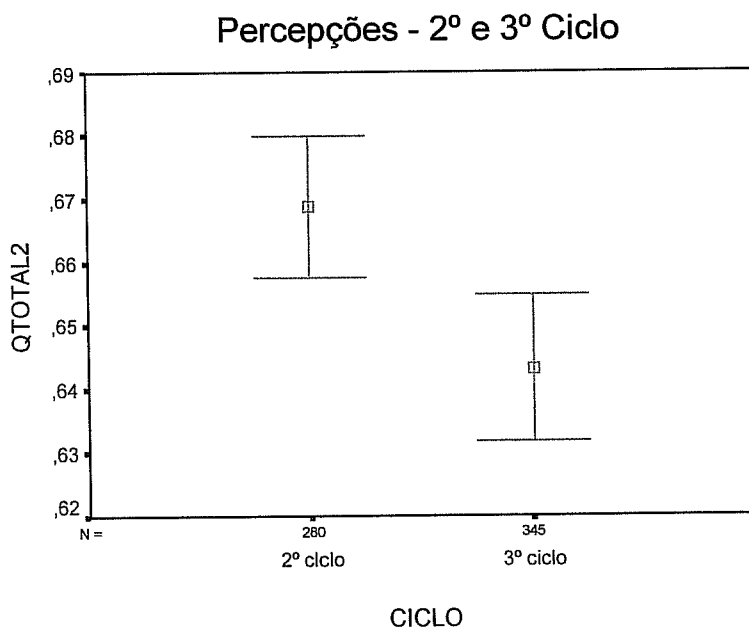


Gráfico11- Percepções dos alunos em função do ciclo de ensino ($n= 625$).

A análise estatística das dimensões da escala (Anexo11) ajudam/explicam as diferenças nas percepções entre o 2º ciclo e o 3º ciclo- quadro2.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
AACTIVA2	Between Groups	9,510E-02	1	9,510E-02	4,615	,032
	Within Groups	12,838	623	2,061E-02		
	Total	12,933	624			
NEGOBJ2	Between Groups	7,322E-02	1	7,322E-02	1,445	,230
	Within Groups	31,573	623	5,068E-02		
	Total	31,647	624			
DPFEED2	Between Groups	6,998E-03	1	6,998E-03	,363	,547
	Within Groups	12,020	623	1,929E-02		
	Total	12,027	624			
AVALCON2	Between Groups	,112	1	,112	2,584	,108
	Within Groups	26,941	623	4,324E-02		
	Total	27,052	624			
APOIO2	Between Groups	,126	1	,126	10,502	,001
	Within Groups	7,458	623	1,197E-02		
	Total	7,583	624			

Quadro2- Análise das dimensões da escala por ciclo de ensino ($n= 625$).

Pela análise dos dados estatísticos do gráfico4 verifica-se que as percepções menos elevadas dos alunos do 3º ciclo são determinadas pela pior percepção das dimensões aprendizagem activa ($F=4,615$, para $p= .032$) e apoio ($F=10,502$, para $p= .001$).

Provavelmente a menor percepção destas dimensões tem a ver com o nível etário dos alunos e a sua entrada na adolescência.

Q3- *Será que existem diferenças significativas entre as percepções dos alunos em função do ano de escolaridade?*

Verificou-se a existência de diferenças significativas ($F=3,957$, para $p= .004$) na percepção dos alunos, em função do ano de escolaridade que frequentam (Anexo 12).

Os alunos do 7º ano de escolaridade têm percepções menos elevadas, e os do 5ºano de escolaridade as mais elevadas- gráfico12.

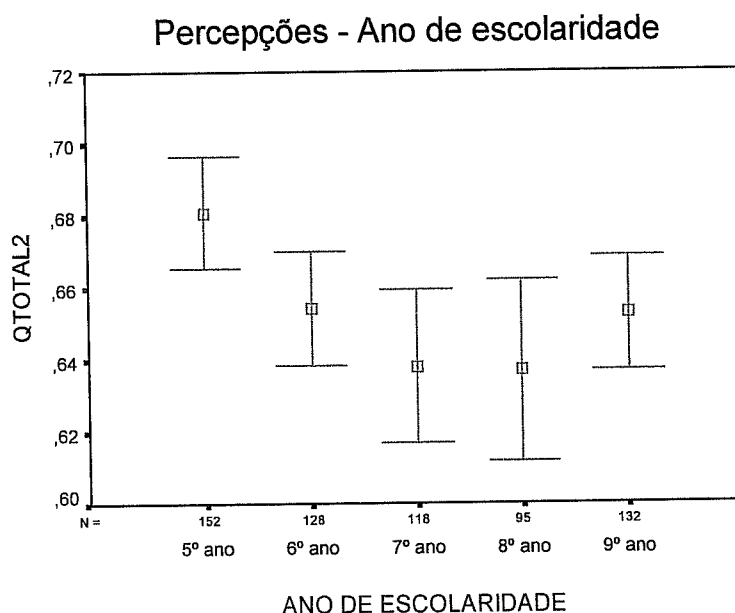


Gráfico12- Percepções dos alunos em função do ano de escolaridade ($n= 625$).

Em face aos resultados constata-se que as percepções dos alunos decrescem do 5º ano ao 7º ano, voltando os seus valores a ter uma subida ligeira até ao 9º ano, em que os valores são similares com os dos alunos do 6º ano (valores médios do 9ºano=0,652 e do 6ºano=0,6549).

A análise estatística das dimensões da escala, quadro3, permitem perceber/explicar as diferenças encontradas entre as percepções dos alunos em função do ano de escolaridade.

A análise dos dados (Anexo13), permite concluir que as diferenças entre as percepções em função do ano de escolaridade, são determinadas pelas diferenças significativas na percepção das dimensões avaliação contínua ($F=3,036$, para $p= .017$) e apoio ($F=3,204$, para $p= .013$).

As diferenças são entre os alunos do 5º ano e do 8º ano.

Os alunos do 5º ano apresentam as percepções mais elevadas do grupo e os alunos do 8º ano as mais baixas em ambas as situações.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
AACTIVA2	Between Groups	,149	4	3,722E-02	1,805	,126
	Within Groups	12,785	620	2,062E-02		
	Total	12,933	624			
NEGOBJ2	Between Groups	,110	4	2,753E-02	,541	,705
	Within Groups	31,536	620	5,087E-02		
	Total	31,647	624			
DPFEED2	Between Groups	9,938E-02	4	2,485E-02	1,291	,272
	Within Groups	11,927	620	1,924E-02		
	Total	12,027	624			
AVALCON2	Between Groups	,520	4	,130	3,036	,017
	Within Groups	26,533	620	4,279E-02		
	Total	27,052	624			
APOIO2	Between Groups	,154	4	3,840E-02	3,204	,013
	Within Groups	7,430	620	1,198E-02		
	Total	7,583	624			

Quadro3- Análise das dimensões da escala por ano de escolaridade ($n= 625$).

Por certo as diferenças encontradas entre os alunos do 5º e do 8º ano, poderão ter a ver com a faixa etária dos alunos, e a sua fase de desenvolvimento com as crises da adolescência.

Os resultados são concordantes com os de Ainscow, Booth e Dyson (1998) os quais encontraram que para os alunos mais novos o sistema era satisfatório, enquanto para os mais velhos o leque de opiniões sobre o sistema era mais diversificado.

Q4- Será que existem diferenças significativas entre as percepções dos alunos das turmas regulares e os alunos de turmas especiais, sobre as estratégias de ensino aprendizagem?

Pode-se observar, através da análise do gráfico13, que não existem diferenças significativas ($F=0,318$, para $p= .573$) entre as percepções dos alunos de turmas regulares e os alunos de turmas especiais, sobre as estratégias de ensino aprendizagem (Anexo14).

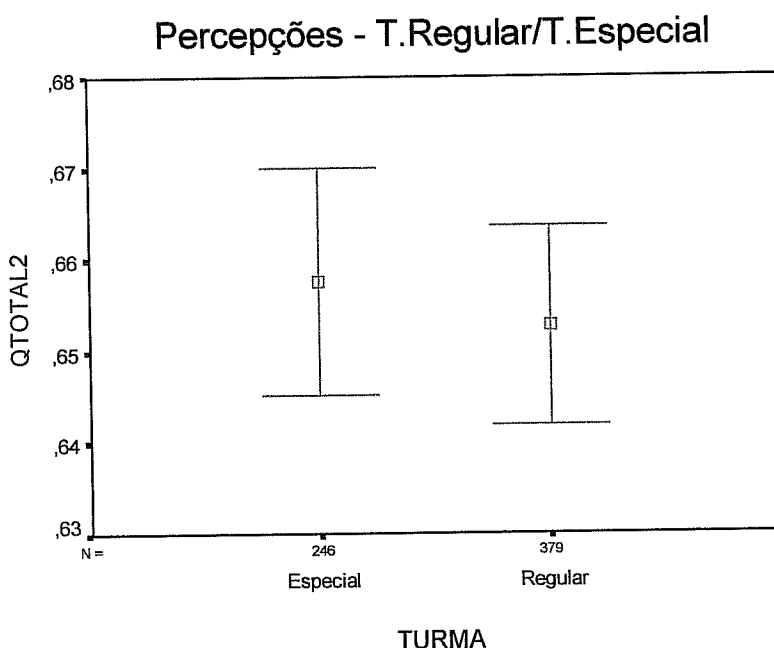


Gráfico13- Percepções dos alunos em função da frequência de turma regular ou especial (n= 625).

Embora ligeiramente menos elevadas, as percepções dos alunos das turmas regulares (0,652) em relação às dos alunos das turmas especiais (0,657) não são diferenças significativas.

Quanto à dispersão de opiniões, o grupo dos alunos das turmas especiais é mais homogêneo do que o das turmas regulares.

A frequência de turmas especiais ou regulares não parece interferir nas percepções dos alunos sobre o ensino, e dado que as percepções dos alunos não são significativamente diferentes, é provável que as diferenças entre as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas não sejam expressivas.

Q5- Será que existem diferenças significativas entre as percepções dos alunos em função da repetência?

2ª Ciclo- Percepções de alunos Repetentes vs não Repetentes.

Foram encontradas diferenças significativas ($F=5,826$, para $p= .016$) entre as percepções dos alunos com repetência e as percepções dos alunos sem repetência do 2º ciclo- gráfico14.

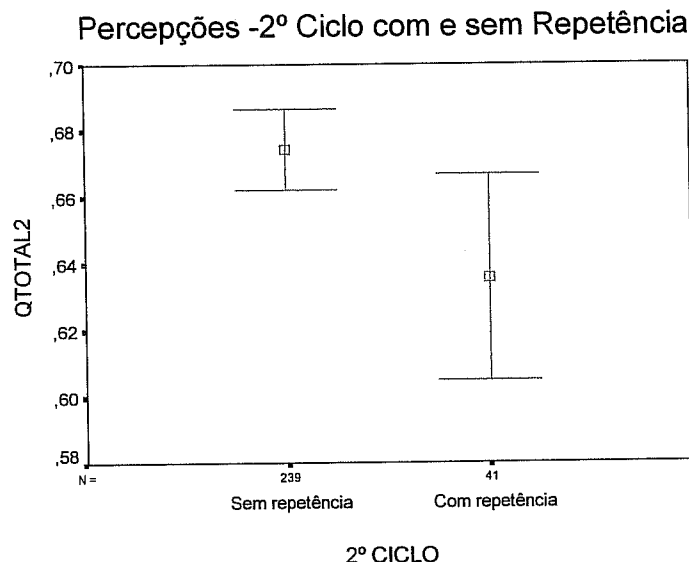


Gráfico14- Percepções dos alunos do 2º ciclo com e sem repetência (n= 625).

Os alunos do 2º ciclo com repetência têm percepções menos altas sobre as estratégias de ensino, do que os seus pares sem repetência (Anexo15).

Procedeu-se à análise estatística das dimensões da escala para tentar perceber/explicar a origem das diferenças nas percepções dos alunos repetentes e não repetentes (Anexo16).

Pela análise do quadro4, podemos verificar que as diferenças significativas ($F=6,892$, para $p= .009$) se devem à menor percepção do apoio pelos alunos com repetência do 2º ciclo.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
AACTIVA2	Between Groups	4,473E-02	1	4,473E-02	2,162	,142
	Within Groups	12,889	623	2,069E-02		
	Total	12,933	624			
NEGOBJ2	Between Groups	4,725E-03	1	4,725E-03	,093	,760
	Within Groups	31,642	623	5,079E-02		
	Total	31,647	624			
DPFEED2	Between Groups	1,714E-02	1	1,714E-02	,889	,346
	Within Groups	12,010	623	1,928E-02		
	Total	12,027	624			
AVALCON2	Between Groups	7,875E-03	1	7,875E-03	,181	,670
	Within Groups	27,044	623	4,341E-02		
	Total	27,052	624			
APOIO2	Between Groups	8,297E-02	1	8,297E-02	6,892	,009
	Within Groups	7,500	623	1,204E-02		
	Total	7,583	624			

Quadro4- Análise das dimensões da escala em função da repetência (n= 625).

Os alunos do 2º ciclo com repetência apresentam percepções abaixo da média (média=0,4733) e os seus pares sem repetência ligeiramente acima da média (média=0,50489).

3ª Ciclo- Percepções de alunos Repetentes vs não Repetentes.

Da análise estatística, gráfico15, podemos verificar que não existem diferenças significativas ($F=0,194$) entre as percepções dos alunos com repetência e sem repetência do 3º ciclo (Anexo17).

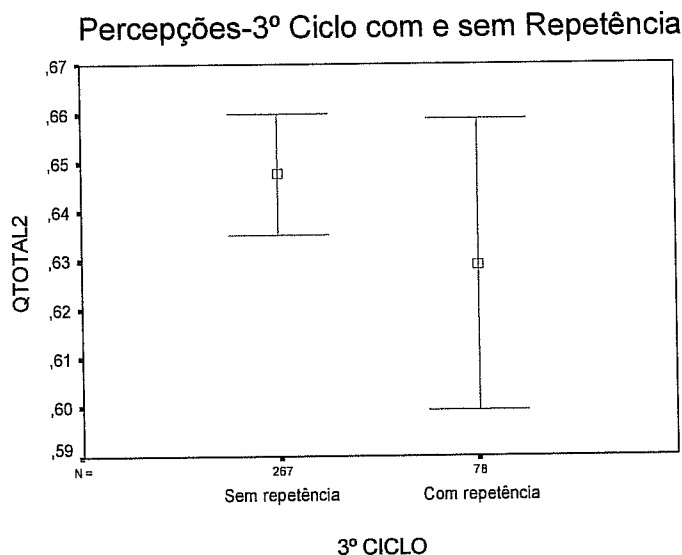


Gráfico15- Percepções dos alunos do 3º ciclo com e sem repetência (n= 625).

Contudo, e apesar da inexistência de diferenças significativas entre as percepções dos alunos do 3º ciclo, a análise das dimensões (Anexo18), permitiu constatar, que também os alunos do 3º ciclo têm diferenças significativas dos seus pares sem repetência ($F=9,667$, para $p= .002$), na percepção do apoio (quadro5)

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
AACTIVA2	Between Groups	3,268E-02	1	3,268E-02	1,578	,210
	Within Groups	12,901	623	2,071E-02		
	Total	12,933	624			
NEGOBJ2	Between Groups	4,103E-02	1	4,103E-02	,809	,369
	Within Groups	31,606	623	5,073E-02		
	Total	31,647	624			
DPFEED2	Between Groups	1,283E-03	1	1,283E-03	,066	,797
	Within Groups	12,025	623	1,930E-02		
	Total	12,027	624			
AVALCON2	Between Groups	,105	1	,105	2,422	,120
	Within Groups	26,947	623	4,325E-02		
	Total	27,052	624			
APOIO2	Between Groups	,116	1	,116	9,667	,002
	Within Groups	7,467	623	1,199E-02		
	Total	7,583	624			

Quadro5- Análise das dimensões da escala em função da repetência (n= 625).

De acordo com os resultados encontrados, a repetência parece revelar-se como uma perda da percepção de confiança do apoio dos professores pelos alunos.

No entanto e de acordo com os dados é ao nível do 2º ciclo que a situação é mais notória, talvez porque os alunos do 2º ciclo ainda se encontram muito dependentes da aprovação e auxílio dos adultos para aprenderem a gerir o stress resultante do processo de ensino aprendizagem. Os alunos mais novos revelam querer corresponder às expectativas dos adultos, tal como nos estudos de Warton, P. (2001), e a repetência é geradora de descrença nos adultos.

Q6- Será que existe relação entre gostar da escola e as percepções dos alunos?

Pela análise do gráfico16 verifica-se a existência de diferenças significativas ($F=17,998$, para $p=.000$) entre as percepções dos alunos em função de gostarem da escola, nada, pouco ou muito, ou seja, constata-se que quanto mais os alunos dizem gostar da escola, melhores são as percepções sobre o ensino (Anexo19).

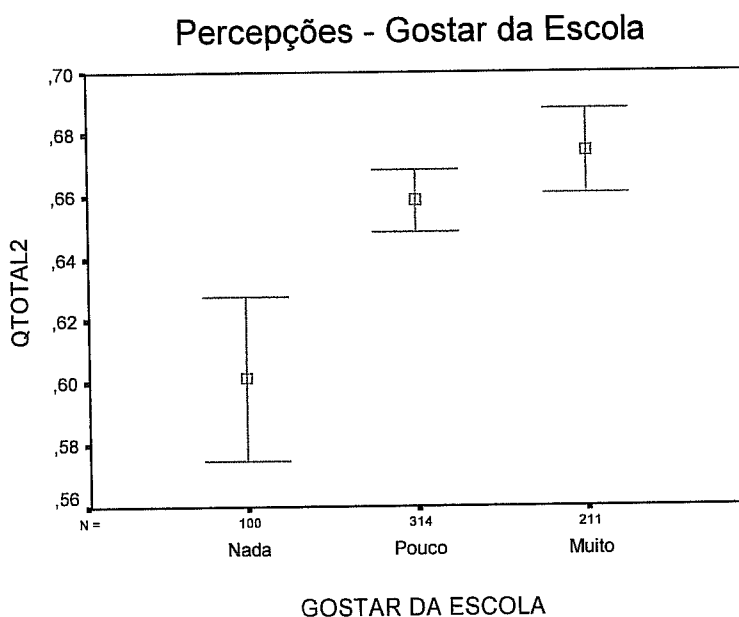


Gráfico16- Percepções dos alunos em função de gostar da escola (n= 625).

De acordo com os dados provavelmente, há associação entre a escola enquanto espaço físico e as percepções dos alunos. A este facto não é alheia a opinião dos alunos sobre a necessidade de melhorar as escolas que frequentam, como se pode observar nos dados de opinião dos alunos.

Q7- Será que existe relação entre as variáveis demográficas gênero, idade e categoria sócio profissional do pai/mãe e as percepções dos alunos?

Q7.1.- Percepções e gênero?

Pela análise estatística, gráfico17, verificam-se diferenças significativas ($F=7,091$, para $p= .008$) nas percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino em função do gênero. As raparigas têm percepções mais elevadas do que os rapazes (Anexo20).

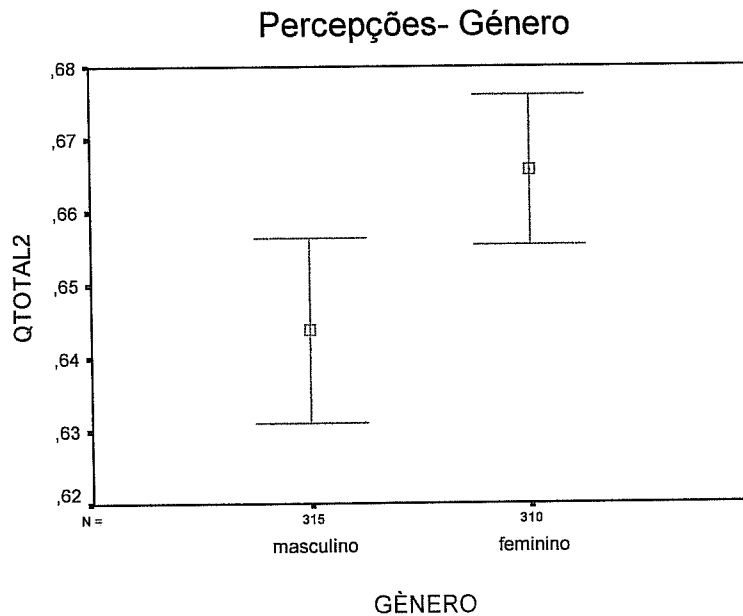


Gráfico17- Percepções e gênero (n= 625).

Através da análise estatística das dimensões, quadro6, foi possível compreender melhor a que se devem as diferenças entre as percepções entre raparigas e rapazes (Anexo21).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
AACTIVA2	Between Groups	2,696E-02	1	2,696E-02	1,301	,254
	Within Groups	12,907	623	2,072E-02		
	Total	12,933	624			
NEGOBJ2	Between Groups	4,946E-04	1	4,946E-04	,010	,921
	Within Groups	31,646	623	5,080E-02		
	Total	31,647	624			
DPFEED2	Between Groups	2,769E-02	1	2,769E-02	1,438	,231
	Within Groups	11,999	623	1,926E-02		
	Total	12,027	624			
AVALCON2	Between Groups	,446	1	,446	10,437	,001
	Within Groups	26,607	623	4,271E-02		
	Total	27,052	624			
APOIO2	Between Groups	6,758E-02	1	6,758E-02	5,602	,018
	Within Groups	7,516	623	1,206E-02		
	Total	7,583	624			

Quadro6- Análise das dimensões da escala em função do gênero (n= 625).

As diferenças significativas encontram-se ao nível da percepção da dimensão apoio ($F=5,600$, para $p= .018$) e avaliação contínua ($F=10,430$, para $p= .001$).

As raparigas apresentam percepções mais elevadas do que os rapazes.

Q7.2.-Percepções e idade?

Os resultados revelam a existência de diferenças significativas ($F=4,883$, para $p= .001$) nas percepções dos alunos em função da idade, como se pode observar no gráfico 18.

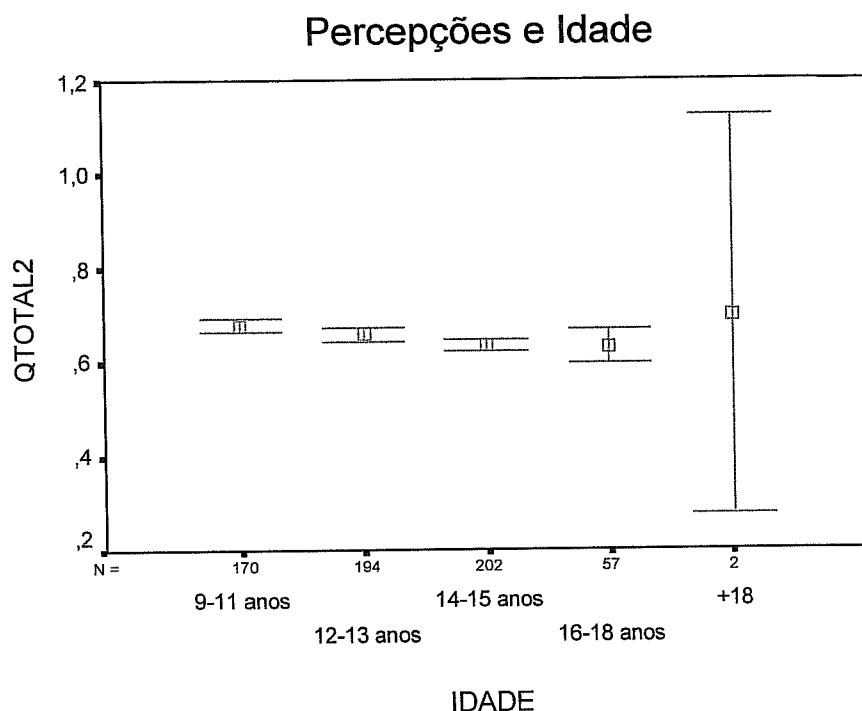


Gráfico18- Percepções e idade (n= 625).

Os alunos situados no intervalo de idades 14-15 anos revelam as percepções menos elevadas do grupo, sobre as estratégias de ensino aprendizagem.

Pela análise do gráfico pode-se verificar que as percepções se apresentam num contínuo decrescente da idade 9-11 anos até 16-18 anos.

O único grupo de idades que contraria esta queda nas percepções é o grupo de mais de 18 anos (Anexo22).

Provavelmente os resultados encontrados podem ter a ver com os estádios de desenvolvimento dos alunos, e as suas crises de adolescência.

Q7.3.-Percepções e categoria sócio profissional do pai/mãe?

Os resultados revelam diferenças significativas ($F=3,025$, para $p=.017$) nas percepções dos alunos, tendo em conta a categoria sócio profissional do pai/mãe (Anexo23), como se pode observar no gráfico19.

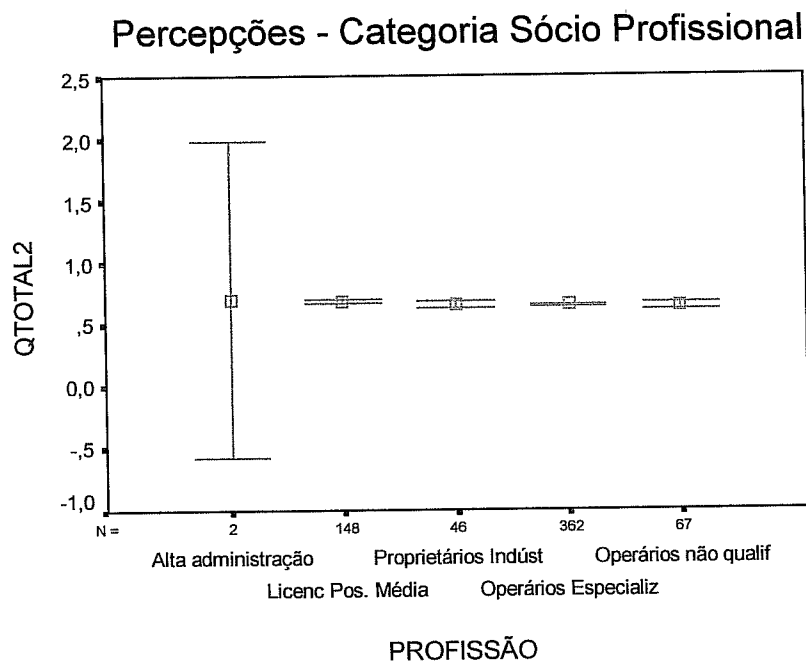


Gráfico19- Percepções e categoria sócio profissional (n= 625).

Verifica-se a existência de relação entre categoria sócio profissional e percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino aprendizagem.

A categorias sócio profissionais mais elevadas correspondem percepções mais elevadas, provavelmente porque estes alunos têm maior apoio e possibilidades de ser acompanhados.

Em síntese: pela análise dos dados verifica-se a existência de relação entre género e percepções, entre idade e percepções e entre categoria sócio profissional e percepções.

Confirma-se que as raparigas têm percepções mais elevadas que os rapazes, e a relação inversa entre percepções e idade, ou seja, quanto menor é a idade dos alunos mais elevadas são as percepções, e ainda a existência de relação positiva entre categoria sócio profissional e percepções, sendo que as percepções mais elevadas correspondem a categorias mais elevadas em termos sócio profissionais do pai/mãe.

4.2. DADOS DE OPINIÃO DOS ALUNOS

Visando uma maior compreensão do modo como os alunos sentem/percebem as suas dificuldades, as aprendizagens e a sua escola pediu-se-lhes que expressassem a sua opinião sobre algumas questões, cujos resultados se apresentam em seguida.

4.2.1. Dados de opinião dos alunos

Foi pedido aos alunos que assinalassem uma resposta por questão.

6. Assinala uma resposta por afirmação:	Sim	Por vezes	Não
Tenho dificuldades escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho aulas de apoio na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajudam-me em casa quando tenho dúvidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se me ajudassem na escola penso que poderia ter melhores resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tenho dificuldades escolares.

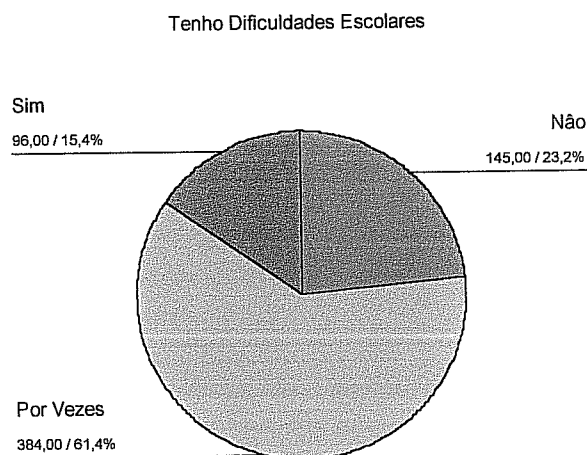


Gráfico20- Tenho dificuldades escolares (n= 625).

Analisando os dados recolhidos verifica-se que 61,4% (384 sujeitos) referem ter dificuldades escolares por vezes; 23,2% (145 sujeitos) não têm dificuldades escolares; e 15,4% (96 sujeitos) têm dificuldades escolares.

Tenho aulas de apoio na escola

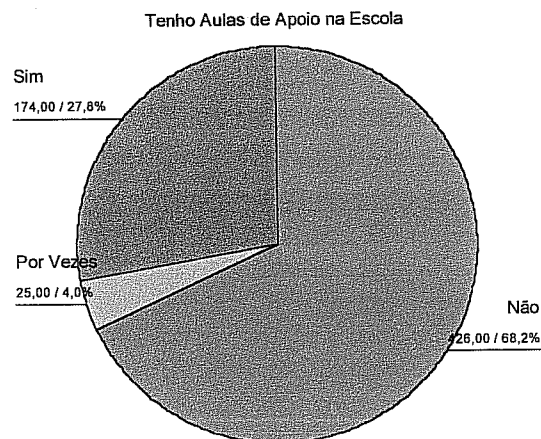


Gráfico21- Tenho aulas de Apoio na Escola (n= 625).

Observa-se que 68,2% (426 sujeitos) referem não ter aulas de apoio na escola; 27,8% (174 sujeitos) têm aula de apoio na escola e 4% (25 sujeitos) têm aulas de apoio na escola por vezes.

Ajudam-me em casa quando tenho dúvidas

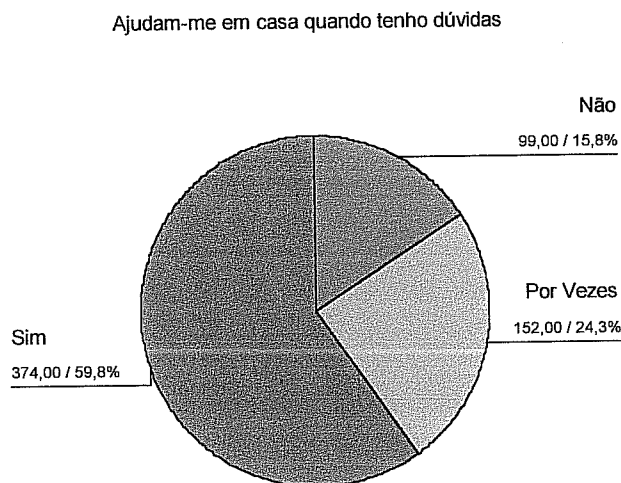


Gráfico22- Ajudam-me em casa quando tenho dúvidas (n= 625).

Observa-se que 59,8% (374 sujeitos) referem ter ajuda em casa, 24,3% (152 sujeitos) têm ajuda por vezes, e 15,8% (99 sujeitos) não têm ajuda em casa, de acordo com os dados.

Se me ajudassem na escola penso que poderia ter melhores resultados

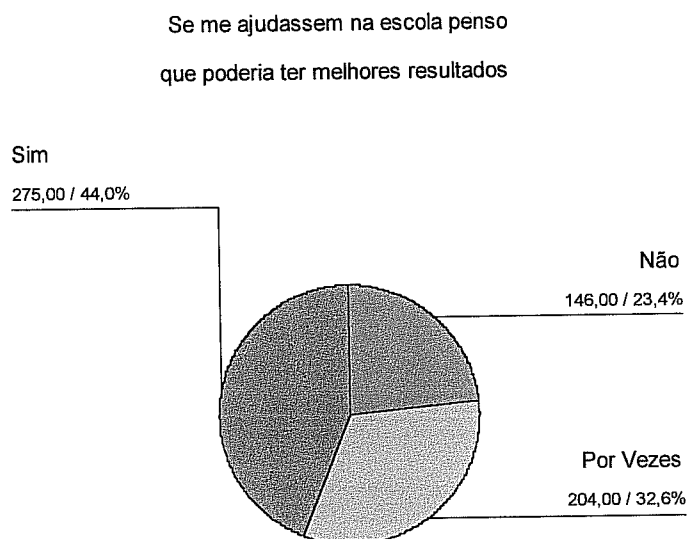


Gráfico23- Se me ajudassem na escola poderia ter melhores resultados (n= 625).

Pela observação dos resultados verifica-se que 44% (275 sujeitos) pensam que poderiam ter melhores resultados se beneficiassem de apoio na escola; 32,6% (204 sujeitos) afirmam que com apoio teriam melhores resultados, e 23,4% (146 sujeitos) referem que não teriam melhores resultados com apoio na escola.

Em síntese: 61,4% dos alunos referem ter dificuldades escolares por vezes; 68,2% não têm aulas de apoio; 59,8% têm ajuda em casa quando têm dúvidas e 44% dos alunos pensam que poderiam ter melhores resultados com ajuda na escola.

4.2.2. Aprendizagem duma matéria nova

7. O mais importante para mim, quando aprendo uma matéria nova é...

(Ordena por importância. Exemplo: a 1º preferência 1, a Segunda 2...)

Gostar do professor	<input type="checkbox"/>
A matéria ser fácil	<input type="checkbox"/>
A matéria ser útil	<input type="checkbox"/>
O professor explicar bem	<input type="checkbox"/>
A matéria ser interessante	<input type="checkbox"/>

O mais importante para mim, quando aprendo uma matéria nova é...

Perguntou-se aos alunos o que era mais importante para eles quando aprendem uma matéria nova e pediu-se-lhes que atribuíssem importância aos seguintes itens:

Gostar do professor

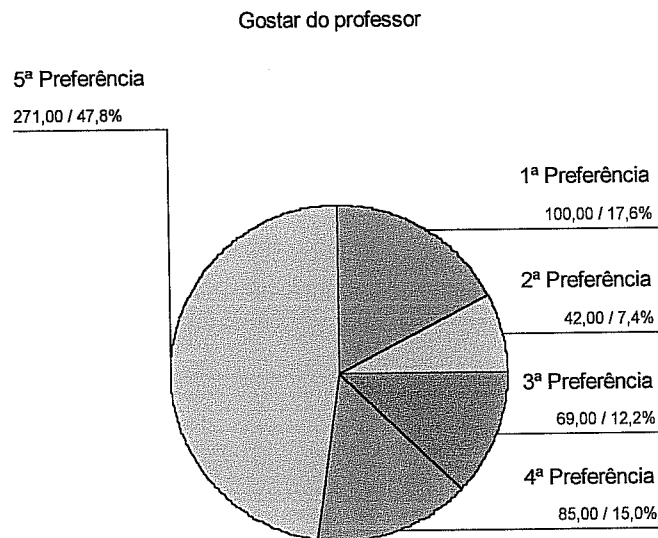


Gráfico24- Gostar do professor (n= 567).

Gostar do professor é considerado para 47,8% (271 sujeitos) a 5ª preferência na aprendizagem duma matéria nova.

A matéria ser fácil

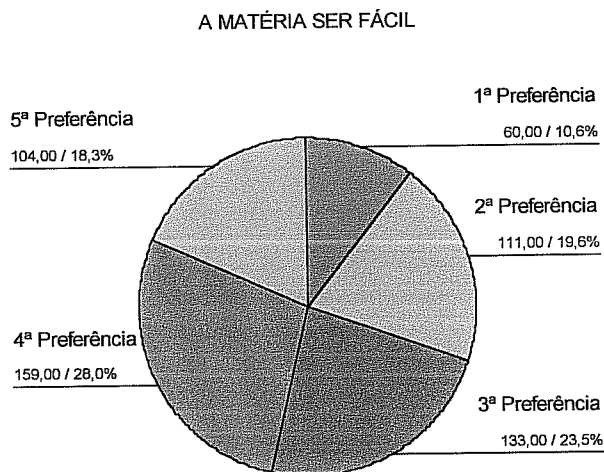


Gráfico25- A matéria ser fácil (n= 567).

A matéria ser fácil reúne o consenso de 28% (159 sujeitos) na atribuição da 4ª preferência aquando da aprendizagem duma matéria nova.

A matéria ser útil

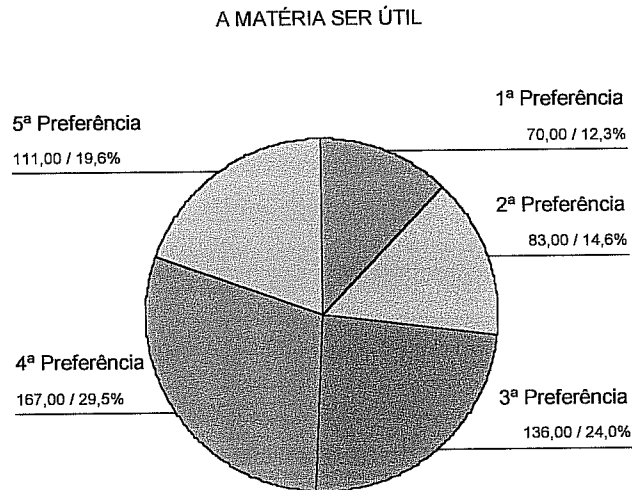


Gráfico26- A matéria ser útil (n= 567).

A matéria ser útil reúne o consenso de 29,5% (167 sujeitos) na atribuição da 4ª preferência na aprendizagem duma matéria nova.

O professor explicar bem.

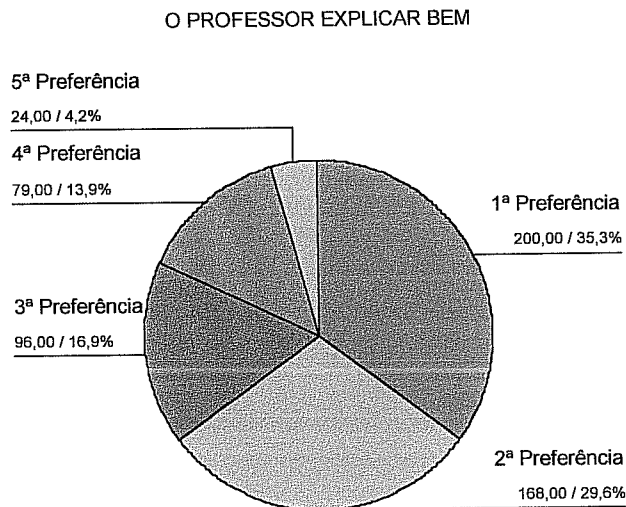


Gráfico27- O professor explicar bem (n= 567).

A 1ª preferência na aprendizagem duma *matéria nova* recai sobre o professor explicar bem, e é apontado por 35,3% (200 sujeitos) dos alunos.

A matéria ser interessante.

A MATÉRIA SER INTERESSANTE

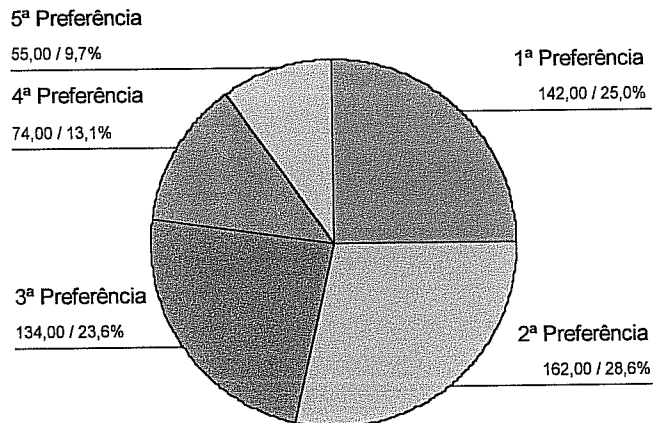


Gráfico28- A matéria ser interessante (n= 567).

A matéria ser interessante é apontada por 28,6% (162 sujeitos) dos alunos como 2ª preferência na aprendizagem duma matéria nova.

Em síntese: do total dos 625 sujeitos da amostra, responderam a esta questão 90,7% (567 sujeitos) e não responderam ou tiveram dificuldade em o fazer 9,3% (58 sujeitos). Provavelmente este facto deve-se à falta de treino em questões desta natureza.

A auscultação aos alunos sobre o que consideram mais importante na aprendizagem duma matéria nova permitiu constatar:

O professor explicar bem é a 1ª condição; a matéria ser interessante é a 2ª condição; a matéria ser útil e ser fácil ocupam ambas a 4ª condição, surgindo a matéria ser útil como mais relevante; e finalmente a ocupar a 5ª preferência, gostar do professor.

Em face dos resultados pode-se constatar que para os alunos gostar do professor não é determinante na aprendizagem duma matéria nova, mas antes preferem professores competentes no domínio de técnicas e metodologias de ensino, resultados concordantes com os de Ainscow, Booth e Dyson (1998) em que os alunos referem ser um ensino de qualidade aquele em que os professores explicam com clareza os objectivos das tarefas, assim como a forma de as executar.

Igualmente Wang (1994) aponta como fulcral para o progresso dos alunos, particularmente dos que se encontram em posições marginais ou desfavorecidas, o desenvolvimento da eficácia do ensino, um ensino “bom” ou eficaz com professores eficientes.

4.2.3. Gostar da escola

Perguntou-se aos alunos se gostavam da sua escola, muito, pouco ou nada.

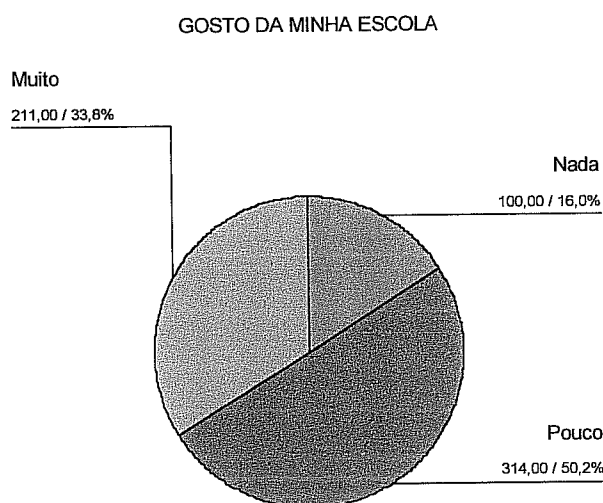


Gráfico29- Gostar da escola (n= 625)

A observação do gráfico mostra que 50,2% (314 sujeitos) dos alunos gostam pouco da sua escola, 33,8% (211 sujeitos) gostam muito da sua escola e 16% (100 sujeitos) não gostam nada da sua escola.

4.2.4. O que mudaria na minha escola?

Na divulgação das respostas dos alunos sobre “o que mudaria na minha escola” optou-se pela apresentação dos resultados por escola.

Dos 125 alunos que constituem a amostra da EB 2,3 Ana de Castro Osório a renovação geral da escola é sentida como a maior necessidade por 48% dos alunos (60 sujeitos), e a construção de novos espaços desportivos indicado por 23,2% (29 sujeitos).

Na EB 2,3 Aranguez dos 219 alunos, 60,3% (132 sujeitos) aponta como área de intervenção, a construção do ginásio na escola e, 20% (25 sujeitos) refere a diversificação de ofertas no bar e refeitório.

Dos 153 alunos da EB 2,3 Bocage 48,4% (74 sujeitos) apontam a reconstrução das infra estruturas como prioritária, seguida da melhoria da segurança citada por 22,2% (34 sujeitos) e da melhoria das salas de aula e de higiene indicada por 22% (33 sujeitos cada).

Na opinião dos 128 alunos da amostra da EB 2,3 Luísa Tody as prioridades recaem: 38,3% melhorar o aspecto da escola e as salas de aulas, ambas com o mesmo peso, e para a colocação de cacifos na escola, que é referido por 28,1% (36 alunos).

Em síntese: as intervenções sentidas como essenciais para os alunos são, na Ana de Castro Osório- a renovação geral da escola (citado por 48% dos alunos); em Aranguez, a construção de um ginásio (apontado por 60,3% dos alunos); na Bocage, a reconstrução das infra estruturas (indicado por 48,4%) e na Luísa Tody melhorar o aspecto geral da escola (relatado por 38,3% dos alunos).

A análise dos dados permitiu constatar que os alunos não são amorfos em relação ao meio que os rodeia, porquanto revelam uma atitude crítica, apontando com clareza as grandes necessidades da comunidade educativa, que são a construção e requalificação do parque, provavelmente para viverem as actividades curriculares por inteiro.

CAPÍTULO V - CONCLUSÕES

5.1. CONCLUSÕES

Esta investigação procurou saber quais as percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas pelos professores em sala de aula e perceber onde se encontram mais fragilizadas, através dos sujeitos que se encontram directamente envolvidos no processo.

Uma intervenção com o objectivo de melhorar a qualidade da escola, perseguindo a criação de escolas de excelência para todos, necessita considerar as percepções/representações dos sujeitos envolvidos, por forma a actuar sobre os verdadeiros problemas e não sobre o que se pensa serem os problemas.

Os resultados da literatura científica em geral demonstram que as percepções dos alunos são uma boa medida de qualidade da conduta docente, e sublinham a necessidade dos programas de formação não se basearem unicamente nas percepções dos docentes, mas utilizarem também as percepções dos alunos e a valorização atribuída às condutas dos professores (Morales, 1999, p. 35).

Agostinho da Silva sublinhou que “*a educação deve (...) basear-se na observação da criança, das suas tendências, das particularidades do seu carácter (...)*”, (In Mota e Carvalho, 1996, p. 36).

Após a detalhada e sistemática análise e discussão efectuada ficou clara a existência de diferenças entre as percepções dos alunos.

Em relação às questões da investigação colocadas confirma-se a existência de diferenças significativas nas percepções dos alunos em todas as questões, excepto na frequência da turma “regular” ou “especial” e nas percepções de alunos repetentes e não repetentes do 3º ciclo.

De acordo com a análise e discussão dos resultados as conclusões deste estudo podem-se apresentar da seguinte forma:

- Os alunos revelam *percepções altas*, sobre as estratégias de ensino aprendizagem, nas quatro escolas básicas do estudo, contudo verificam-se diferenças significativas entre duas

escolas- a EB 2,3 Bocage e a EB 2,3 Ana de Castro Osório, que apresentam respectivamente as percepções mais altas e as menos altas do grupo.

Curiosamente as diferenças devem-se a percepções menos elevadas da aprendizagem activa, da negociação de objectivos e da avaliação contínua, o que pode ser indicador duma eventual menor utilização de estratégias de ensino em sala de aula e provavelmente um indicador menos qualidade do ensino prestado.

- No que se refere à variável *ciclo e ano de escolaridade*, verificou-se que os alunos do 2º ciclo têm percepções mais elevadas do que os alunos do 3º ciclo, e que as percepções variam bastante à medida que os alunos transitam de ano.

Os resultados podem ter a relação com a idade dos sujeitos e os confrontos próprios da adolescência. Provavelmente os alunos do 2º ciclo, à semelhança dos mais novos pretendem corresponder às expectativas dos adultos, à semelhança dos resultados encontrados por Warton, p. (2001) a propósito dos trabalhos de casa. Os resultados são ainda corroborados pelos de Ainscow, Booth e Dyson (1998), os quais encontraram variações nas opiniões dos alunos com o avançar dos anos de escolaridade, evidenciando os mais velhos um reportório mais alargado de opiniões/juízos de valor sobre o sistema e a conseqüente diminuição das percepções sobre as estratégias de ensino aprendizagem, acontecendo o mesmo em relação ao ano de escolaridade onde se verifica que as percepções mais elevadas são dos alunos do 5º ano e as mais baixas dos alunos do 7º ano de escolaridade.

- A frequência de *turma regular ou especial* não revelou ter influência nas percepções dos alunos, o que poderá significar provavelmente que as estratégias de ensino aprendizagem usadas não variam.

- Os resultados indicam a existência de relação entre as percepções dos alunos e as variáveis *género, idade e categoria sócio profissional*.

As percepções mais elevadas estão associadas ao sexo feminino, a menor idade (9-11 anos) e a melhor categoria sócio profissional do progenitor.

- Verificou-se a associação entre a forma como se gosta da escola e as percepções dos alunos, ou seja, a existência de relação entre *gostar muito da escola* e as percepções mais elevadas. Provavelmente o investimento no parque escolar pode ter resultados positivos nos alunos.

- A variável repetência parece ter peso significativo nas percepções dos alunos. Os alunos do 2º ciclo sem repetência evidenciam percepções mais altas do que os seus pares. A repetência parece constituir-se como uma perda de confiança nos adultos num período de desenvolvimento dos alunos em que o desejo de agradar-lhes é muito forte.

Em relação ao 3º ciclo e embora não se tenham encontrado diferenças significativas nas percepções sobre as estratégias de ensino, entre os alunos com e sem repetência, foi possível constatar igualmente a diminuição da percepção do apoio nos alunos com repetência.

É importante reflectir sobre os resultados e lembrar que *fazer passar todos pelos mesmos moldes, dar a todos os alunos um interesse uniforme*, não é profícuo (Agostinho da Silva, in Mota e Carvalho, 1996).

Os dados de opinião dos alunos obtidos através do questionário, foram importantes por permitirem maior informação sobre outras dimensões do sentir e do pensar dos alunos.

As conclusões dos dados de opinião dos alunos são:

- ***Sobre as dificuldades escolares***- aproximadamente dois terços da população escolar ouvida refere ter dificuldades escolares por vezes, não ter aulas de apoio na escola, e ter auxílio em casa quando tem dificuldades escolares, contudo cerca de metade da população ouvida sente que com ajuda na escola poderia melhorar os resultados escolares.

- ***Sobre a aprendizagem numa matéria nova***- o professor explicar bem é referido pelos alunos como o mais importante na aprendizagem numa matéria nova, o que provavelmente está associado à formação pedagógica dos professores, assim como ao domínio de técnicas e metodologias de ensino.

- ***Sobre o que mudaria na minha escola***- os alunos nomeiam a criação de condições mínimas, ou seja a construção e ou requalificação da escola, criação de condições nas salas de aula, assim como a construção de um ginásio numa das escolas. Do total dos alunos, somente a terça parte, refere gostar muito da sua escola, por oposição a metade da população que refere gostar pouco.

De acordo com os resultados encontrados neste estudo:

- a escola deve privilegiar formas de organização que permitam um apoio mais efectivo a todos os alunos, envolvendo-os;
- requalificar o parque escolar envolvendo os alunos no processo;
- apoio e formação mais efectiva dos técnicos, ou seja, mais ajustada aos actuais ideais de escola- a inclusividade;
- sugere-se a realização de outros estudos noutras regiões, que permitam comparar resultados e detectar outras variáveis que possam influenciar as percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino dos professores em sala de aula.

Para terminar e de acordo com João dos Santos que se *“ninguém ensina nada a ninguém, as pessoas é que aprendem”*, (...) *a vida mostra que cada vez que as condições de desenvolvimento são favoráveis, num ambiente harmónico e educativo, os defeitos se não desaparecem por completo, pelo menos diminuem de intensidade ou não têm mesmo ocasião de se manifestar* (Agostinho da Silva).

CAPÍTULO VI - BIBLIOGRAFIA

6.1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). *Conjunto de materiais para a formação de professores: necessidades educativas especiais na salas de aula*. Lisboa: IIE.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (1998). *Inclusão e exclusão nas escolas: escutando vozes escondidas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Tradução. Texto Policopiado.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Educativas especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (tradução).
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 11-32.
- Ainscow, M., Erstad, O. (1994). *Evaluating projects Based upon the Unesco teacher education resource pack special needs in the classroom- some guidance and practical suggestions*. Unesco. Texto policopiado.
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. David Fulton Publishers, Lda, 1-20.
- Al-Hilawani, Y. A. (2000). A new approach to evaluating metacognition in “hearing average-achieving”; “hearing underachieving”; and “deaf/hard-of-hearing” elementary school students. *British Journal of Special Education*, 27 (1), 41–47.
- Allan, J. (1999). *Actively seeking inclusion. Pupils with special needs in mainstream schools*. Falmer Press.
- Bautista, R. et all (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro (Tradução).
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benard, A. M. (1998). Projecto “Escolas Inclusivas”. *Inovação*, 11(2). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 57- 85.
- Borrvalho, A. (1999). *Auto-estima, auto conceito, percepção da relação familiar e resultados escolares numa amostra de alunos do 9º ano*. Monografia de curso- Psicologia Educacional- ISPA.
- Branco, M. E. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bruck, M., Ceci, S., Hembrooke, H. (1998). Reliability and credibility of young children’s reports: From research to policy and practice. *American Psychologist*, 53 (2), 136-151.
- Bruder, M., Staff (1998). A comparison of the effects of type of classroom and service characteristics on toddlers with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (1), 26-37.
- Buchanan-Barrow, E., Barrett, M. (1998). Individual Differences in children’s understanding of the school. *Social Development*, 7 (2), 250-268.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C.; Horta, N. S. (1997). *Diferenciação Pedagógica no ensino Básico. Alguns Itinerários*. Lisboa: IIE, 151-163.
- Cañadilla, M. (1999). Problemas en el desarrollo social de niños e adolescentes. *Comunidade Educativa*, 258, 8-12.

- Carita, A., Silva, C., Henriques, D. (1998). Professores, alunos e mães: As suas representações sobre o conflito na relação pedagógica. In Margarida Alves Martins (ed.), XI Colóquio de Psicologia e educação “*Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa*”- Actas. Lisboa: ISPA, 99-107.
- Clore, G., L. (1992). Cognitive Phenomenology: Feelings and the construction of judgment. In Leonar L. Martin e Abraham Tesser. *The Construction of social Judgements*. U.S.A.: University of Georgia, 133-164.
- Conselho Nacional de Educação (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o sistema de Educação*. Lisboa: CNE.
- Corbertt, J. (2001). Teaching approaches support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28, 55–59.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação apropriada? In David Rodrigues (org). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 123-142.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 391-400.
- Cortes, L. (1997). *A concepção do comportamento agressivo em alunos do 4º e 7º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado em Psicopatologia e Psicologia Clínica. Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Costa, A. M. (1996). A escola Inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 9 (1 e 2), 151-163.
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation and School Achievement: an integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- CSIE (2000). *Index for Inclusion- developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education and London: DfEE.
- Davis, J., Watson, N. (2001). Where are the children’s experiences? Analysing social and cultural exclusion “Special” and “Mainstream” schools. *Disability & Society*, 16 (5), 671-687.
- Departamento de Educação Básica (1999). *Educação, Integração, Cidadania. Medidas para o sucesso...*Lisboa: DEB- Ministério da Educação
- Diário da República II Série, Nº 40 (1999). *Parecer 3/99*. Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais.
- Diário da República II Série, Nº 149 (1997). *Desp Conjunto 105/97*.
- Diário da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*
- Dinnebeil, L., McInerney, W., Fox, C., Jchart-Pendry, K. (1998). An Analysis of the perceptions and characteristics of childcare personnel regarding inclusion of young children with special needs in community-Based Programs. *Topics in Early childhood Special Education*, 18(2), 118-128.

- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In Ghiglione, Bonnet, Richard et al (1990). *Traité de psychologie Cognitive* 3, 111-174.
- Farrel, P. (2001). Special education in the last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28 (1), 3-9.
- Farrel, M. (2000). Educational inclusion and raising standards. *British Journal of Special Education*, 27 (1), 35-38.
- Feracine, L. (1990). *O professor como agente de mudança social*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Ltda.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43 (3), 235-245.
- Fraga, A. (1994). *A percepção dos alunos relativamente ao processo de aprendizagem em educação física: Estudo comparativo realizado em escolas secundárias do Litoral e do Interior*. Tese de Mestrado. Lisboa: FMH.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Editora Paz e Terra S/A (5ª Edição).
- Garner, P. (2000). Pretzel only policy? Inclusion and the real world of initial teacher education. *British Journal of Special Education*, 27 (39), 111-116.
- Gleitman, H. (1999). Cognição Social e emoção. *Psicologia*, 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 571-603, (4ª edição).
- Gleitman, H. (1999). Desenvolvimento físico e cognitivo. *Psicologia*, 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 663-713, (4ª edição).
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In David Rodrigues (org). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 79-92.
- Hegarty, S. (1993). *European Journal of Special Needs Education*, 8 (3). OCDE.
- Hegarty, S. (1992). *Educação de crianças e jovens com deficiências*. Princípios e revisão da prática. Unesco.
- Hegarty, S., Hodgson, A., Ross, L. (1988). *Aprender Juntos. La Integracion Escolar*. Madrid: Morata.
- Hemmeter, M. (2000). Classroom- Based Interventions: evaluating the past and looking toward the future. *Topics- TECSE*, 20 (1), 56-61.
- Henderson, B., Marx, M., Kim, Y. (1999). Academic interests and perceived competence in American, Japanese, and Korean children. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 30 (1), 32-50.
- Hermand, D., Mullet, E., Rompteaue, L. (1999). Societal risk perception among children, adolescents, adults, and elderly people. *Journal of Adult Development*, 6 (2), 137-143.
- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Waalker, J., Reed, R., Deyong, J., Jones, K. (20019). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36 (3), 195-209.

- Hornby, G., Kidd, R. (2001). Transfer from special to mainstream-ten years later. *British Journal of Special Education*, 28 (1), 10-17.
- Hoz, V. G. (1970). *Dicionário de Psicologia* (2ª edição). Barcelona Editorial Labor, SA.
- Iturra, R. (2001). O adulto e a criança crescem juntos. In David Rodrigues (org). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 67-77.
- Iverson, A. (1999). Estratégias para o Manejo de uma sala de aula inclusiva. In Stainback e Stainback (eds). *Inclusão um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 335-368.
- João, I. (1996). *Professores, alunos e pais: sua representação sobre a indisciplina*. Monografia de fim de Curso- Psicologia Educacional, ISPA.
- Karagiannis, A., Stainback, W., Stainback, S. (1999). Fundamentos do Ensino Inclusivo. In Stainback, S. e Stainback, W. (eds). *Inclusão um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 21-33.
- Karagiannis, A., Stainback, W., Stainback, S. (1999). Visão Geral Histórica da Inclusão. Fundamentos. In Stainback, S. e Stainback, W. (eds). *Inclusão um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 35-47.
- Kavale, K., Forness, S. (1998). Efficacy of Special Education and related services. *American Associations on Mental Retardation*, 83-93.
- Kontos, S., Moore, D., Giorgetti, K. (1998). The Ecology of Inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (1), 38-48.
- Leitão, F. R. (1980). Algumas perspectivas históricas sobre educação especial. *Ludens. Revista trimestral do Instituto de Educação Física*. Lisboa, 4 (3), 12-18.
- Lewis, J. (2000). Let's remember the "education" in Inclusive Education. *British Journal of Special Education*, 27 (4), 202.
- Lopes, J. A. (1998). *Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação*. Braga. S.H.O.- Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Macrae, C., Bodenhausen, G. (2000). Social Cognition: Thinking Categorically about others. *Annual Review of Psychology*, 51, 93-120.
- Male, D. (2000). Target setting in school for children with severe learning difficulties: Headteachers' perceptions. *British Journal of Special Education*, 27 (1), 6-12.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In David Rodrigues (org). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 93-108.
- Martins, I. (1997). Percepções dos alunos sobre avaliação: a sua relação com as estratégias de estudo. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Matias, A. (1981). Atribuição e auto-percepção: implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Nova Série, Ano XV, 67-74.
- Matias, A. (1979). Atribuição, auto-percepção e percepção interpessoal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Nova Série, Ano XIII, 117-138.

- Melkman, R., Rabinovitch, L. (1998). Children's Perception of continuous and discontinuous movement. *Developmental Psychology*. 34 (2), 258-263.
- Morales, P. T. (1999). Estilos Docentes y ambientes de aprendizajes. *Comunidad Educativa*, 258, 30-35.
- Morato, P. P. e Silva, A. S. (1999). A deficiência e a doença mental: um fenómeno dual. Contributos para a sua compreensão. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. III Série 6 (1), 57-70.
- Morato, P. P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Moreno, J. (1998). Percepções de(s) qualidade(s) educativa(s). In *1ª Conferência Nacional da Inspeção Geral de Educação- Actas*. Lisboa: Inspeção Geral de Educação, 263-269.
- Morgado, J., Silva, J. (2000). *Educação Inclusiva: conceitos, atitudes, representações e impactos*. Texto não publicado.
- Morgado, J. (1999). *A relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. e Félix, S. (1998). Representações de alunos do 3º ciclo: face à integração escolar de alunos com deficiência mental. *Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 11 (2), 107- 115.
- Mota, H., Carvalho, M. (1996). *Uma Introdução ao Pensamento Pedagógico do Professor Agostinho da Silva*. Hugin Editores, Lda.
- Mourão, P. A. (1997). *O pensamento do aluno: percepções pessoais e crenças sobre o sucesso e insucesso em educação Física*. Tese de Mestrado. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mourato, A. M. (1999). *Percepção sobre a violência na escola em crianças de 10/11 anos*. Monografia na área de Psicologia Educacional, ISPA.
- Nielson, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Um Guia para Professores. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 9, 139-149.
- Norwich, B. (2000). The withdrawal of inclusion 1996-98. A continuing trend by the Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). *British Journal of Special Education*, 27 (1), 39-40.
- Oliveira, O. (2000). A escola vista pelos alunos absentistas e não absentistas. Estudo exploratório. Monografia de fim de curso- Psicologia Educacional, ISPA.
- Organização Mundial de Saúde (1976). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps)*. Lisboa: Tradução Secretariado Nacional de Reabilitação (1989).
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, 127- 150.
- Pereira, E. (2001). A metáfora da Educação: do molar ao molecular. In David Rodrigues (org). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 59-66.

- Pereira, F. (1999). Apoio Educativo e Inclusão. As representações dos profissionais. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. III Série, 6 (2), 73-93.
- Pereira, F. (1996). *As representações dos professores de Educação Especial e as Necessidades das famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Pereira, L. M. (1993). *Evolução Histórica da Educação Especial*. Faculdade de Motricidade Humana. Departamento de Educação Especial e Reabilitação, 5-19.
- Pereira, M. (1998). Os adolescentes e os pais: diferentes percepções acerca do grupo de pares. In Margarida Alves Martins (ed.), XI Colóquio de Psicologia e educação “*Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa- Actas*”. Lisboa: ISPA, 71-97.
- Pestana, E. e Páscoa, A. (1998). *Dicionário Breve de Psicologia*. Lisboa: Editorial Presença, 156.
- Piaget, J. (1990). Seis estudos de Psicologia. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 33-48.
- Porter, G. (1994). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. Comunicação apresentada na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade- Unesco*. Espanha: Salamanca. Prospects, XXV: 2, 299-309.
- Public- Law 94-142 (1975). *Education for All Handicapped Children Act of 1975*, 94th Congress, First Session.
- Rebelo, M. I. (2000). *Atitudes de crianças sem deficiência face a crianças com trissomia 21*. Monografia de fim de curso de Psicologia Educacional. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Rodrigues, A., Barros, E., Marta, F., Morato, P.P.(1990). João dos Santos e a Pedagogia Terapêutica na “Casa da Praia”. *Educação Especial e Reabilitação*, 1(3), 32-40.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In David Rodrigues (org). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 13-34.
- Rodrigues, D. (2000). O Paradigma da Educação Inclusiva- Reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2000). *Corpo, Espaço e Movimento. A representação espacial do corpo em crianças com paralisia cerebral*. Cruz Quebrada: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Rodrigues, D. (1999). Comentário do Moderador. In *Pare, Escute e Pense- o sentir e o agir na evolução das crianças e dos jovens. Actas do 1º Encontro do centro João dos Santos*. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos- Casa da Praia.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – fundamentos e Práticas* . Lisboa: DEB , Ministério da Educação.
- Roldão, M., Nunes, Silveira (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão participada sobre os currículos do ensino Básico”*. Lisboa : DEB, Ministério da Educação .

- Roldão, M. C. (1994). *O pensamento concreto da criança. Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sánchez, P. A., González, M.. (1997). El derecho a una educación inclusiva. In António Palomino e José González, *Educacion Especial I. Una perspectiva curricular y profesional*. Madrid: Ediciones Pirámide, 191- 206.
- Santos, J. (2000). *Se não sabe porque é que pergunta? Conversas com João de Sousa Monteiro*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Santos, J. (1998). *Eu Agora quero-me ir embora. Conversas com João de Sousa Monteiro*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Santos, J. (1997). *A Casa da Praia: o psicanalista na escola (2ª Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre educação-I. A criança quem é? (2ª Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre educação-I.I. O falar das letras. (2ª Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Shlevlin, M., O'More, A. M. (2000). Creating opportunities for contact between mainstream pupils and their counterparts with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 27 (1), 29-34.
- Silva, C., Nossa, P., Silvério, J. (2000). *Incidentes Críticos na Sala de Aula. Análise Comportamental Aplicada (ACA)*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Simões, C. (2000). *Percepções sobre a violência em contexto escolar numa amostra de adolescentes*. Monografia da Licenciatura em Psicologia Educacional, ISPA.
- Sinclair, R. C., Mark, M.M. (1992). The Influence of Mood State on Judgment and action: effects on persuasion, categorization, social justice, person perception, and judgment Accuracy. *The Construction of social Judgements*. U.S.A.: University of Georgia, 165-194.
- Sousa, E. (2000). Atribuição causal: da inferência à estratégia de comportamento. In Jorge Vala e Maria Benedita Monteiro (org), *Psicologia Social, 4ª edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 159-186.
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C. (1993). Desenvolvimento Cognitivo. *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill, 94-133.
- Stephen, J., Bruck, M. (1998). Children's testimony: applied and Basic issues. In William Damon, editor- 5th edition, *Handbook of Child Psychology*. USA, 713-774.
- Tavares, P. (2001). *Percepções dos adolescentes sobre a violência em contexto escolar/comparação entre géneros*. Monografia de fim de Licenciatura, ISPA.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca.
- Vala, J. (2000). Representações Sociais e psicologia Social do conhecimento quotidiano. In Jorge Vala e Maria Benedita Monteiro (org), *Psicologia Social, 4ª edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 457-502.

- Vilhena, C. (1995). *Percepções de jovens e adolescentes do papel desempenhado pelos avós no seu desenvolvimento*. Monografia de fim de curso- Psicologia Educacional, ISPA.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional; 49- 67.
- Warner (1977). Escala para avaliação do estatuto sócio económico. *Cadernos COOMP*, nº4, 88-91.
- Warnick, C. (2001). O apoio às escolas Inclusivas. In David Rodrigues (org). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 109- 122.
- Warton, P. (2001). The forgotten Voices in homework: view of students. *Educational Psychologist*, 36 (3), 155-165.
- Wolery, M., Gast, D. (2000). Classroom Research for young children with disabilities: assumption that guided the conduct of Research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), 49-55.

VII- ANEXOS

Instruções:

As afirmações seguintes referem sentimentos sobre o ensino e a aprendizagem na sala de aula.

Lê com atenção cada afirmação.

Pensa o que sentes sobre o ensino e a aprendizagem na tua sala de aula.

Indica a tua escolha marcando com uma cruz em cada uma das questões a resposta mais aplicável. Assim se *concordas* com a afirmação marca uma cruz no *Sim*; e se *discordas* marca uma cruz no *Não*.

Procura responder a todas as afirmações, não deixando nenhuma sem resposta; não debes pensar muito em cada questão, mas procura assinalar de acordo com a tua primeira impressão de leitura.

- | | | | | |
|---|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| 1- Quando trabalhamos em conjunto, surgem-nos ideias úteis. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 2- O professor dá-nos oportunidade de decidir o que queremos aprender. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 3- A aprendizagem na sala de aula faz-se sempre através dos livros | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 4. Gosto de trabalhar sempre sozinho. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 5- Temos pouco tempo para participar nas actividades da sala de aula | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 6- Se o meu professor me mostrar e me explicar como fazer as coisas na sala de aula, isso ajuda-me. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 7- Num grupo, os meus amigos não me deixam falar. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 8- Sinto-me confiante em partilhar os meus problemas pessoais com o professor. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 9- O meu professor ignora as minhas sugestões sobre a aprendizagem quando elas são diferentes das dadas pela turma. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 10- É aborrecido praticar uma actividade escolar repetindo-a vezes seguidas. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 11- Ter informação regular da minha aprendizagem ajuda-me a melhorá-la. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 12- O professor favorece alguns alunos na turma. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |

- | | | |
|---|------------------------------|------------------------------|
| 13- Quando trabalho em grupo posso exprimir livremente as minhas ideias. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 14- Ajudarmo-nos uns aos outros a corrigir os trabalhos escritos não é boa ideia. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 15- Sinto grande necessidade de saber a opinião do meu professor sobre a qualidade do meu trabalho. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 16- Sinto-me mal quando as minhas ideias não são aceites no grupo. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 17- Os meus colegas não me ajudam quando tenho dificuldades. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 18- Gosto de ajudar os meus colegas que têm dificuldades. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 19- O professor ajuda-me quando eu tenho dificuldade em fazer o meu trabalho, na sala de aula. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 20- Trabalhar em grupo é uma perda de tempo. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 21- Sinto-me feliz quando o professor e os meus colegas apreciam o meu trabalho. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 22- Nas aulas é aborrecido ouvirmos só o professor a falar. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 23- Quando trabalho num grupo sinto-me completamente envolvido. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 24- A ajuda dos meus amigos e de outros colegas no meu trabalho encoraja-me a ajudar outros, na sala de aula. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 25- O professor desencoraja-me se tento resolver um problema de maneira diferente da que me ensinou. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 26- Em casa, recebo pouca ajuda dos meus pais. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 27- Percebo melhor, quando trabalho num grupo. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 28- Na aula, o professor decide sempre o que todos temos de aprender. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 29- Quando discuto em grupo, sinto dificuldade em esperar pela minha vez. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 30- Nas aulas, aprende-se melhor quando o professor nos propõe diferentes actividades para praticar. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |

Obrigada pela tua colaboração.

QUESTIONÁRIO PAEEA

Anexo2

INSTRUÇÕES

Este questionário é anónimo. Responde directamente a cada uma das questões da seguinte forma:

- a) Nas questões que têm um quadrado à direita, coloca uma cruz (5) na situação que corresponde à tua resposta.
b) Por favor responde a todas as questões

1. Sexo

Masculino
Feminino

2. Idade

9 a 11 anos
12 a 13 anos
14 a 15 anos
16 18 anos
Mais de 18 anos

3. Nível de Escolaridade

2º Ciclo
3º Ciclo

4. Repetências

	Sim	Não
2º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Profissão do Pai _____ ; Da Mãe _____

6. Assinala uma resposta por afirmação:

	Sim	Por vezes	Não
Tenho dificuldades escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho aulas de apoio na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajudam-me em casa quando tenho dúvidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se me ajudassem na escola penso que poderia ter melhores resultados escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. O mais importante para mim, quando aprendo uma matéria nova é...

(Ordena por importância. Exemplo: a 1ª preferência 1, a Segunda 2...)

- Gostar do professor
- A matéria ser fácil
- A matéria ser útil
- O professor explicar bem
- A matéria ser interessante

8. Quando não tenho aulas vou ...(assinala uma resposta por afirmação)

	Sim	Por vezes	Não
Jogar (Futebol, xadrez, computador...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversar com os amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao bar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para a biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Gosto da minha escola

Muito	Pouco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. O que mudaria na minha escola? _____

Obrigada pela colaboração

Instruções: As afirmações seguintes referem sentimentos sobre o ensino e a aprendizagem na sala de aula.

Lê com atenção cada afirmação.

Pensa o que sentes sobre o ensino e a aprendizagem na tua sala de aula.

Pensa nos professores em geral.

Indica a tua escolha marcando com uma cruz em cada uma das questões a resposta mais aplicável. Assim se *concordas* com a afirmação marca uma cruz no *Sim*; e se *discordas* marca uma cruz no *Não*.

Procura responder a todas as afirmações, não deixando nenhuma sem resposta; não debes pensar muito em cada questão, mas procura assinalar de acordo com a tua primeira impressão de leitura.

- | | | | | |
|--|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| 1- Quando os alunos trabalham na turma, surgem ideias úteis. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 2- Os professores dão-nos oportunidade de decidir o que queremos aprender. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 3- A aprendizagem na sala de aula faz-se sempre com a ajuda dos livros. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 4. Gosto de trabalhar sempre sozinho. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 5- Temos pouco tempo para participar nas actividades da sala de aula | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 6- Se os meus professores me mostrarem e me explicarem como fazer as coisas na sala de aula, isso ajuda-me. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 7- Num grupo, os meus amigos não me deixam falar. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 8- Sinto-me confiante em partilhar os meus problemas pessoais com os meus professores. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 9- Os meus professores ignoram as minhas sugestões sobre a aprendizagem quando elas são diferentes das dadas pela turma. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 10- É aborrecido praticar uma actividade escolar repetindo-a vezes seguidas. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 11- Ter informação constante da minha aprendizagem ajuda-me a melhorá-la. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 12- Os professores preferem alguns alunos na turma. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |

- | | | |
|---|------------------------------|------------------------------|
| 13- Quando trabalho em grupo posso exprimir livremente as minhas ideias. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 14- Devemos ajudar-nos uns aos outros a corrigir os trabalhos escritos. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 15- Sinto grande necessidade de saber a opinião dos meus professores sobre a qualidade do meu trabalho. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 16- Sinto-me mal quando as minhas ideias não são aceites no grupo. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 17- Os meus colegas ajudam-me quando tenho dificuldades. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 18- Gosto de ajudar os meus colegas que têm dificuldades. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 19- Os professores ajudam-me quando eu tenho dificuldade em fazer o meu trabalho, na sala de aula. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 20- Trabalhar em grupo é uma perda de tempo. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 21- Sinto-me feliz quando os professores e os meus colegas apreciam o meu trabalho. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 22- Nas aulas é aborrecido ouvirmos só os professores a falar. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 23- Quando trabalho num grupo sinto-me completamente integrado. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 24- A ajuda dos meus amigos e de outros colegas no meu trabalho encoraja-me a ajudar outros, na sala de aula. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 25- Os professores desencorajam-me se tento resolver um problema de maneira diferente da que me ensinaram. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 26- No estudo, em casa, os meus pais ajudam-me pouco. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 27- Percebo melhor, quando trabalho num grupo. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 28- Na aula, os professores decidem sempre o que todos temos de aprender. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 29- Quando discuto em grupo, sinto dificuldade em esperar pela minha vez. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| 30- Nas aulas, aprende-se melhor quando os professores nos propõem diferentes actividades para praticar. | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |

Obrigada pela tua colaboração.

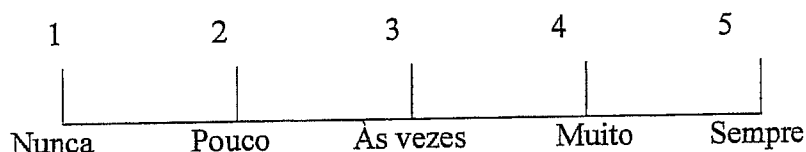
Instruções:

As afirmações seguintes referem sentimentos sobre o ensino e a aprendizagem na sala de aula.

Lê com atenção cada afirmação.

Pensa o que sentes sobre o ensino e a aprendizagem na tua sala de aula.

Indica a tua escolha marcando com um círculo em cada uma das questões, a resposta mais aplicável. Assim se o sentimento expresso *nunca* ocorre, marcarás um círculo no número 1; se ocorre *pouco*, marcarás o círculo no número 2; se *muito* marcarás o círculo no 4; caso a situação ocorra *sempre* marcarás o círculo no número 5; e se estiveres *indeciso* na resposta marcarás o círculo no número 3.



Procura responder a todas as afirmações, não deixando nenhuma sem resposta; não deves pensar muito em cada questão, mas procura assinalar de acordo com a tua primeira impressão de leitura.

PAEEA

1- Quando trabalhamos em conjunto, surgem-nos ideias úteis.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

2- O professor dá-nos oportunidade de decidir o que queremos aprender.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

3- A aprendizagem na sala de aula faz-se sempre através dos livros .

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

4. Gosto de trabalhar sempre sozinho.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

5- Temos pouco tempo para participar nas actividades da sala de aula

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

6- Se o meu professor me mostrar e me explicar como fazer as coisas na sala de aula, isso ajuda-me.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

7- Num grupo, os meus amigos não me deixam falar.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

8- Sinto-me confiante em partilhar os meus problemas pessoais com o professor.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

9- O meu professor ignora as minhas sugestões sobre a aprendizagem quando elas são diferentes das dadas pela turma.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

10- É aborrecido praticar uma actividade escolar repetindo-a vezes seguidas.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

11- Ter informação regular da minha aprendizagem ajuda-me a melhorá-la.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

12- O professor favorece alguns alunos na turma.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

13- Quando trabalho em grupo posso exprimir livremente as minhas ideias.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

14- Ajudarmo-nos uns aos outros a corrigir os trabalhos escritos não é boa ideia.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

15- Sinto grande necessidade de saber a opinião do meu professor sobre a qualidade do meu trabalho.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

16- Sinto-me mal quando as minhas ideias não são aceites no grupo.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

17- Os meus colegas não me ajudam quando tenho dificuldades.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

18- Gosto de ajudar os meus colegas que têm dificuldades.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

19- O professor ajuda-me quando eu tenho dificuldade em fazer o meu trabalho, na sala de aula.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

20- Trabalhar em grupo é uma perda de tempo.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

21- Sinto-me feliz quando o professor e os meus colegas apreciam o meu trabalho.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

22- Nas aulas é aborrecido ouvirmos só o professor a falar.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

23- Quando trabalho num grupo sinto-me completamente envolvido.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

24- A ajuda dos meus amigos e de outros colegas no meu trabalho encoraja-me a ajudar outros, na sala de aula.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

25- O professor desencoraja-me se tento resolver um problema de maneira diferente da que me ensinou.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

26- Em casa, recebo pouca ajuda dos meus pais.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

27- Percebo melhor, quando trabalho num grupo.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

28- Na aula, o professor decide sempre o que todos temos de aprender.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

29- Quando discuto em grupo, sinto dificuldade em esperar pela minha vez.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

30- Nas aulas, aprende-se melhor quando o professor nos propõe diferentes actividades para praticar.

Nunca 1 2 3 4 5 Sempre

Obrigada pela tua colaboração

Anexo5

Exmo (a) Sr (a) Director (a) de Turma

A escola é um espaço onde se contrói conhecimento.

Deste modo a “imagem” que os alunos constroem do processo ensino/aprendizagem é importante para o seu/nosso sucesso.

No trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial, com a orientação do professor Doutor Pedro Morato, “percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino/aprendizagem“ esperamos poder contribuir para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem.

Serão utilizados para a recolha dos dados a escala *“Percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino/aprendizagem dos professores na sala de aula”* da autoria do Prof Mel Ainscow e Olga Erstad (UNESCO) e um questionário.

Solicita-se a colaboração do (a) colega para a recolha dos dados.

A aplicação dos instrumentos será realizada no grupo turma pelo director de turma, por ser o professor que representa o conjunto dos professores da turma.

As respostas são individuais e anónimas.

Grata pela colaboração

Setúbal, 17 de Maio de 2001

Emília Baliza

Exm. Sr.
Encarregado de Educação

Para efeitos do Curso de Mestrado em Educação Especial está a ser desenvolvido um trabalho de investigação com a orientação do Professor Doutor Pedro Parrot Morato dedicado ao tema, *percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino dos professores na sala de aula.*

Para este efeito serão abrangidos alunos da escola Básica 2,3 Ana de Castro Osório, nos quais se inclui o vosso filho.
Se não achar inconveniente o seu filho pertencerá ao grupo de estudo.
A participação dos alunos nesta investigação é exclusivamente a resposta a uma escala e um questionário anónimos.

Setúbal, 17 de Maio de 2001
Atenciosamente

Emília Graça Baliza

Exm. Sr.
Encarregado de Educação

Para efeitos do Curso de Mestrado em Educação Especial está a ser desenvolvido um trabalho de investigação com a orientação do Professor Doutor Pedro Parrot Morato dedicado ao tema, *percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino dos professores na sala de aula.*

Para este efeito serão abrangidos alunos da escola Básica 2,3 Ana de Castro Osório, nos quais se inclui o vosso filho.
Se não achar inconveniente o seu filho pertencerá ao grupo de estudo.
A participação dos alunos nesta investigação é exclusivamente a resposta a uma escala e um questionário anónimos.

Setúbal, 17 de Maio de 2001
Atenciosamente

Emília Graça Baliza

Código da Escola	Total de Quest e Escalas Distribuídos	Amostra por Escola	Total de Quest e Escalas Recolhidos	Obs: Questionários Incompletos
Ar5E	21	1 a 20	21	0
Ar5R	29	21 a 46	26	0
Ar6E	20	47 a 66	20	0
Ar6R	28	67 a 95	26	0
Ar7E	20	93 a 112	20	0
Ar7R	28	113 a 137	25	0
Ar8E	15	138 a 147	10	0
Ar8R	29	148 a 176	29	0
Ar9E	23	177 a 197	21	0
Ar9R	26	198 a 219	22	0
An5E	26	220 a 233	14	0
An5R	29	234 a 248	15	0
An6E	20	249 a 264	11	7
An6R	27	265 a 273	13	1
An7E	20	274 a 290	17	1
An7R	25	291 a 307	17	10
An8E	16	308 a 313	6	2
An8R	24	314 a 328	15	0
An9R	21	329 a 344	16	4
Bo5E	20	345 a 361	17	5
Bo5R	29	362 a 386	25	0
Bo6E	20	387 a 401	15	0
Bo6R	28	402 a 422	21	6
Bo7R	30	423 a 428	6	1
Bo8R	23	429 a 450	22	0
Bo9E	26	451 a 472	22	2
Bo9R	29	473 a 497	26	2
Lu5E	21	498 a 517	17	2
Lu5R	27	518 a 532	25	3
Lu6E	20	533 a 544	12	1
Lu6R	27	545 a 553	9	0
Lu7E	14	554 a 563	10	0
Lu7R	27	564 a 586	23	7
Lu8R	26	587 a 599	13	1
Lu9E	9	600 a 605	6	2
Lu9R	24	606 a 625	20	1

Legenda: Ar (EB 2,3 Aranguez); An (EB 2,3 Ana de Castro Osório); Bo (EB 2,3 Bocage); Lu (EB, 2,3 Bocage).

Nota: As duas primeiras letras identificam a escola, o número o ano de escolaridade (5º ano, 6º, 7º 8º ou 9º ano), o E identifica uma turma com alunos com NEE e o R é uma turma sem alunos com NEE identificados.

Anexo8

1. Tratamento estatístico da QI- Será que existem diferenças significativas entre as percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino aprendizagem em função da Escola Básica 2,3?

Oneway-

Descriptives

QTOTAL2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Aranguês	219	,6571	9,879E-02	6,676E-03	,6439	,6702	,30	,87
Ana Castro	125	,6283	,1176	1,051E-02	,6075	,6491	,20	,83
Bocage	153	,6712	9,521E-02	7,697E-03	,6560	,6864	,43	,83
Luisa Todí	128	,6565	,1062	9,387E-03	,6379	,6751	,27	,87
Total	625	,6547	,1043	4,170E-03	,6465	,6629	,20	,87

Test of Homogeneity of Variances

QTOTAL2

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,705	3	621	,165

ANOVA

QTOTAL2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,131	3	4,362E-02	4,073	,007
Within Groups	6,651	621	1,071E-02		
Total	6,782	624			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: QTOTAL2

Bonferroni

(I) ESCOLA	(J) ESCOLA	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Aranguês	Ana Castro	2,881E-02	1,160E-02	,080	-1,8950E-03	5,952E-02
	Bocage	-1,4164E-02	1,090E-02	1,000	-4,3026E-02	1,470E-02
	Luisa Todí	5,672E-04	1,151E-02	1,000	-2,9909E-02	3,104E-02
Ana Castro	Aranguês	-2,8811E-02	1,160E-02	,080	-5,9517E-02	1,895E-03
	Bocage	-4,2975E-02*	1,248E-02	,004	-7,6000E-02	-9,9502E-03
	Luisa Todí	-2,8244E-02	1,301E-02	,182	-6,2688E-02	6,201E-03
Bocage	Aranguês	1,416E-02	1,090E-02	1,000	-1,4698E-02	4,303E-02
	Ana Castro	4,298E-02*	1,248E-02	,004	9,950E-03	7,600E-02
	Luisa Todí	1,473E-02	1,240E-02	1,000	-1,8080E-02	4,754E-02
Luisa Todí	Aranguês	-5,6721E-04	1,151E-02	1,000	-3,1043E-02	2,991E-02
	Ana Castro	2,824E-02	1,301E-02	,182	-6,2008E-03	6,269E-02
	Bocage	-1,4731E-02	1,240E-02	1,000	-4,7543E-02	1,808E-02

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Anexo9

QQI- Averiguar as percepções dos alunos nas dimensões da escala.

Oneway

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
AACTIVA2	Aranguês	219	,6800	,1395	9,430E-03	,6614	,6986	,23	1,00
	Ana Castro	125	,6289	,1504	1,345E-02	,6023	,6556	,23	1,00
	Bocage	153	,6737	,1344	1,087E-02	,6522	,6952	,31	1,00
	Luisa Todí	128	,6743	,1512	1,337E-02	,6478	,7007	,31	,92
	Total	625	,6671	,1440	5,759E-03	,6558	,6784	,23	1,00
NEGOBJ2	Aranguês	219	,3128	,2202	1,488E-02	,2835	,3421	,00	1,00
	Ana Castro	125	,3820	,2213	1,979E-02	,3428	,4212	,00	1,00
	Bocage	153	,3889	,2310	1,868E-02	,3520	,4258	,00	1,00
	Luisa Todí	128	,3906	,2190	1,936E-02	,3523	,4289	,00	1,00
	Total	625	,3612	,2252	9,008E-03	,3435	,3789	,00	1,00
DPFEED2	Aranguês	219	,6438	,1105	7,469E-03	,6291	,6586	,00	1,00
	Ana Castro	125	,6133	,1661	1,486E-02	,5839	,6427	,00	1,00
	Bocage	153	,6427	,1384	1,119E-02	,6206	,6648	,33	1,00
	Luisa Todí	128	,6172	,1513	1,338E-02	,5907	,6437	,00	1,00
	Total	625	,6320	,1388	5,553E-03	,6211	,6429	,00	1,00
AVALCON2	Aranguês	219	,7884	,1946	1,315E-02	,7625	,8143	,17	1,00
	Ana Castro	125	,7160	,2460	2,200E-02	,6725	,7595	,00	1,00
	Bocage	153	,8126	,1776	1,436E-02	,7843	,8410	,17	1,00
	Luisa Todí	128	,7474	,2122	1,876E-02	,7103	,7845	,00	1,00
	Total	625	,7715	,2082	8,329E-03	,7551	,7878	,00	1,00
APOIO2	Aranguês	219	,4932	,1155	7,802E-03	,4778	,5085	,17	,67
	Ana Castro	125	,5013	,1188	1,062E-02	,4803	,5224	,00	,67
	Bocage	153	,5033	,1002	8,101E-03	,4873	,5193	,17	,67
	Luisa Todí	128	,5052	,1044	9,232E-03	,4869	,5235	,17	,67
	Total	625	,4997	,1102	4,410E-03	,4911	,5084	,00	,67

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
AACTIVA2	,830	3	621	,478
NEGOBJ2	,757	3	621	,519
DPFEED2	9,953	3	621	,000
AVALCON2	5,349	3	621	,001
APOIO2	,742	3	621	,527

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
AACTIVA2	Between Groups	,232	3	7,733E-02	3,781	,010
	Within Groups	12,702	621	2,045E-02		
	Total	12,933	624			
NEGOBJ2	Between Groups	,796	3	,265	5,338	,001
	Within Groups	30,851	621	4,968E-02		
	Total	31,647	624			
DPFEED2	Between Groups	,120	3	3,995E-02	2,083	,101
	Within Groups	11,907	621	1,917E-02		
	Total	12,027	624			
AVALCON2	Between Groups	,781	3	,260	6,155	,000
	Within Groups	26,271	621	4,230E-02		
	Total	27,052	624			
APOIO2	Between Groups	1,556E-02	3	5,186E-03	,426	,735
	Within Groups	7,568	621	1,219E-02		
	Total	7,583	624			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) ESCOLA	(J) ESCOLA	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
AACTIVA2	Aranguês	Ana Castro	5,109	1,603	,009	8,659	9,352
		Bocage	6,309	1,507	1,000	-3,357	4,619
		Luisa Todí	5,735	1,591	1,000	-3,837	4,785
	Ana Castro	Aranguês	-5,109	1,603	,009	-9,352	-8,656
		Bocage	-4,476	1,724	,058	-9,041	6,544
		Luisa Todí	-4,535	1,798	,072	-9,295	2,243
	Bocage	Aranguês	-6,309	1,507	1,000	-4,619	3,356
		Ana Castro	4,476	1,724	,058	-8,544	9,042
		Luisa Todí	-5,735	1,713	1,000	-4,591	4,477
	Luisa Todí	Aranguês	-5,735	1,591	1,000	-4,785	3,636
		Ana Castro	4,535	1,798	,072	-2,242	9,295
		Bocage	5,735	1,713	1,000	-4,476	4,591
NEGOBJ2	Aranguês	Ana Castro	-8,921	2,499	,035	-,136	-3,084
		Bocage	-7,610	2,349	,008	-,136	-1,394
		Luisa Todí	-7,784	2,480	,011	-,143	-1,220
	Ana Castro	Aranguês	6,921	2,499	,035	3,084	,136
		Bocage	-6,889	2,687	1,000	-7,801	6,424
		Luisa Todí	-8,625	2,803	1,000	-8,280	6,556
	Bocage	Aranguês	7,610	2,349	,008	1,394	,136
		Ana Castro	6,889	2,687	1,000	-6,423	7,801
		Luisa Todí	-1,736	2,670	1,000	-7,240	6,893
	Luisa Todí	Aranguês	7,784	2,480	,011	1,220	,143
		Ana Castro	8,625	2,803	1,000	-6,555	8,281
		Bocage	1,736	2,670	1,000	-6,892	7,240
DPFEED2	Aranguês	Ana Castro	3,050	1,552	,299	-1,059	7,159
		Bocage	1,134	1,459	1,000	-3,748	3,975
		Luisa Todí	2,665	1,541	,505	-1,412	6,742
	Ana Castro	Aranguês	-3,050	1,552	,299	-7,158	1,056
		Bocage	-2,936	1,669	,474	-7,355	1,482
		Luisa Todí	-3,854	1,741	1,000	-4,994	4,223
	Bocage	Aranguês	-1,134	1,459	1,000	-3,975	3,748
		Ana Castro	2,937	1,669	,474	-1,481	7,355
		Luisa Todí	2,551	1,659	,747	-1,838	6,941
	Luisa Todí	Aranguês	-2,664	1,541	,505	-6,742	1,413
		Ana Castro	3,854	1,741	1,000	-4,223	4,994
		Bocage	-2,551	1,659	,747	-6,941	1,839
AVALCON2	Aranguês	Ana Castro	7,243	2,306	,011	1,141	,133
		Bocage	-2,420	2,167	1,000	-8,156	3,316
		Luisa Todí	4,104	2,288	,441	-1,953	,101
	Ana Castro	Aranguês	-7,243	2,306	,011	-,133	-1,140
		Bocage	-9,863	2,480	,001	-,162	-3,100
		Luisa Todí	-3,136	2,586	1,000	-9,985	3,708
	Bocage	Aranguês	2,420	2,167	1,000	-3,315	8,156
		Ana Castro	9,664	2,480	,001	3,100	,162
		Luisa Todí	6,524	2,464	,050	3,137	,130
	Luisa Todí	Aranguês	-4,103	2,288	,441	-,101	1,953
		Ana Castro	3,140	2,586	1,000	-3,705	9,985
		Bocage	-6,524	2,464	,050	-,130	-3,137
APOIO2	Aranguês	Ana Castro	-8,182	1,237	1,000	-4,093	2,457
		Bocage	-1,011	1,163	1,000	-4,090	2,067
		Luisa Todí	-1,205	1,228	1,000	-4,456	2,045
	Ana Castro	Aranguês	8,183	1,237	1,000	-2,457	4,094
		Bocage	-1,934	1,331	1,000	-3,716	3,325
		Luisa Todí	-3,875	1,388	1,000	-4,081	3,287
	Bocage	Aranguês	1,012	1,163	1,000	-2,066	4,090
		Ana Castro	1,935	1,331	1,000	-3,329	3,716
		Luisa Todí	-1,940	1,322	1,000	-3,683	3,306
	Luisa Todí	Aranguês	1,205	1,228	1,000	-2,045	4,457
		Ana Castro	3,875	1,388	1,000	-3,286	4,062
		Bocage	1,940	1,322	1,000	-3,305	3,894

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Anexo 10

Q2- Será que existem diferenças significativas entre as percepções dos alunos do 2º ciclo e as percepções dos alunos do 3º ciclo, sobre as estratégias de ensino aprendizagem.?

Oneway

Descriptives

QTOTAL2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
2º ciclo	280	,6687	9,533E-02	5,697E-03	,6575	,6799	,37	,87
3º ciclo	345	,6433	,1098	5,911E-03	,6317	,6549	,20	,87
Total	625	,6547	,1043	4,170E-03	,6465	,6629	,20	,87

Test of Homogeneity of Variances

QTOTAL2

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,590	1	623	,108

ANOVA

QTOTAL2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,976E-02	1	9,976E-02	9,300	,002
Within Groups	6,682	623	1,073E-02		
Total	6,782	624			

Anexo11

QQ2- Dimensões com 2º ciclo e 3º ciclo

Oneway

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
AACTIVA2	2º ciclo	280	,6808	,1449	8,658E-03	,6637	,6978	,23	1,00
	3º ciclo	345	,6560	,1425	7,670E-03	,6409	,6711	,23	1,00
	Total	625	,6671	,1440	5,759E-03	,6558	,6784	,23	1,00
NEGOBJ2	2º ciclo	280	,3732	,2338	1,397E-02	,3457	,4007	,00	1,00
	3º ciclo	345	,3514	,2178	1,173E-02	,3284	,3745	,00	1,00
	Total	625	,3612	,2252	9,008E-03	,3435	,3789	,00	1,00
DPFEED2	2º ciclo	280	,6357	,1287	7,691E-03	,6206	,6509	,33	1,00
	3º ciclo	345	,6290	,1467	7,896E-03	,6135	,6445	,00	1,00
	Total	625	,6320	,1388	5,553E-03	,6211	,6429	,00	1,00
AVALCON2	2º ciclo	280	,7863	,1858	1,110E-02	,7645	,8082	,33	1,00
	3º ciclo	345	,7594	,2243	1,208E-02	,7357	,7832	,00	1,00
	Total	625	,7715	,2082	8,329E-03	,7551	,7878	,00	1,00
APOIO2	2º ciclo	280	,5155	,1109	6,629E-03	,5024	,5285	,17	,67
	3º ciclo	345	,4870	,1082	5,823E-03	,4755	,4984	,00	,67
	Total	625	,4997	,1102	4,410E-03	,4911	,5084	,00	,67

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
AACTIVA2	,005	1	623	,943
NEGOBJ2	2,710	1	623	,100
DPFEED2	2,005	1	623	,157
AVALCON2	7,599	1	623	,006
APOIO2	2,549	1	623	,111

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
AACTIVA2	Between Groups	9,510E-02	1	9,510E-02	4,615	,032
	Within Groups	12,838	623	2,061E-02		
	Total	12,933	624			
NEGOBJ2	Between Groups	7,322E-02	1	7,322E-02	1,445	,230
	Within Groups	31,573	623	5,068E-02		
	Total	31,647	624			
DPFEED2	Between Groups	6,998E-03	1	6,998E-03	,363	,547
	Within Groups	12,020	623	1,929E-02		
	Total	12,027	624			
AVALCON2	Between Groups	,112	1	,112	2,584	,108
	Within Groups	26,941	623	4,324E-02		
	Total	27,052	624			
APOIO2	Between Groups	,126	1	,126	10,502	,001
	Within Groups	7,458	623	1,197E-02		
	Total	7,583	624			

Anexo12

3. Tratamento estatístico da Q3- Será que existem diferenças significativas entre as percepções dos alunos em função do ano de escolaridade?

Oneway

Descriptives

QTOTAL2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
5º ano	152	,6809	9,740E-02	7,900E-03	,6653	,6965	,43	,87
6º ano	128	,6542	9,107E-02	8,050E-03	,6382	,6701	,37	,83
7º ano	118	,6379	,1164	1,072E-02	,6166	,6591	,30	,87
8º ano	95	,6368	,1230	1,261E-02	,6118	,6619	,20	,83
9º ano	132	,6528	9,247E-02	8,048E-03	,6369	,6687	,27	,87
Total	625	,6547	,1043	4,170E-03	,6465	,6629	,20	,87

Test of Homogeneity of Variances

QTOTAL2

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,744	4	620	,005

ANOVA

QTOTAL2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,169	4	4,220E-02	3,957	,004
Within Groups	6,613	620	1,067E-02		
Total	6,782	624			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: QTOTAL2

Bonferroni

(I) ANO	(J) ANO	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
5º ano	6º ano	2,675E-02	1,239E-02	,312	-8,1495E-03	6,166E-02
	7º ano	4,307E-02*	1,267E-02	,007	7,370E-03	7,877E-02
	8º ano	4,408E-02*	1,351E-02	,012	6,026E-03	8,213E-02
	9º ano	2,814E-02	1,229E-02	,223	-6,4723E-03	6,276E-02
6º ano	5º ano	-2,6754E-02	1,239E-02	,312	-6,1658E-02	8,150E-03
	7º ano	1,631E-02	1,318E-02	1,000	-2,0818E-02	5,345E-02
	8º ano	1,732E-02	1,399E-02	1,000	-2,2076E-02	5,673E-02
	9º ano	1,389E-03	1,281E-02	1,000	-3,4704E-02	3,748E-02
7º ano	5º ano	-4,3068E-02*	1,267E-02	,007	-7,8766E-02	-7,3702E-03
	6º ano	-1,6314E-02	1,318E-02	1,000	-5,3445E-02	2,082E-02
	8º ano	1,011E-03	1,424E-02	1,000	-3,9095E-02	4,112E-02
	9º ano	-1,4925E-02	1,308E-02	1,000	-5,1785E-02	2,194E-02
8º ano	5º ano	-4,4079E-02*	1,351E-02	,012	-8,2132E-02	-6,0261E-03
	6º ano	-1,7325E-02	1,399E-02	1,000	-5,6726E-02	2,208E-02
	7º ano	-1,0110E-03	1,424E-02	1,000	-4,1117E-02	3,909E-02
	9º ano	-1,5936E-02	1,390E-02	1,000	-5,5082E-02	2,321E-02
9º ano	5º ano	-2,8143E-02	1,229E-02	,223	-6,2759E-02	6,472E-03
	6º ano	-1,3889E-03	1,281E-02	1,000	-3,7481E-02	3,470E-02
	7º ano	1,492E-02	1,308E-02	1,000	-2,1936E-02	5,179E-02
	8º ano	1,594E-02	1,390E-02	1,000	-2,3210E-02	5,508E-02

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Anexo13

3.1. Tratamento estatístico da QQ3- Percepções ano de escolaridade - Dimensões.

Oneway

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
AACTIVA2	5º ano	152	,6923	,1586	1,287E-02	,6669	,7177	,23	1,00
	6º ano	128	,6671	,1259	1,113E-02	,6450	,6891	,31	1,00
	7º ano	118	,6525	,1544	1,422E-02	,6244	,6807	,31	,92
	8º ano	95	,6510	,1517	1,556E-02	,6201	,6819	,23	,92
	9º ano	132	,6626	,1242	1,081E-02	,6412	,6840	,31	1,00
	Total	625	,6671	,1440	5,759E-03	,6558	,6784	,23	1,00
NEGOBJ2	5º ano	152	,3783	,2114	1,715E-02	,3444	,4122	,00	,75
	6º ano	128	,3672	,2586	2,286E-02	,3220	,4124	,00	1,00
	7º ano	118	,3538	,2249	2,070E-02	,3128	,3948	,00	1,00
	8º ano	95	,3632	,2467	2,531E-02	,3129	,4134	,00	1,00
	9º ano	132	,3409	,1886	1,641E-02	,3084	,3734	,00	,75
	Total	625	,3612	,2252	9,008E-03	,3435	,3789	,00	1,00
DPFEED2	5º ano	152	,6447	,1311	1,063E-02	,6237	,6657	,33	1,00
	6º ano	128	,6250	,1255	1,109E-02	,6031	,6469	,33	1,00
	7º ano	118	,6102	,1590	1,463E-02	,5812	,6392	,00	1,00
	8º ano	95	,6421	,1396	1,432E-02	,6137	,6705	,00	1,00
	9º ano	132	,6364	,1394	1,213E-02	,6124	,6604	,33	1,00
	Total	625	,6320	,1388	5,553E-03	,6211	,6429	,00	1,00
AVALCON2	5º ano	152	,8070	,1871	1,517E-02	,7770	,8370	,33	1,00
	6º ano	128	,7617	,1820	1,608E-02	,7299	,7935	,33	1,00
	7º ano	118	,7429	,2142	1,972E-02	,7039	,7820	,00	1,00
	8º ano	95	,7316	,2518	2,584E-02	,6803	,7829	,00	1,00
	9º ano	132	,7942	,2089	1,818E-02	,7582	,8302	,00	1,00
	Total	625	,7715	,2082	8,329E-03	,7551	,7878	,00	1,00
APOIO2	5º ano	152	,5230	,1259	1,021E-02	,5029	,5432	,17	,67
	6º ano	128	,5065	8,972E-02	7,930E-03	,4908	,5222	,33	,67
	7º ano	118	,4915	,1268	1,167E-02	,4684	,5146	,00	,67
	8º ano	95	,4789	,1120	1,150E-02	,4561	,5018	,17	,67
	9º ano	132	,4886	8,539E-02	7,432E-03	,4739	,5033	,17	,67
	Total	625	,4997	,1102	4,410E-03	,4911	,5084	,00	,67

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
AACTIVA2	3,651	4	620	,006
NEGOBJ2	4,672	4	620	,001
DPFEED2	2,062	4	620	,084
AVALCON2	3,234	4	620	,012
APOIO2	7,759	4	620	,000

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) ANO	(J) ANO	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
AACTIVA2	5 ^o ano	6 ^o ano	2,524E-02	1,723E-02	1,000	-2,328E-02	7,377E-02	
		7 ^o ano	3,977E-02	1,762E-02	,244	-9,897E-03	8,940E-02	
		8 ^o ano	4,130E-02	1,678E-02	,283	-1,161E-02	9,420E-02	
		9 ^o ano	2,972E-02	1,708E-02	,824	-1,040E-02	7,785E-02	
	6 ^o ano	5 ^o ano	-2,5240E-02	1,723E-02	1,000	-7,377E-02	2,329E-02	
		7 ^o ano	1,452E-02	1,833E-02	1,000	-3,710E-02	6,815E-02	
		8 ^o ano	1,606E-02	1,945E-02	1,000	-3,872E-02	7,084E-02	
		9 ^o ano	4,480E-03	1,781E-02	1,000	-4,570E-02	5,466E-02	
	7 ^o ano	5 ^o ano	-3,976E-02	1,762E-02	,244	-8,939E-02	9,888E-03	
		6 ^o ano	-1,452E-02	1,833E-02	1,000	-6,815E-02	3,710E-02	
		8 ^o ano	1,530E-03	1,979E-02	1,000	-5,423E-02	5,729E-02	
		9 ^o ano	-1,004E-02	1,819E-02	1,000	-6,129E-02	4,121E-02	
	8 ^o ano	5 ^o ano	-4,129E-02	1,878E-02	,283	-9,420E-02	1,161E-02	
		6 ^o ano	-1,905E-02	1,945E-02	1,000	-7,083E-02	3,673E-02	
		7 ^o ano	-1,530E-03	1,979E-02	1,000	-5,729E-02	5,423E-02	
		9 ^o ano	-1,157E-02	1,932E-02	1,000	-6,603E-02	4,285E-02	
	9 ^o ano	5 ^o ano	-2,972E-02	1,708E-02	,824	-7,785E-02	1,841E-02	
		6 ^o ano	-4,479E-03	1,781E-02	1,000	-5,468E-02	4,670E-02	
		7 ^o ano	1,005E-02	1,819E-02	1,000	-4,120E-02	6,130E-02	
		8 ^o ano	1,158E-02	1,932E-02	1,000	-6,285E-02	6,603E-02	
	NEGOBU2	5 ^o ano	6 ^o ano	1,110E-02	2,708E-02	1,000	-6,511E-02	6,732E-02
			7 ^o ano	2,448E-02	2,767E-02	1,000	-5,347E-02	,1024
			8 ^o ano	1,513E-02	2,950E-02	1,000	-8,796E-02	9,823E-02
			9 ^o ano	3,738E-02	2,683E-02	1,000	-3,821E-02	,1130
6 ^o ano		5 ^o ano	-1,110E-02	2,708E-02	1,000	-6,732E-02	6,512E-02	
		7 ^o ano	1,337E-02	2,878E-02	1,000	-6,771E-02	9,446E-02	
		8 ^o ano	4,030E-03	3,054E-02	1,000	-8,201E-02	9,007E-02	
		9 ^o ano	2,828E-02	2,788E-02	1,000	-5,253E-02	,1051	
7 ^o ano		5 ^o ano	-2,447E-02	2,767E-02	1,000	-1,1024	5,348E-02	
		6 ^o ano	-1,337E-02	2,878E-02	1,000	-9,446E-02	8,771E-02	
		8 ^o ano	-9,344E-03	3,109E-02	1,000	-9,692E-02	7,824E-02	
		9 ^o ano	1,290E-02	2,857E-02	1,000	-8,758E-02	9,340E-02	
8 ^o ano		5 ^o ano	-1,513E-02	2,950E-02	1,000	-9,823E-02	6,796E-02	
		6 ^o ano	-4,029E-03	3,054E-02	1,000	-9,007E-02	8,201E-02	
		7 ^o ano	9,344E-03	3,109E-02	1,000	-7,824E-02	9,692E-02	
		9 ^o ano	2,225E-02	3,034E-02	1,000	-6,523E-02	,1077	
9 ^o ano		5 ^o ano	-3,738E-02	2,683E-02	1,000	-1,1130	3,821E-02	
		6 ^o ano	-2,627E-02	2,798E-02	1,000	-1,1051	5,254E-02	
		7 ^o ano	-1,290E-02	2,857E-02	1,000	-9,339E-02	6,799E-02	
		8 ^o ano	-2,224E-02	3,034E-02	1,000	-1,1077	6,323E-02	
DPFEEED2		5 ^o ano	6 ^o ano	1,974E-02	1,664E-02	1,000	-2,713E-02	8,661E-02
			7 ^o ano	3,457E-02	1,702E-02	,427	-1,337E-02	8,251E-02
			8 ^o ano	2,632E-03	1,814E-02	1,000	-4,847E-02	5,373E-02
			9 ^o ano	8,373E-03	1,650E-02	1,000	-3,811E-02	5,488E-02
	6 ^o ano	5 ^o ano	-1,973E-02	1,664E-02	1,000	-8,661E-02	2,714E-02	
		7 ^o ano	1,483E-02	1,770E-02	1,000	-3,503E-02	6,470E-02	
		8 ^o ano	-1,710E-02	1,878E-02	1,000	-7,001E-02	3,581E-02	
		9 ^o ano	-1,136E-02	1,721E-02	1,000	-5,983E-02	3,711E-02	
	7 ^o ano	5 ^o ano	-3,457E-02	1,702E-02	,427	-8,250E-02	1,337E-02	
		6 ^o ano	-1,483E-02	1,770E-02	1,000	-6,469E-02	3,504E-02	
		8 ^o ano	-3,193E-02	1,912E-02	,953	-8,579E-02	2,192E-02	
		9 ^o ano	-2,619E-02	1,757E-02	1,000	-7,588E-02	2,331E-02	
	8 ^o ano	5 ^o ano	-2,631E-03	1,814E-02	1,000	-5,373E-02	4,847E-02	
		6 ^o ano	1,711E-02	1,878E-02	1,000	-3,580E-02	7,002E-02	
		7 ^o ano	3,194E-02	1,912E-02	,953	-2,192E-02	8,580E-02	
		9 ^o ano	5,742E-03	1,886E-02	1,000	-4,882E-02	5,831E-02	
	9 ^o ano	5 ^o ano	-8,373E-03	1,650E-02	1,000	-5,488E-02	3,811E-02	
		6 ^o ano	1,136E-02	1,721E-02	1,000	-3,710E-02	5,983E-02	
		7 ^o ano	2,819E-02	1,757E-02	1,000	-2,330E-02	7,570E-02	
		8 ^o ano	-5,741E-03	1,886E-02	1,000	-5,831E-02	4,883E-02	
	AVALCON2	5 ^o ano	6 ^o ano	4,530E-02	2,482E-02	,884	-2,461E-02	,1152
			7 ^o ano	8,408E-02	2,538E-02	,118	-7,424E-03	,1359
			8 ^o ano	7,544E-02	2,706E-02	,055	-7,805E-04	,1517
			9 ^o ano	1,283E-02	2,481E-02	1,000	-5,850E-02	8,216E-02
6 ^o ano		5 ^o ano	-4,529E-02	2,482E-02	,884	-1,1152	2,461E-02	
		7 ^o ano	1,878E-02	2,840E-02	1,000	-5,559E-02	8,315E-02	
		8 ^o ano	3,014E-02	2,801E-02	1,000	-4,878E-02	,1091	
		9 ^o ano	-3,247E-02	2,566E-02	1,000	-1,1048	3,982E-02	
7 ^o ano		5 ^o ano	-8,408E-02	2,538E-02	,118	-1,1359	7,422E-03	
		6 ^o ano	-1,878E-02	2,840E-02	1,000	-9,315E-02	5,559E-02	
		8 ^o ano	1,136E-02	2,852E-02	1,000	-8,897E-02	9,189E-02	
		9 ^o ano	-5,125E-02	2,621E-02	,510	-1,1251	2,258E-02	
8 ^o ano		5 ^o ano	-7,543E-02	2,706E-02	,055	-1,1517	7,805E-04	
		6 ^o ano	-3,014E-02	2,801E-02	1,000	-1,1091	4,878E-02	
		7 ^o ano	-1,135E-02	2,852E-02	1,000	-9,189E-02	8,897E-02	
		9 ^o ano	-6,281E-02	2,783E-02	,248	-1,1410	1,580E-02	
9 ^o ano		5 ^o ano	-1,282E-02	2,481E-02	1,000	-8,216E-02	5,851E-02	
		6 ^o ano	3,247E-02	2,566E-02	1,000	-3,981E-02	,1048	
		7 ^o ano	5,125E-02	2,621E-02	,510	-2,257E-02	,1251	
		8 ^o ano	6,281E-02	2,783E-02	,248	-1,579E-02	,1410	
APOIC2		5 ^o ano	6 ^o ano	1,852E-02	1,313E-02	1,000	-2,047E-02	5,351E-02
			7 ^o ano	3,150E-02	1,343E-02	,193	-8,335E-03	6,934E-02
			8 ^o ano	4,408E-02*	1,432E-02	,022	3,746E-03	8,441E-02
			9 ^o ano	3,436E-02	1,302E-02	,085	-2,298E-03	7,108E-02
	6 ^o ano	5 ^o ano	-1,851E-02	1,313E-02	1,000	-5,351E-02	2,048E-02	
		7 ^o ano	1,488E-02	1,397E-02	1,000	-2,437E-02	5,434E-02	
		8 ^o ano	2,756E-02	1,482E-02	,635	-1,419E-02	6,932E-02	
		9 ^o ano	1,877E-02	1,358E-02	1,000	-2,038E-02	5,813E-02	
	7 ^o ano	5 ^o ano	-3,150E-02	1,343E-02	,193	-8,933E-02	6,336E-03	
		6 ^o ano	-1,488E-02	1,397E-02	1,000	-5,434E-02	2,437E-02	
		8 ^o ano	1,256E-02	1,508E-02	1,000	-2,893E-02	5,508E-02	
		9 ^o ano	2,889E-03	1,387E-02	1,000	-3,818E-02	4,196E-02	
	8 ^o ano	5 ^o ano	-4,407E-02	1,432E-02	,022	-8,441E-02	-3,746E-03	
		6 ^o ano	-2,756E-02	1,482E-02	,835	-8,932E-02	1,420E-02	
		7 ^o ano	-1,257E-02	1,509E-02	1,000	-5,508E-02	2,993E-02	
		9 ^o ano	-9,889E-03	1,473E-02	1,000	-5,118E-02	3,180E-02	
	9 ^o ano	5 ^o ano	-3,436E-02	1,302E-02	,085	-7,108E-02	2,300E-03	
		6 ^o ano	-1,487E-02	1,388E-02	1,000	-5,072E-02	4,149E-02	
		7 ^o ano	-2,889E-03	1,387E-02	1,000	-4,195E-02	3,818E-02	
		8 ^o ano	9,889E-03	1,473E-02	1,000	-3,180E-02	5,118E-02	

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Anexo14

4. Tratamento estatístico da Q4- Será que existem diferenças significativas entre as percepções dos alunos das turmas regulares e os alunos de turmas especiais, sobre as estratégias de ensino aprendizagem?

Oneway

Descriptives

QTOTAL2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Especial	246	,6576	9,954E-02	6,346E-03	,6451	,6701	,30	,83
Regular	379	,6528	,1073	5,511E-03	,6419	,6636	,20	,87
Total	625	,6547	,1043	4,170E-03	,6465	,6629	,20	,87

Test of Homogeneity of Variances

QTOTAL2

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,616	1	623	,433

ANOVA

QTOTAL2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,462E-03	1	3,462E-03	,318	,573
Within Groups	6,779	623	1,088E-02		
Total	6,782	624			

Anexo15

5. Tratamento estatístico da Q5- Será que existem diferenças significativas entre as percepções dos alunos em função da repetência? (2º Ciclo).

Oneway

Descriptives

QTOTAL2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
sem repetênc2º ciclo	239	,6743	9,379E-02	6,067E-03	,6624	,6863	,43	,87
repetênc2º ciclo	41	,6358	9,871E-02	1,542E-02	,6046	,6669	,37	,77
Total	280	,6687	9,533E-02	5,697E-03	,6575	,6799	,37	,87

Test of Homogeneity of Variances

QTOTAL2

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,182	1	278	,670

ANOVA

QTOTAL2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,205E-02	1	5,205E-02	5,826	,016
Within Groups	2,483	278	8,933E-03		
Total	2,536	279			

Anexo16

Q5- Será que existem diferenças significativas entre as percepções dos alunos em função da repetência?

2ª Ciclo- Percepções de alunos Repetentes vs não Repetentes.

Oneway

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
AACTIVA2 sem repetênc2º ciclo	525	,6708	,1428	6,232E-03	,6585	,6830	,23	1,00
	100	,6477	,1492	1,492E-02	,6181	,6773	,31	,92
	Total	625	,6671	,1440	5,759E-03	,6558	,6784	,23
NEGOBJ2 sem repetênc2º ciclo	525	,3600	,2252	9,830E-03	,3407	,3793	,00	1,00
	100	,3675	,2260	2,260E-02	,3227	,4123	,00	1,00
	Total	625	,3612	,2252	9,008E-03	,3435	,3789	,00
DPFEED2 sem repetênc2º ciclo	525	,6343	,1335	5,826E-03	,6228	,6457	,00	1,00
	100	,6200	,1643	1,643E-02	,5874	,6526	,00	1,00
	Total	625	,6320	,1388	5,553E-03	,6211	,6429	,00
AVALCON2 sem repetênc2º ciclo	525	,7730	,2122	9,260E-03	,7548	,7912	,00	1,00
	100	,7633	,1868	1,868E-02	,7263	,8004	,33	1,00
	Total	625	,7715	,2082	8,329E-03	,7551	,7878	,00
APOIO2 sem repetênc2º ciclo	525	,5048	,1071	4,676E-03	,4956	,5139	,00	,67
	100	,4733	,1225	1,225E-02	,4490	,4976	,17	,67
	Total	625	,4997	,1102	4,410E-03	,4911	,5084	,00

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
AACTIVA2	,741	1	623	,390
NEGOBJ2	,000	1	623	,999
DPFEED2	7,283	1	623	,007
AVALCON2	,605	1	623	,437
APOIO2	3,635	1	623	,057

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
AACTIVA2	Between Groups	4,473E-02	1	4,473E-02	2,162	,142
	Within Groups	12,889	623	2,069E-02		
	Total	12,933	624			
NEGOBJ2	Between Groups	4,725E-03	1	4,725E-03	,093	,760
	Within Groups	31,642	623	5,079E-02		
	Total	31,647	624			
DPFEED2	Between Groups	1,714E-02	1	1,714E-02	,889	,346
	Within Groups	12,010	623	1,928E-02		
	Total	12,027	624			
AVALCON2	Between Groups	7,875E-03	1	7,875E-03	,181	,670
	Within Groups	27,044	623	4,341E-02		
	Total	27,052	624			
APOIO2	Between Groups	8,297E-02	1	8,297E-02	6,892	,009
	Within Groups	7,500	623	1,204E-02		
	Total	7,583	624			

Anexo17

Q5- Será que existem diferenças significativas entre as percepções dos alunos em função da repetência?

3ª Ciclo- Percepções de alunos *Repetentes vs não Repetentes*.

Oneway

Descriptives

QTOTAL2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					sem repetênc3º ciclo	267		
repetênc3º ciclo	78	,6291	,1320	1,494E-02	,5993	,6588	,20	,87
Total	345	,6433	,1098	5,911E-03	,6317	,6549	,20	,87

Test of Homogeneity of Variances

QTOTAL2

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
6,892	1	343	,009

ANOVA

QTOTAL2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,039E-02	1	2,039E-02	1,695	,194
Within Groups	4,127	343	1,203E-02		
Total	4,147	344			

REPETC3

Case Processing Summary

QTOTAL2	REPETC3	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
	sem repetênc3º ciclo	267	100,0%	0	,0%	267	100,0%
	repetênc3º ciclo	78	100,0%	0	,0%	78	100,0%

Anexo18

Q5- Será que existem diferenças significativas entre as percepções dos alunos em função da repetência?

3ª Ciclo- Percepções de alunos Repetentes vs não Repetentes.

Oneway

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
AACTIVA2 sem repetênc3º ciclo	547	,6698	,1419	6,069E-03	,6579	,6817	,23	1,00
	78	,6479	,1571	1,778E-02	,6125	,6833	,31	1,00
	Total	625	,6671	,1440	5,759E-03	,6558	,6784	,23
NEGOBJ2 sem repetênc3º ciclo	547	,3643	,2249	9,615E-03	,3454	,3831	,00	1,00
	78	,3397	,2278	2,580E-02	,2884	,3911	,00	1,00
	Total	625	,3612	,2252	9,008E-03	,3435	,3789	,00
DPFEED2 sem repetênc3º ciclo	547	,6325	,1340	5,730E-03	,6213	,6438	,00	1,00
	78	,6282	,1697	1,922E-02	,5899	,6665	,00	1,00
	Total	625	,6320	,1388	5,553E-03	,6211	,6429	,00
AVALCON2 sem repetênc3º ciclo	547	,7764	,1988	8,413E-03	,7598	,7929	,00	1,00
	78	,7372	,2746	3,109E-02	,6753	,7991	,00	1,00
	Total	625	,7715	,2082	8,329E-03	,7551	,7878	,00
APOIO2 sem repetênc3º ciclo	547	,5049	,1062	4,539E-03	,4960	,5138	,17	,67
	78	,4637	,1306	1,479E-02	,4342	,4931	,00	,67
	Total	625	,4997	,1102	4,410E-03	,4911	,5084	,00

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
AACTIVA2	3,310	1	623	,069
NEGOBJ2	,029	1	623	,864
DPFEED2	2,234	1	623	,136
AVALCON2	20,149	1	623	,000
APOIO2	9,869	1	623	,002

Anexo19

Q6. Tratamento estatístico da Q6- Será que existe relação entre gostar da escola e as percepções dos alunos?

Oneway

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					nada	100		
pouco	314	,6584	9,033E-02	5,098E-03	,6484	,6684	,40	,83
muito	211	,6744	,1001	6,895E-03	,6608	,6880	,30	,87
Total	625	,6547	,1043	4,170E-03	,6465	,6629	,20	,87

Test of Homogeneity of Variances

QTOTAL2

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
13,074	2	622	,000

ANOVA

QTOTAL2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,371	2	,186	17,998	,000
Within Groups	6,411	622	1,031E-02		
Total	6,782	624			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: QTOTAL2

Bonferroni

(I) GOSTOESC	(J) GOSTOESC	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
nada	pouco	-5,7053E-02*	1,166E-02	,000	-8,5037E-02	-2,9069E-02
	muito	-7,3074E-02*	1,233E-02	,000	-,1027	-4,3487E-02
pouco	nada	5,705E-02*	1,166E-02	,000	2,907E-02	8,504E-02
	muito	-1,6021E-02	9,037E-03	,230	-3,7715E-02	5,673E-03
muito	nada	7,307E-02*	1,233E-02	,000	4,349E-02	,1027
	pouco	1,602E-02	9,037E-03	,230	-5,6731E-03	3,772E-02

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Anexo20

Q7.1.- Percepções e género?

Oneway

Descriptives

QTOTAL2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
masc	315	,6437	,1139	6,417E-03	,6311	,6563	,20	,87
fem	310	,6658	9,231E-02	5,243E-03	,6555	,6761	,40	,87
Total	625	,6547	,1043	4,170E-03	,6465	,6629	,20	,87

Test of Homogeneity of Variances

QTOTAL2

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
10,279	1	623	,001

ANOVA

QTOTAL2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,633E-02	1	7,633E-02	7,091	,008
Within Groups	6,706	623	1,076E-02		
Total	6,782	624			

Anexo21

7.1.1. Percepções e Género (Dimensões)

Oneway

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
AACTIVA2	masc	315	,6606	,1486	8,375E-03	,6441	,6770	,23	1,00
	fem	310	,6737	,1390	7,894E-03	,6582	,6892	,23	1,00
	Total	625	,6671	,1440	5,759E-03	,6558	,6784	,23	1,00
NEGOBJ2	masc	315	,3603	,2300	1,296E-02	,3348	,3858	,00	1,00
	fem	310	,3621	,2206	1,253E-02	,3374	,3868	,00	1,00
	Total	625	,3612	,2252	9,008E-03	,3435	,3789	,00	1,00
DPFEED2	masc	315	,6254	,1507	8,490E-03	,6087	,6421	,00	1,00
	fem	310	,6387	,1255	7,129E-03	,6247	,6527	,00	1,00
	Total	625	,6320	,1388	5,553E-03	,6211	,6429	,00	1,00
AVALCON2	masc	315	,7450	,2231	1,257E-02	,7202	,7697	,00	1,00
	fem	310	,7984	,1885	1,071E-02	,7773	,8195	,17	1,00
	Total	625	,7715	,2082	8,329E-03	,7551	,7878	,00	1,00
APOIO2	masc	315	,4894	,1222	6,884E-03	,4759	,5030	,00	,67
	fem	310	,5102	9,568E-02	5,434E-03	,4995	,5209	,17	,67
	Total	625	,4997	,1102	4,410E-03	,4911	,5084	,00	,67

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
AACTIVA2	1,170	1	623	,280
NEGOBJ2	,503	1	623	,478
DPFEED2	8,746	1	623	,003
AVALCON2	10,998	1	623	,001
APOIO2	11,228	1	623	,001

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
AACTIVA2	Between Groups	2,696E-02	1	2,696E-02	1,301	,254
	Within Groups	12,907	623	2,072E-02		
	Total	12,933	624			
NEGOBJ2	Between Groups	4,946E-04	1	4,946E-04	,010	,921
	Within Groups	31,646	623	5,080E-02		
	Total	31,647	624			
DPFEED2	Between Groups	2,769E-02	1	2,769E-02	1,438	,231
	Within Groups	11,999	623	1,926E-02		
	Total	12,027	624			
AVALCON2	Between Groups	,446	1	,446	10,437	,001
	Within Groups	26,607	623	4,271E-02		
	Total	27,052	624			
APOIO2	Between Groups	6,758E-02	1	6,758E-02	5,602	,018
	Within Groups	7,516	623	1,206E-02		
	Total	7,583	624			

Anexo22

7.2. Tratamento estatístico da Q7.2.-Percepções e idade.

Oneway

Descriptives

QTOTAL2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
9-11	170	,6786	9,418E-02	7,223E-03	,6644	,6929	,43	,87
12-13	194	,6595	,1038	7,451E-03	,6448	,6741	,37	,83
14-15	202	,6360	9,927E-02	6,985E-03	,6222	,6497	,27	,87
16-18	57	,6316	,1346	1,783E-02	,5959	,6673	,20	,83
+18	2	,7000	4,714E-02	3,333E-02	,2765	1,1235	,67	,73
Total	625	,6547	,1043	4,170E-03	,6465	,6629	,20	,87

Test of Homogeneity of Variances

QTOTAL2

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,398	4	620	,009

ANOVA

QTOTAL2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,207	4	5,178E-02	4,883	,001
Within Groups	6,575	620	1,061E-02		
Total	6,782	624			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: QTOTAL2

Bonferroni

(I) IDADE	(J) IDADE	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
9-11	12-13	-1,918E-02	1,082E-02	,768	-1,1301E-02	4,966E-02
	14-15	4,265E-02*	1,072E-02	,001	1,246E-02	7,285E-02
	16-18	4,705E-02*	1,576E-02	,029	2,646E-03	9,145E-02
	+18	-2,1373E-02	7,325E-02	1,000	-,2277	,1850
12-13	9-11	-1,9177E-02	1,082E-02	,768	-4,9655E-02	1,130E-02
	14-15	2,348E-02	1,035E-02	,237	-5,6864E-03	5,264E-02
	16-18	2,787E-02	1,552E-02	,729	-1,5837E-02	7,158E-02
	+18	-4,0550E-02	7,319E-02	1,000	-,2467	,1656
14-15	9-11	-4,2654E-02*	1,072E-02	,001	-7,2849E-02	-1,2459E-02
	12-13	-2,3477E-02	1,035E-02	,237	-5,2640E-02	5,686E-03
	16-18	4,395E-03	1,545E-02	1,000	-3,9116E-02	4,791E-02
	+18	-6,4026E-02	7,318E-02	1,000	-,2702	,1421
16-18	9-11	-4,7049E-02*	1,576E-02	,029	-9,1451E-02	-2,6456E-03
	12-13	-2,7871E-02	1,552E-02	,729	-7,1579E-02	1,584E-02
	14-15	-4,3946E-03	1,545E-02	1,000	-4,7905E-02	3,912E-02
	+18	-6,8421E-02	7,408E-02	1,000	-,2771	,1403
+18	9-11	2,137E-02	7,325E-02	1,000	-,1850	,2277
	12-13	4,055E-02	7,319E-02	1,000	-,1656	,2467
	14-15	6,403E-02	7,318E-02	1,000	-,1421	,2702
	16-18	6,842E-02	7,408E-02	1,000	-,1403	,2771

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Anexo23

7.3. Tratamento estatístico da Q7.3.-Percepções e categoria sócio profissional do pai/mãe?

Oneway

Descriptives

QTOTAL2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
alta administração Estado	2	,7000	,1414	,1000	-,5706	1,9706	,60	,80
licenciados posição média	148	,6791	9,526E-02	7,830E-03	,6636	,6945	,30	,87
proprietários indústrias	46	,6529	,1119	1,650E-02	,6197	,6861	,33	,83
operários especializados	362	,6480	,1054	5,541E-03	,6371	,6589	,20	,87
operários não qualificados	67	,6368	,1046	1,278E-02	,6113	,6623	,40	,83
Total	625	,6547	,1043	4,170E-03	,6465	,6629	,20	,87

Test of Homogeneity of Variances

QTOTAL2

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,786	4	620	,534

ANOVA

QTOTAL2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,130	4	3,246E-02	3,025	,017
Within Groups	6,652	620	1,073E-02		
Total	6,782	624			

Post Hoc Tests

Múltiplas Comparisons

Dependent Variable: QTOTAL2

Bonferroni

(I) PROFIS	(J) PROFIS	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
alta administração Estado	licenciados posição média	2,095E-02	7,374E-02	1,000	-,1898	,2287
	proprietários indústrias	4,710E-02	7,482E-02	1,000	-,1637	,2579
	operários especializados	5,203E-02	7,345E-02	1,000	-,1549	,2589
	operários não qualificados	6,318E-02	7,433E-02	1,000	-,1462	,2726
licenciados posição média	alta administração Estado	-2,094E-02	7,374E-02	1,000	-,2287	,1898
	proprietários indústrias	2,618E-02	1,749E-02	1,000	-2,3104E-02	7,541E-02
	operários especializados	3,108E-02*	1,011E-02	,022	2,809E-03	5,955E-02
	operários não qualificados	4,224E-02	1,525E-02	,058	-7,3022E-04	6,521E-02
proprietários indústrias	alta administração Estado	-4,7101E-02	7,482E-02	1,000	-,2579	,1637
	licenciados posição média	-2,8156E-02	1,749E-02	1,000	-7,5415E-02	2,310E-02
	operários especializados	4,924E-03	1,621E-02	1,000	-4,0752E-02	5,060E-02
	operários não qualificados	1,808E-02	1,983E-02	1,000	-3,9793E-02	7,196E-02
operários especializados	alta administração Estado	-5,2028E-02	7,345E-02	1,000	-,2589	,1549
	licenciados posição média	-3,1080E-02*	1,011E-02	,022	-5,9551E-02	-2,6092E-03
	proprietários indústrias	-4,9243E-03	1,621E-02	1,000	-5,0801E-02	4,075E-02
	operários não qualificados	1,118E-02	1,378E-02	1,000	-2,7651E-02	4,897E-02
operários não qualificados	alta administração Estado	-6,3184E-02	7,433E-02	1,000	-,2726	,1462
	licenciados posição média	-4,2238E-02	1,525E-02	,058	-8,5206E-02	7,302E-04
	proprietários indústrias	-1,8083E-02	1,983E-02	1,000	-7,1958E-02	3,979E-02
	operários especializados	-1,1158E-02	1,378E-02	1,000	-4,9967E-02	2,795E-02

*. The mean difference is significant at the .05 level.