

DM  
DUAR/A1

**Instituto Superior de Psicologia Aplicada**  
**Curso de Mestrado em Psicologia Educacional**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM**  
**PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

**Concepção dos Professores do Ensino Regular sobre os**  
**Apoios Educativos e Práticas Pedagógicas Diferenciadas**


**Andreia Duarte n.º 14148**

**Orientador: Prof. Dr.º José Morgado**

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*



2007

 Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
Curso de  
Documentação

Registo: 17766  
Data: 27/10/2008

Tel.: 21 661 17 50 • [bi@ispa.pt](mailto:bi@ispa.pt)

Dedico este trabalho à minha mãe, por todo o seu empenho, luta e dias de trabalho que enfrentou ao longo destes anos para me poder ajudar a chegar até aqui...

Ao meu pai e ao meu avô que acredito que bem longe, entre a imensidão das estrelas, me protegeram durante estes anos.

E ainda a todas as crianças com necessidades educativas especiais, que diariamente são “vítimas” do nosso sistema de ensino...

## **Agradecimentos**

Quero agradecer:

- ao professor José Morgado, pela sua orientação, ajuda, apoio e compreensão;
- à professora Regina Bispo, pela sua orientação, apoio, total disponibilidade sempre que me surgiram dúvidas;
- às instituições escolares, por me terem permitido realizar este trabalho, e aos professores que se dispuseram a colaborar;
- à minha mãe, pelas horas que se dispôs a ouvir-me, a ajudar-me no que lhe fosse possível e ainda pelo tempo que compreendeu que não me era possível estar disponível;
- à Dr<sup>a</sup> Paula Pousinha pela sua compreensão, pelas horas que precisei para realizar este trabalho;
- ao meu namorado Gonçalo, pela ajuda, apoio, incentivo, horas perdidas e compreensão que teve durante a licenciatura e agora durante o mestrado.

## RESUMO

O presente estudo acentua a importância de investigar, no âmbito de uma educação inclusiva, as concepções dos professores do 1º, 2º e 3º ciclo face aos apoios educativos e a práticas pedagógicas.

Procedeu-se a uma revisão de literatura que abrange a evolução histórica da educação especial, o papel dos professores de ensino regular e dos professores dos apoios educativos, as estratégias metodológicas do ensino e, por fim, as práticas educativas que conduzem a uma escola que promove a diferenciação pedagógica, o que conduz à qualidade educativa.

Delineámos três objectivos, sendo que o primeiro se prende com o facto de compreendermos quais as concepções dos professores do ensino regular sobre os apoios educativos, o segundo com a caracterização do nível de importância atribuído pelos mesmos a um conjunto de práticas pedagógicas, reconhecidas na literatura como promotoras de qualidade e inclusão e, o terceiro com a identificação do nível de dificuldade atribuída pelos professores à utilização em sala de aula das diferentes práticas pedagógicas referidas.

Em concordância com os nossos objectivos, desenvolvemos o estudo com 116 professores do ensino regular, a leccionarem o nível de ensino básico, 1º, 2º e 3º ciclo, e que exercem as suas funções em três agrupamentos de escola diferentes.

Dadas as características deste estudo, utilizámos dois questionários como método de recolha de dados. Considerámos as variáveis experiência docente (professores mais experientes vs professores menos experientes), o género (masculino vs. feminino) e o nível de ensino básico leccionado (1º, 2º ou 3º ciclo). O primeiro questionário pretendia avaliar as concepções dos professores sobre os apoios educativos e está organizado tendo por base três temáticas fundamentais: *Tema A* “Apoios Educativos – Organização e Dinâmica da Escola”, *Tema B* “Colaboração/Articulação com outros Docentes e Serviços” e o *Tema C* “Procedimentos/Modalidades de Apoio Educativo”. O segundo questionário tinha

por objectivo avaliar a importância e dificuldade atribuída a um conjunto de práticas/procedimentos, agrupados em diferentes áreas de funcionamento da gestão pedagógica da sala de aula: *Planeamento, Organização do Trabalho dos Alunos, Clima Social, Avaliação, Actividades/Tarefas de Aprendizagem e Materiais/Recursos*.

O estudo revelou que o discurso dos professores do ensino regular, embora deixe transparecer alguns sinais de mudança, revela ainda algumas reticências em relação a determinados aspectos dos apoios educativos.

Por intermédio da análise estatística, e face aos resultados referentes ao primeiro questionário foram encontradas diferenças significativas relativamente ao género, no *Tema A*, à experiência docente no *Tema A, B e C*, e, por último, relativamente ao nível de ensino básico leccionado no *Tema A e C*.

Concluimos que os professores do ensino regular reconhecem adequadamente as funções dos professores dos apoios educativos, contudo consideram que esses professores não exercem de forma satisfatória essas mesmas funções.

No que concerne aos resultados que advêm do segundo questionário, podemos afirmar que foram encontradas diferenças significativas nas três variáveis em estudo (género, experiência docente e nível de ensino básico leccionado).

Os resultados sobre as práticas pedagógicas permitem constatar que, grande parte dos professores reconhece a importância das práticas/procedimentos pedagógicos referidos, contudo atribuem um nível de dificuldade significativo na implementação dos mesmos em contexto de sala de aula.

## ABSTRACT

The present study accents the importance of investigating, in the context of an inclusive education, the conceptions of the teachers of the 1st, 2nd and 3rd cycle face to the special education and to pedagogical practices.

We proceed to a literature review covering the historical development on the special education field, the role of the regular and special education teachers, the methodological strategies of the teaching and, finally, the educative practices that lead to a school centred on pedagogical differentiation.

We outlined three objectives: the first one is related to the understandings of which are the conceptions of the regular teachers about the special education; the second one consists to characterize the importance level attributed by them to a set of pedagogical practices, recognized by literature as quality and inclusion promoters; the third is related to identify the difficulty level attributed by those teachers to implement the different pedagogical practices in classroom.

In agreement with our objectives, we develop this study with a sample of 116 regular teachers, teaching in the 1st, 2nd and 3rd cycle, and practising his functions in three different groupings of school.

Given the characteristics of this study, we used two questionnaires as a method of gathering data. As independent variables were defined teaching experience (most experience teachers vs. less experienced teachers), the gender (male vs. female) and the level of teaching (1st, 2nd or 3rd cycle). The first questionnaire intended to evaluate the conceptions of regular teachers on the special education and it is organized with base on three fundamental themes: A-“Special Education – Organization and Dynamics of the School”, B-“Collaboration/Articulation with other Teachers and Services”, and C-“Proceedings of Special Education”. The second questionnaire pretend to identify the importance and difficulty level to a set of pedagogical practices/procedures, grouped in different areas: Planning, Pupil’s Work

Organization, Social Climate, Evaluation, Activities/ Tasks of Apprenticeship and Materials/Resources.

The study suggests that the speech of regular teachers, though indicate some signs of change, also reveals some reservation regarding certain aspects of the special education.

Through the statistical analysis of the first questionnaire, we found significant differences regarding to gender in the theme A, to teaching experience in the themes A, B and C, and, at last, relatively to the level of teaching in the themes A and C.

We conclude that the regular teachers recognize appropriately the functions of the special education teachers, however, they consider that these functions are not carried out in a satisfactory way.

Relatively to the results attached to pedagogical practices/procedures we found significant differences in the three variables (gender, teaching experience and level of teaching).

The results about the pedagogical practices show that most of the teachers recognize the importance of the pedagogic practices/procedures, however they consider these difficult to implement in context of classroom.

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Revisão da Literatura.....</b>	<b>3</b>
O Conceito de Educação Especial: Da Exclusão à Integração.....	3
<i>Evolução Histórica da Educação Especial.....</i>	<i>3</i>
<i>Educação Inclusiva.....</i>	<i>16</i>
<i>Legislação sobre Educação Especial .....</i>	<i>21</i>
História da Legislação em Portugal.....	25
<i>A Escola e os Apoios Educativos.....</i>	<i>35</i>
<i>Os Professores.....</i>	<i>39</i>
Os Professores do Ensino Regular.....	39
Carreira dos Professores.. ..	41
De Professores de Educação Especial a Professores de Apoio Educativo: Sistema Educativo Português.....	46
Professores do Apoio Educativo.....	48
A Cooperação entre Professor do Apoio Educativo - Professor do Ensino Regular.....	51
<i>Estudos sobre os Apoios Educativos.....</i>	<i>53</i>
<i>Estratégias Metodológicas de Ensino.....</i>	<i>56</i>
O Currículo.....	56
Programas Educativos Individuais.....	61
Adaptações Curriculares.....	62
<i>Práticas Educativas, Qualidade e Diferenciação .....</i>	<i>64</i>
Gestão do Currículo.....	67
Organização Social dos Alunos.....	73
Relações/Clima Social.....	75
Recursos/Materiais.....	77
Avaliação/Regulação.....	78
<b>Problemática e Objectivos.....</b>	<b>79</b>
<i>Âmbito e Questões do Estudo.....</i>	<i>81</i>

<b>Metodologia.....</b>	<b>83</b>
<i>Amostra.....</i>	<i>84</i>
<i>Instrumentos.....</i>	<i>86</i>
<i>Procedimento.....</i>	<i>91</i>
<i>Tratamento dos Dados .....</i>	<i>93</i>
<i>Discussão.....</i>	<i>125</i>
<b>Conclusão.....</b>	<b>137</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>143</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A – Questionário sobre os Apoios Educativos

ANEXO B – Questionário sobre as Práticas Pedagógicas Diferenciadas

ANEXO C – Tratamento Estatístico

## Introdução

A temática do Apoio Educativo é cada vez mais importante na nossa sociedade, daí a pertinência em realizar um estudo nesta área.

Se é certo que existem crianças que se encaixam no formato que a escola desenhou para elas, outras existem também que não se conseguem encaixar e que quando o fazem ficam como que peças de um puzzle mal feito, encaixadas mas fora do lugar.

As escolas convencem-se que a sua “função” é a de normalizar os seus alunos, adaptá-los às competências médias dos seus pares ou ao que a escola considera como normal. Torna-se cada vez mais necessário, responder às necessidades da criança, “através do currículo” que deveria ser único, adaptável e flexível.

Ao longo dos anos tem-se vindo a assistir a alterações consideráveis e que implementaram mudanças ao nível da educação. A Declaração de Salamanca, em 1994, pôde constituir-se como um marco fundamental nesta mudança, na medida em que, abordou novos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, reforçando a importância de uma Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva pressupõe uma reestruturação da escola de forma a responder às necessidades de todas as crianças, enfim, caminhar no sentido de haver uma “escola para todos”. Em Portugal, face a este compromisso, é elaborado o Despacho Conjunto n.º 105/97, que veio introduzir alterações ao nível do apoio educativo prestado às crianças com necessidades educativas especiais, e ainda ao nível da reestruturação e redefinição do papel dos professores de apoio educativo.

No entanto, e apesar das medidas legislativas, ainda não se verificou em Portugal consideráveis mudanças no que se refere a estas questões, observando-se ainda uma perspectiva centrada unicamente no aluno em detrimento de uma perspectiva mais centrada na escola.

Desta forma percebe-se que há ainda um longo caminho a percorrer entre as orientações vindas da Declaração de Salamanca e as práticas educativas exercidas nas nossas escolas.

Como diz Fullan (1991), cit. por Porter (1998), *“implementar a Educação Inclusiva não é adoptar uma nova linguagem, está em causa uma mudança muito mais profunda acerca do objectivo da educação e do ensino”*.

É necessário estar junto dos professores, perceber os seus medos e resistências, mas também levá-los a pensar em modelos pedagógicos de diferenciação e cooperação que poderão levar a educação a “bom porto”.

Neste sentido, o que pretendemos com o nosso trabalho é perceber quais as suas concepções sobre os apoios educativos e ainda perceber qual a importância e a dificuldade para estes de implementar práticas pedagógicas consideradas na literatura como contributivas para a qualidade e nível de diferenciação do trabalho desenvolvido em sala de aula.

## Revisão da Literatura

### O Conceito de Educação Especial: Da Exclusão à Integração

Segundo Lopes (1997) o termo Educação Especial, tem sido utilizado para designar uma actividade educativa diferente da geral ou normal.

Ao longo do tempo, diferentes autores têm realizado uma análise conceptual face às diversas terminologias, tendo-se notado em todas um denominador comum: assinalam as deficiências dos sujeitos recebendo, por sua vez, uma colaboração médica e uma relação psicoterapêutica.

O termo terapêutico surge associado ao correctivo e reeducativo, que se exprime em técnicas específicas de intervenção, compensando ou substituindo “situações de carência ou distorcidas dentro do desenvolvimento normal do indivíduo, de tal maneira que a relação psicoterapêutica adquira uma dimensão fundamental” Lopes (1997).

Nos anos 70, o conceito de Educação Especial evolui, aparece definido como o conjunto de apoios e adaptações de que o sistema regular deve usufruir, com o objectivo de ajudar o aluno no seu processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem.

O conceito tem sofrido várias alterações, que são o resultado de diferentes factores quer de ordem política, social, científica quer humanitária, tendo as forças geradoras da mudança surgido, quer de amplos movimentos a nível mundial, quer de movimentos mais restritos e circunscritos ao momento histórico vivido por cada país.

## Evolução Histórica da Educação Especial

Os cuidados prestados às pessoas portadoras de deficiência, iniciaram-se em instituições asilares ou hospitais de carácter segregado e assistencial, conduzindo ao seu isolamento premeditado, relativamente à sociedade em geral.

No final do séc. XVIII, início do séc. XIX, iniciou-se o período de institucionalização especializada de pessoas com deficiências, sendo que a partir deste momento se poderá considerar que surge a Educação Especial.

Neste período subsistia a ideia de que era necessário proteger de certa forma a “pessoa normal” da “não normal”, sendo que a última era considerada um perigo para a sociedade, no entanto, também se verificava o inverso, isto é, havia a necessidade de proteger o deficiente dessa sociedade, a qual lhe poderia trazer danos e prejuízos. Como refere Jiménez (1993), o resultado destas concepções viria a ser o mesmo: separar o deficiente da sociedade, discriminando-o.

Face a este problema, criaram-se escolas fora das povoações, argumentando que o campo lhes proporcionaria uma vida mais saudável e alegre. Desta forma, tranquilizava-se a consciência colectiva, pois estavam a proporcionar o cuidado e assistência a quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade e ainda conseguindo que esta sociedade não tivesse que suportar o seu contacto. Contudo, o apoio prestado assenta mais num carácter assistencial do que educativo.

A situação de colocação de deficientes em instituições prolongou-se até meados do séc. XX. De acordo com Jiménez (1993), os principais factos e figuras da História da Educação Especial durante a fase das instituições, foram as seguintes:

a) Tentar encontrar métodos de tratamento em que se salientam:

- Philippe Pinel (1745-1826) que empreendeu o tratamento médico dos atrasados mentais e escreveu os primeiros tratados sobre essa especialidade.

- Esquirol (1722-1840) que estabeleceu a diferença entre o idiotismo e demência no Dicionário das Ciências Médicas.
- Itard (1774-1836) que trabalhou durante seis anos no famoso caso do Selvagem de Aveyron.
- Voisin, na sua obra *“Application de há paicologie du cerveau a létude des enfants qui necessitent une education spéciale”*, publicada em 1830, em que estuda o tipo de educação necessária para crianças com atraso mental.
- Seguin (1812-1880) que se dedicou a elaborar um método para a educação das “crianças idiotas” que denominou método fisiológico, foi o primeiro autor de Educação Especial que fez referência nos seus trabalhos à possibilidade de aplicação desses mesmos métodos no ensino regular.

b) Em Espanha, a Lei Moyano de 1857 previa a criação de escolas para crianças surdas. Em 1907, os irmãos Pereira inauguraram em Madrid, o Instituto Psiquiátrico Pedagógico para crianças com atraso mental. Em 1911 foi criada uma secção para crianças deficientes na escola CECS de surdos-mudos em Barcelona.

c) O desenvolvimento científico e técnico permite dispor de métodos fiáveis de avaliação (Galton, Binet) e tratamento (método psicológico e educativo). Alguns defensores de uma pedagogia nova como Montessori ou Decroly, trabalham numa educação especial e rapidamente se sentiu a necessidade de construir uma pedagogia terapêutica como fizeram Georges & Deinhart em 1861, ou Heller em 1904.

À medida que se define legalmente o papel da educação, dá-se uma grande explosão na criação de estruturas de ensino especial por tipo de deficiência, como alternativa de ensino para os que não aprendem nas escolas regulares.

A Educação Especial começa a ser entendida como paralela à Educação em geral. As escolas especiais foram consideradas como segregadoras, daí que, a partir deste momento, certos alunos começarão a ser retirados das classes regulares para beneficiarem de um programa especializado, de um ensino ministrado por professores que possuam formação especializada por tipos de deficiência. Surge o conceito de “normalização” que é entendido como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível.

Dá-se início ao movimento de desinstitucionalização, em que se passa de práticas segregadoras para práticas e experiências integradoras. Pretende-se integrar os deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral dos outros indivíduos considerados normais com base exactamente em princípios de normalização que por sua vez implica, tendo em consideração uma perspectiva pedagógica, o princípio da Individualização, para que o atendimento educativo dado aos alunos se possa ajustar às características e particularidades de cada um deles.

A partir deste momento, perspectiva-se uma nova Filosofia: “ *a Filosofia da Integração Escolar fundamenta-se basicamente no princípio da normalização*” Jiménez (1993).

Analisaremos alguns dos conceitos que contribuíram para a evolução da Educação Especial.

Um dos conceitos foi o de *Normalização*, que consiste na possibilidade para o deficiente mental de desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível. Através da introdução deste conceito pretendeu-se oferecer aos portadores de deficiência mental melhores condições para o desenvolvimento máximo das suas capacidades, colocando ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades de uma vida normal.

Assim, o objectivo da normalização passa subsequentemente pela integração cultural e social. Surgindo posteriormente várias definições para este novo conceito, o da *Integração*.

A NARC (National Association of Retarded Citizens, E.U.A.), citada por Niza (1996), refere que, a integração é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põem em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal.

Soder em 1981 definiu quatro formas de integração: física, funcional, social e societal ou comunitária.

A integração apenas física implica a redução da distância, a coexistência num mesmo espaço escolar, sendo, porém, separadas as actividades educativas, podendo utilizar-se os mesmos espaços em momentos diferentes.

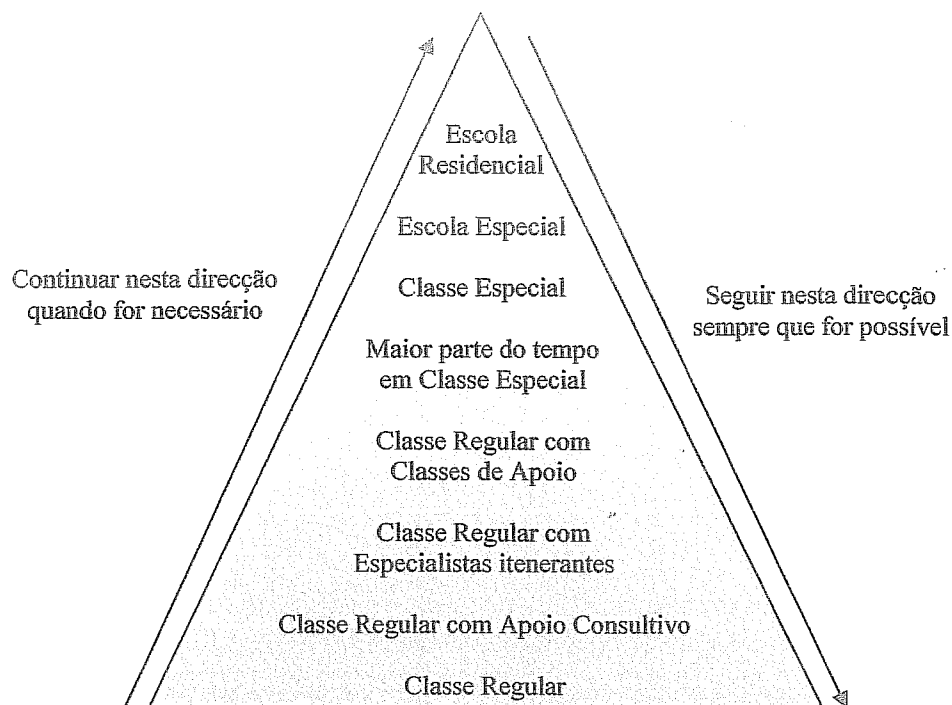
A integração funcional pressupõe a utilização simultânea dos mesmos espaços, tais como: espaços polivalentes, áreas desportivas, sanitárias, refeitórios.

A integração social refere-se à inclusão de um ou mais alunos considerados diferentes numa turma regular.

Segundo Niza (1996), a única forma de integração normalizante impõe a aceitação de formas variadas de cooperação para que sejam atingidos os objectivos comuns de educação, de forma tal que a integração no grupo permita a interiorização (assimilação) de padrões de aceitação mútua.

Ao longo dos tempos foram descritos várias modalidades educativas que se destinavam a organizar por níveis de integração as modalidades de organização e programas oferecidos aos alunos com deficiências.

O sistema em cascata de Reynolds (1962), estava organizado em oito níveis, apresentando um mais integrador, a classe regular, e o menos integrador, a escola residencial.



Quadro 1: Sistema em Cascata de Reynolds (1962)

Posteriormente emergiram outros modelos: o Modelo de Gearheart (1974), o Modelo de Kaufman e Coll. (1975), o Modelo de I.G.E. de Armstrong (1976); o Modelo de Robichaud e Landy (1978), o Modelo de inclusão progressiva de Correia (1977), todos operacionalizando o conceito de integração/inclusão.

Um momento muito importante na evolução da Educação Especial foi o Relatório Warnock (1978), que desenvolve propostas que viriam a alterar substancialmente o movimento das ideias e a integração da Educação Especial no sistema geral de ensino.

O mesmo deslocou o enfoque médico nas deficiências, para um enfoque de aprendizagem escolar de um currículo ou Programa. Dá-se a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma ou modelo educativo, surge o conceito de Necessidades Educativas Especiais.

Assim, segundo o relatório Warnock, a categorização de crianças deficientes deveria ser abandonada, pois não consegue caracterizar a natureza da necessidade específica de educação de uma criança a partir da especificação da sua categoria de deficiência. No entanto, não exclui o conceito de deficiência.

Define-se assim a *Educação Especial* como o conjunto de processos utilizados para responder a essas necessidades educativas (Warnock, 1978).

No relatório de Warnock (1978), as necessidades específicas de educação, assentam em três determinantes essenciais:

1. A necessidade de fornecer meios especiais de acesso a currículos especiais ou modificados.
2. A necessidade de fornecer currículos especiais ou modificados.
3. A necessidade de dar especial atenção à estrutura social e ao clima emocional no qual a acção decorre.

Em 1986, Madeleine Will, secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, fez um discurso que apelava a mudanças profundas no atendimento das crianças com necessidades educativas especiais. Segundo Correia (1997), a solução para Will, passava por uma cooperação entre professores do ensino regular e os professores do ensino especial, que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades. Nascia assim, um movimento chamado de Regular Education Initiative (REI).

Este movimento deu início ao princípio da inclusão, este princípio começou a receber uma atenção muito especial por parte dos investigadores e educadores e entidades oficiais, principalmente depois da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, em 7 de Junho de 1994.

Com a emergência da Inclusão pretende-se que o aluno “incluído” receba todos os serviços educativos na classe regular, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado. Estes serviços educativos devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um.

A inclusão baseia-se nas necessidades da criança considerada como um todo e não apenas no seu desempenho académico. A escola deve ter em consideração a criança como um todo e, não só, a criança – aluno, de forma a proporcionar-lhe uma educação adequada e relevante em três níveis do desenvolvimento:

1. Académico
2. Social - Emocional
3. Pessoal

Assim a escola deve também contemplar actividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças e respectivas famílias.

Segundo Mayor (1994), a Conferência Mundial, ao adoptar a Declaração de Salamanca sobre os princípios, a política e as práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e respectivo enquadramento da acção, inspirou-se no “princípio da inclusão” e no “reconhecimento da necessidade de se actuar com o objectivo de conseguir escolas para todos – instituições que incluam todas as crianças, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a educação para todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa (Ainscow, 1996).

Mayor (1998), define a nova concepção de necessidades educativas especiais, como o *“princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos de uma cooperação com as comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades dentro da escola”*.

Percebe-se assim que o princípio de inclusão implica que as escolas lutem contra a exclusão, organizando novos modelos de intervenção. Neste processo educativo devem estar envolvidos a família e a comunidade e a escola deve considerar o aluno como o centro de atenções.

Associada a esta perspectiva, surge um novo paradigma de intervenção, que se baseia numa via pluridisciplinar alargada metodologicamente. Segundo Bairrão (1992), esta pluralidade teórica e metodológica deve distinguir-se mediante aspectos que vão ao encontro da resolução de problemas colocados pelas interações ambiente/escola/indivíduo.

Nos modelos tradicionais, o auxílio incidia sobre o sintoma e a necessidade, existindo raramente uma articulação entre essa necessidade ou esse sintoma com o meio onde a criança estava inserida. Segundo Bairrão (1992), existem limites dos modelos de causalidade linear de raiz médica e suas aplicações na educação, quer na sua linha organicista (sintoma), quer na linha dirigida à problemática individual, centrada na criança e nos seus problemas.

A abordagem médica aplicada à educação, restringe o campo de observação à criança, na medida em que esta é entendida como um ser individual, esta abordagem não considera a família como fonte dos problemas, e não releva ainda o papel da escola ou do meio envolvente da criança. Na tentativa da superação deste modelo, surge uma perspectiva sistémica ou ambiental.

Assim sendo, consideram-se como importantes para a psicologia contemporânea, a perspectiva ecológica e a perspectiva ambiental, estas vêm alertar para os limites das perspectivas anteriores, e salientar a importância do ambiente e dos seus cenários na determinação e generalização dos comportamentos humanos, relevando que estes comportamentos só encontram uma operacionalização mais significativa, quando contextualmente referenciadas.

A primeira tentativa mais notória de desenvolvimento de uma perspectiva ecológica foi apresentada por Barker nos anos 60. Barker (1968), conceptualizou a psicologia

ecológica como uma extensão dos princípios ecológicos, perspectivando a partir do nível da macroanálise ou de comunidade, os fenómenos micro-sociais.

Nos anos 70, destaca-se a emergência de um campo teórico e metodológico que se designa por psicologia ambiental.

Segundo Bairrão (1992), Proshanky foi um dos seus fundadores, e caracteriza-a como sendo uma abordagem centrada no problema face ao mundo real, sendo necessariamente interdisciplinar nas suas orientações conceptuais e metodológicas.

A psicologia ambiental tem três características básicas:

1. A perspectiva interdisciplinar;
2. A ênfase ecológica;
3. O enfoque na resolução dos problemas ambientais/comunidade.

Contribui para a psicologia ambiental, uma corrente científica denominada *Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner*, a qual forneceu um modelo de grande utilidade e aplicabilidade à psicologia da educação e ciências sociais.

Bronfenbrenner (1996), propôs-se a estudar o desenvolvimento humano, através da acomodação progressiva que se desenvolve no espaço do ciclo de vida, entre um ser humano em crescimento e o meio ambiente em constante mudança.

A Teoria Ecológica de Bronfenbrenner pressupõe uma série de conceitos básicos constituídos por definições, preposições e hipóteses. A taxonomia descreve e permite fazer inferências acerca da acomodação recíproca e progressiva entre um ser humano em crescimento, as propriedades em mudança dos cenários imediatos em que a pessoa vive; a forma como essa pessoa é afectada pelas relações entre esses cenários e pelos contextos mais vastos em que esses cenários se inscrevem.

A socialização acontece em unidades meio-ambiente, comportamento, caracterizado por padrões cíclicos de actividades que ocorrem dentro de intervalos específicos no tempo e de limites no espaço.

A perspectiva de Wedell (1981) e de outros autores que a retomaram (Evans e Robert Shaw, 1987), irá mostrar que a abordagem dos principais problemas que os professores encontram na escola, tais como as dificuldades de aprendizagem e comportamento, passa pela sua inclusão numa problemática mais vasta e que é designada por esquemas de referência dos sistemas gerais ou ecológicos.

Segundo Bronfenbrenner (1996), a inclusão baseia-se nas necessidades da criança considerada como um todo. Assim, a escola deve ter em atenção a criança aluno, de forma a proporcionar-lhe uma educação pertinente e relevante que considere três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio-emocional e pessoal.

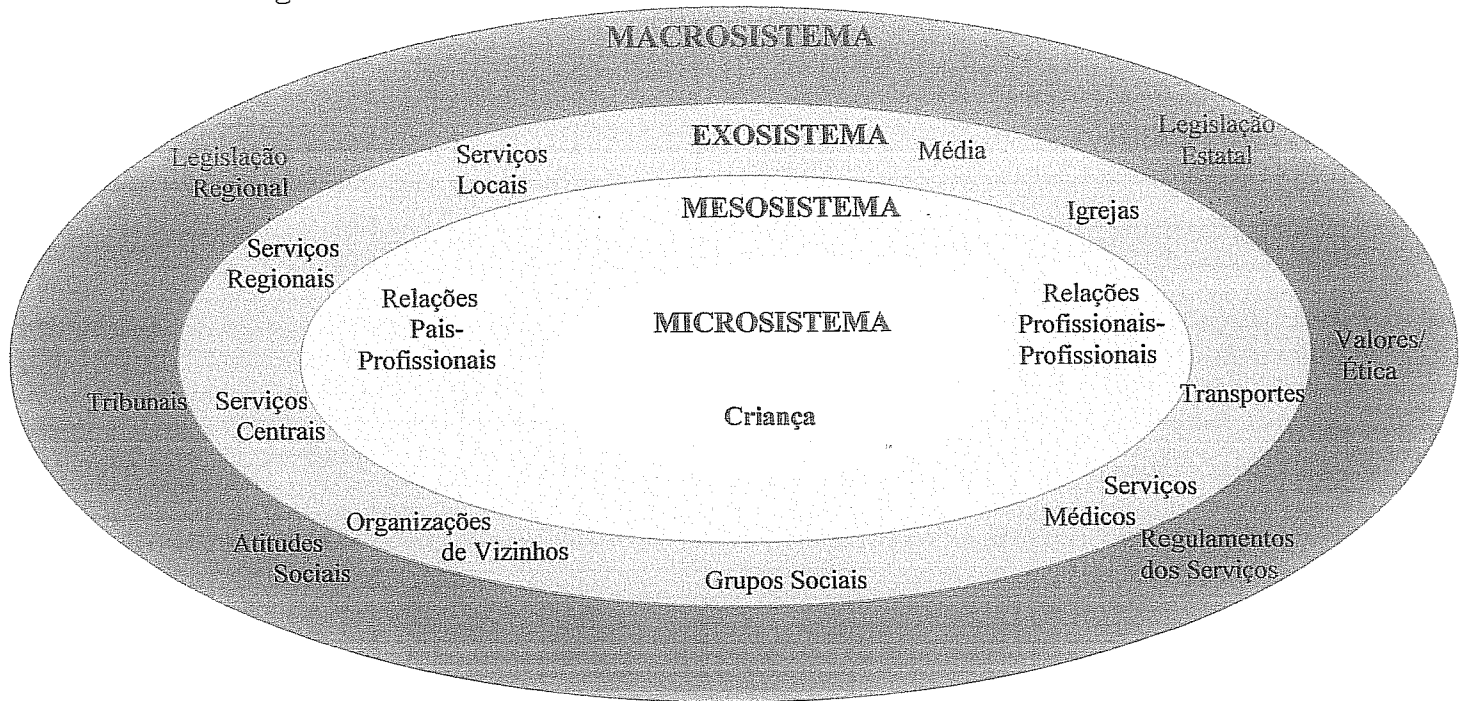
A escola deve tornar-se num centro de actividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças e famílias, mas para que estes princípios se tornem realidade, é necessário que a escola proporcione ao aluno uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial, respeitando os níveis de desenvolvimento, académico, sócio-emocional e pessoal.

A perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1996), constitui assim uma moldura conceptual de referência, uma vez que reforça a exigência de análise da rede de relações interpessoais num determinado contexto ambiental como forma de compreender e nele intervir, tornando-se indispensável quando reflectimos acerca do modo como lidar com os indivíduos, instituições e serviços em si.

Nesta perspectiva a educação não é unicamente o resultado de um único binómio, educador aluno, mas antes de um somatório de processos complexos, nos quais interagem influências do meio, do passado histórico, da comunidade, da família, das instituições de apoio, da criança, do educador e da relação dialógica entre eles.

Assim sendo a educação, deve partir da análise de vários factores, entre os quais a análise da população a que se destinam, a adequação do conteúdo, as necessidades dos interesses e especificidade dos alunos, revelando a fronteira entre os objectivos propostos e os possíveis, num ajustamento constante que decorre da prova do quotidiano.

Torna-se pertinente apresentar e analisar a representação gráfica do Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.



#### Legenda: Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

O meio ambiente é tido como uma série de estruturas complementares.

O Microsistema, que se refere às relações entre a criança e o seu meio mais próximo.

O Mesosistema, que se refere às ligações entre esse meio envolvente mais próximo da criança.

O Exosistema, ao meio social que afecta mas não contém a criança e o Macrosistema, à ideologia global de cultura.

Após os estudos de Bronfenbrenner (1996), surgiu uma nova escola de “*Psicologistas*”, que passaram a defender o estudo das crianças no seu ambiente natural, opondo-se à corrente adoptada em meados deste século, em que predominava a investigação laboratorial.

As técnicas de observação foram aperfeiçoadas, e os especialistas começaram a dar relevo à influência mútua entre criança-adulto, ou seja, as relações entre duas pessoas começaram a ser analisadas como bidireccionais e recíprocas.

Nos dias de hoje, a investigação do desenvolvimento infantil reconhece o impacto das características da criança, na reacção que recebe das dos outros, assim o desenvolvimento infantil passa a ser entendido como tendo relações complexas e interactivas com o outro.

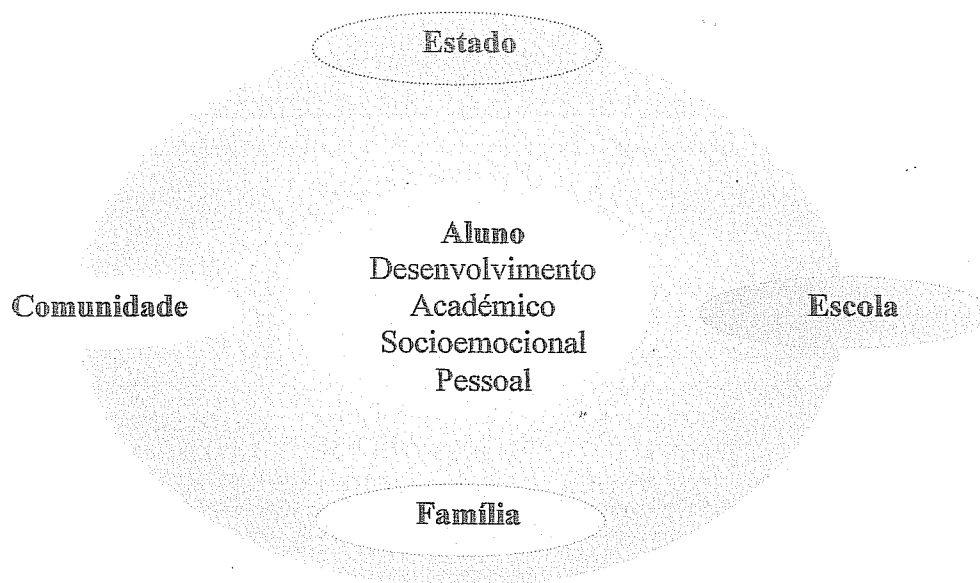
Segundo Bronfenbrenner (1996), nunca nos devemos esquecer que o meio ambiente não é uma entidade estática que se repercute na criança de uma forma uniforme. Contrariamente, é uma força em desenvolvimento, dinâmica e em constante mudança. Acontecimentos importantes, tais como o nascimento de um irmão, a entrada para a escola ou a mudança para um novo bairro, modificam a relação existente entre a criança e o meio ambiente, criando assim, novas condicionantes que afectam o rumo do desenvolvimento. A altura em que a mudança do meio ambiente acontece também tem influência no seu impacto.

A perspectiva ecológica, vai permitir uma série de intervenções (desde biomédicas, comportamentais, educativas, sociais, etc.), mas exige que todas tenham como pressuposto básico o efeito potencial do ecossistema particular e todas devem lutar por ser as mais compreensivas, coordenadas e funcionais possíveis.

Assim, a escola deve envolver a família e comunidade no processo educativo de cada aluno. Esta visão, vai ao encontro do modelo inclusivo de Correia (1999) que, considera o aluno com necessidades educativas especiais como um todo e como centro de atenção por parte da escola, da família e da comunidade, mas considera ainda, o estado como factor essencial a ter em conta, na medida em que é fundamental em todo o processo que leva à criação de um sistema inclusivo eficaz.

## Sistema Inclusivo Centrado no Aluno

Correia (1997)



Correia (1994), refere que não é suficiente criar um sistema de boas vontades, de bons relacionamentos e que preveja uma formação adequada. Há também que considerar que qualquer tipo de mudança deve ser compreendida e desejada, não só por educadores, professores e gestores escolares, mas também por pais e cidadãos em geral.

Menciona ainda que, só a mudança de atitudes, das práticas pedagógicas num diálogo assertivo intra-escola e na comunidade, onde se discutam estratégias, formas de organização, formação de professores levará a que os princípios de inclusão proclamados mediante a filosofia educativa de respeito pela diferença, possam consubstancializar a verdadeira escola para todos, no enquadramento de uma perspectiva de orientação ecológica que em termos operacionais leva a sério uma posição teórica geralmente elogiada pela literatura sobre ciência social.

## Educação Inclusiva

Segundo Niza (1996), no início da década de 90, existiram marcos decisivos no movimento das ideias e práticas integradoras, a avaliação dos sistemas de integração e a investigação realizada, permitiram avançar mais nas concepções e estratégias

harmonizadoras e educativas da totalidade dos cidadãos, garantindo-lhes o ingresso e o sucesso educativo, nas escolas comuns do ensino obrigatório.

Para Felgueiras (1994), o sistema geral de ensino define o princípio da integração da educação especial, em que todas as crianças deficientes deverão receber uma educação no “meio o menos restritivo possível”, com a finalidade de lhes garantir o máximo de normalização. A organização dos programas de educação especial passa a ser definida segundo um modelo de hierarquia de recursos, o qual traduz os diferentes serviços ou opções de ensino que o aluno poderá beneficiar de acordo com as suas necessidades individuais (Correia, 1997).

Felgueiras (1994), refere ainda que no início dos anos 90 a política educativa em Portugal, face a importantes diplomas legais, se tornou mais clara e explícita quanto à responsabilização da escola regular face à educação das crianças com deficiência.

O Ministério da Educação definiu princípios orientados para uma política “integradora”, tais como: a substituição da classificação das deficiências em diferentes categorias, baseada agora em critérios pedagógicos; a garantia da escolaridade obrigatória, a sua gratuidade para todas as crianças; a introdução e adequação de medidas a aplicar consoante as necessidades educativas especiais e, ainda, a definição de condições para a exclusão de uma criança do sistema regular de educação.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais adopta agora uma nova filosofia que impõe como necessidade absoluta a adequação de práticas educativas e a mudança de atitudes dos diferentes intervenientes no processo educativo.

Niza (1996), perspectivando a evolução conceptual relativamente a esta nova filosofia, refere que a alternativa mais actual é, de facto, a de uma Escola Inclusiva (Ainscow, 1990) orientada para o currículo, por oposição à perspectiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades das crianças. Nesta nova perspectiva, o conceito de dificuldade de aprendizagem e de necessidade especial é posto em causa dado que a “preocupação dominante em definir necessidades educativas especiais e a elas

responder só vem prejudicar as crianças em causa” como pretende provar Ainscow na obra “Effective Schools for All” (1990).

A *Declaração de Salamanca* (1994), vem dizer que o princípio fundamental das Escolas Inclusivas, “ consiste em que todos os alunos devem aprender juntos sempre que possível independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos de uma cooperação com as respectivas comunidades.

Para Niza (1996), a perspectiva da compensação e integração derivada do debate e das medidas políticas ensaiadas a partir dos anos sessenta começa agora a dar lugar a uma nova perspectiva, a da *Inclusão*.

Relativamente aos princípios e práticas nas escolas inclusivas, Mayor (1998) menciona que, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com Necessidades Educativas Especiais e os seus colegas. A escolarização de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de uma forma permanente – deve considerar-se como uma medida excepcional.

Para Costa (1996), a educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, mas sim, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais e porque corresponde aos desejos dos pais. Refere ainda que, “ a educação inclusiva não é um evento, é um processo...”. Em Portugal, este processo teve início em 1991, altura em que sai o Decreto-Lei 319/91, que vem permitir que as escolas fossem abertas a qualquer tipo de aluno.

Torna-se contudo importante salientar a importância do Despacho 105/97, que veio visar a reformulação dos conceitos e das práticas dos serviços de apoio com base nas novas perspectivas defendidas em Salamanca (1994), designadamente mediante um modelo centrado na Escola e no Currículo, constituindo um suporte ao desenvolvimento de Escolas orientadas pela perspectiva inclusiva – todas as crianças têm lugar na escola e é esta que tem de se adaptar à diversidade da população escolar. São estes os princípios que norteiam os “Apoios Educativos”.

Costa (1996), refere que para clarificar o conceito de inclusão será importante compará-lo com o conceito de integração, fazendo a seguinte distinção: a *integração* é o processo através do qual as crianças consideradas com Necessidades Educativas Especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – e inalterado – da escola. E a *inclusão* como sendo o empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar respostas adequadas à diversidade dos alunos.

A mesma autora, sistematiza a “perspectiva centrada no aluno” e a “perspectiva centrada no currículo”. Na *Perspectiva Centrada no Aluno* a atenção é centrada nas incapacidades do aluno; a intervenção é individualizada visando essencialmente a recuperação do deficit a cargo dos especialistas e, cria ainda espaços especiais e programas diferentes para os alunos com necessidades especiais. Na *Perspectiva Centrada no Currículo* a atenção é centrada na intervenção pedagógica capaz de desenvolver as capacidades de todos os alunos; a intervenção visa o grupo e procura assegurar a maior eficácia para todos através de estratégias diversificadas, são ainda adaptadas estratégias de ensino na sala de aula de forma a responder às necessidades individuais com o apoio que for necessário e visando o currículo comum. Aqui, a dificuldade do aluno é um estímulo à melhoria do ensino.

O Despacho Conjunto 105/97, permitiu centrar cada vez mais nas escolas os recursos humanos disponíveis e criar condições para que haja supervisão pedagógica adequada, para que os professores das diferentes disciplinas ou os professores que se encontram nas escolas do 1º ciclo possam ter realmente o apoio dos seus colegas colocados ao abrigo deste documento, para que lhes seja possível fazer as adaptações curriculares necessárias para que todas as crianças possam aprender.

Vasconcelos (1998), menciona a necessidade de melhoramento na gestão dos recursos humanos disponíveis para o apoio educativo, desenvolvendo a sua qualidade e aumentando a eficácia da sua intervenção, sendo importante a existência de professores com especialidades diversificadas. Para a autora, o Despacho Conjunto 105/97, vem assim permitir uma multiplicidade de apoios disciplinares ou especializados que irá facilitar o trabalho dos professores na escola.

Bénard (1996), refere que, o conceito de escola para todos foi, impulsionado num sentido favorável, destacando algumas medidas, consignadas pela reforma do sistema educativo em curso, tais como: a autonomia escolar, a área escola, o apelo à iniciativa dos professores, aos trabalhos de projecto e à interdisciplinaridade, os incentivos à colaboração com o meio, contribuindo em grande parte para uma escola inclusiva.

As escolas devem passar a ser vistas como organizações em que alunos e professores estejam envolvidos cooperativamente na tarefa de aprender (Ainscow, 1991).

O mesmo autor, afirma que existem escolas, que ao nível dos “arranjos organizacionais” direccionados para o pessoal da escola, se verificaram progressos no caminho da inclusão, na medida em que se desenvolveram, novas práticas. A função de liderança foi alargada a todos os funcionários da escola, deixando de pertencer apenas a um pequeno grupo de indivíduos; passou a existir um maior envolvimento por parte quer da equipa de profissionais de educação, quer por alunos e seus pais nas decisões da escola; as planificações começam a ser já elaboradas de forma cooperativa; começa-se também a assistir a um estilo de trabalho mais cooperativo e coordenado que valoriza os profissionais da educação e que lhes transmite confiança para a tomada de decisão.

Estas novas estruturas organizacionais podem encorajar os professores a alargar as suas percepções sobre as tarefas, levando-os a ver a melhoria como parte integrante do seu trabalho.

## Legislação sobre Educação Especial

Ao falar-se de legislação, torna-se extremamente importante referir a *Public Law*, pois foi o primeiro passo para o desenvolvimento da Educação Especial. Por outro lado, também não se pode ignorar a Declaração de Salamanca, pois ainda hoje é a base de influência para muitos governos.

### Public Law 94-142

A tendência para a colocação e integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais na escola pública culminou com a publicação da *Public Law 94-142*, “The Education for All Handicapped Children Act”, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975.

Esta lei federal obriga a que os sistemas educativos de todos os Estados melhorem substancialmente os seus serviços de educação especial, criando estruturas sólidas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com necessidades educativas especiais.

São componentes principais da lei:

- educação pública e gratuita para todas as crianças com necessidades educativas especiais;
- garantia de um processo adequado em todas as fases (identificação, colocação e avaliação);
- avaliação exaustiva e práticas de testagem adequadas à condição da criança e não discriminatórias, quer racial quer culturalmente;
- colocação da criança no meio menos restritivo possível que satisfaça as suas necessidades educativas;
- elaboração de planos educativos individualizados revistos anualmente por professores, pais e órgãos de gestão da escola;
- formação de professores e outros técnicos (programas destinados a professores do ensino regular, de educação especial e gestores de escolas);
- desenvolvimento de materiais adequados;
- envolvimento parental no processo educativo da criança.

Declaração de Salamanca – Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais

Em 1994, foi promovida a Declaração de Salamanca, em que participaram 92 governos (entre eles Portugal) e 25 organizações internacionais. Esta conferência é considerada como um marco fundamental na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com necessidades educativas especiais. Nesta foi consignado o conceito de Educação Inclusiva, como forma mais completa e efectiva de aplicação do conceito de escola para todos.

A Declaração de Salamanca tem sido utilizada por grande número de Governos como base de reflexão e de debate e principalmente como ponto de referência na reformulação de programas educativos.

Serão seguidamente mencionados alguns dos pontos mais importantes:

➤ Novas Concepções sobre Necessidades Educativas Especiais

7. O princípio das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da sala.

➤ Directrizes da Acção a Nível Nacional

Política e Organização

16. A legislação deverá reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades para as crianças, os jovens e os adultos com deficiência na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em contextos integrados.

Através de uma análise elaborada por Bénard (1996), pode-se constatar que de facto as práticas educativas eficazes não podem ser impostas por uma lei e que os motores decisivos desta eficácia consistem na qualidade pessoal e profissional dos seus professores e no seu desempenho em educar da melhor forma todos os alunos, também é verdade que não pode ser menosprezada a importância do quadro legal que define a política educativa, a organização do sistema educativo, o funcionamento das escolas, o currículo e a dotação e gestão de recursos.

### **Factores Escolares**

28. Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondem às crianças com capacidades e interesses distintos.

31. Para acompanhar a evolução de cada criança é preciso rever os processos de avaliação. A avaliação formativa deve integrar-se no processo educativo regular (...)

Segundo Bénard (1996), estes dois artigos, são o ponto central da educação inclusiva: para atender a diversidade dos alunos é indispensável flexibilizar o currículo e adequar os processos de avaliação a essa medida.

### **Recrutamento e Treino de Pessoal Docente**

44. O maior desafio consiste em organizar formação-em-serviço para todos os professores (...) a formação-em-serviço deverá realizar-se sempre que possível, ao nível da escola, através da interacção com os orientadores e apoiado pela formação à distância e outras formas de auto-formação.

A mudança de escola e das estratégias de sala de aula capazes de fomentar uma escola inclusiva passa, essencialmente pela formação dos agentes educativos que nela trabalham. Para que tal aconteça torna-se necessário que os professores tenham um papel actuante e que se empenhem conjuntamente com os outros elementos da direcção no desenvolvimento de uma escola inclusiva.

## Serviços Externos de Apoio

50. Tanto as Instituições de formação de professores como o pessoal de apoio das escolas especiais podem apoiar as escolas regulares.

No que respeita à colaboração das escolas especiais, existem experiências de grande qualidade em várias regiões do país que estão a contribuir decisivamente para a total integração nas escolas regulares das crianças com deficiência nas diferentes áreas.

## Preparação para a Vida Adulta

56. Os jovens com necessidades especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária (...) o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola.

Existem em Portugal, nas escolas do 2º e 3º ciclos, inúmeras experiências de apoio à transição para a vida activa dos alunos com deficiência que correspondem às recomendações expressas neste artigo da Declaração de Salamanca. Alguns alunos estão a realizar parte do currículo educativo na comunidade, aprendendo a utilizar os respectivos serviços e recursos realizando treinos de carácter laboral em diversos locais de trabalho. No entanto, estas iniciativas necessitam de um suporte legal e de uma clarificação sobre a indispensável colaboração a prestar pelo Sector do Emprego.

Se a educação das crianças com NEE (necessidades educativas especiais), tivesse estas orientações base, teríamos respostas muito mais positivas.

## Recursos Naturais

73. Para que os departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Acção Social, Trabalho, Juventude) (...) actuem com o máximo impacto, há que reunir os respectivos recursos humanos, institucionais, logísticos, materiais e financeiros.

## História da Legislação em Portugal

Portugal foi um dos 92 países que subscreveram a *Declaração de Salamanca* comprometendo-se, dessa forma a desenvolver o sistema educativo no sentido da inclusão de todas as crianças e jovens, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, refere que a educação especial deve se integrada e realizada em escolas de ensino regular, adaptando o programa e as formas de avaliação de acordo com o tipo e grau de deficiência.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, define como um dos seus objectivos “*assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente a deficiências físicas e mentais condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*” (art. 7.º), sendo do âmbito e objectivos da educação especial – que constitui uma das “*modalidades especiais de educação escolar*”.

Decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo, são publicados vários diplomas que consagram medidas de actuação junto da criança com NEE.

Tal como nos outros países, a Educação Especial em Portugal desenvolveu-se em termos cronológicos, tendo existindo consecutivamente uma evolução na definição deste conceito. Pereira (1984), analisa o processo evolutivo da Educação Especial em Portugal, tendo em consideração três etapas.

- 1ª Etapa - onde sobressai uma visão assistencial. Os institutos e as escolas asilo, inspirados nos modelos europeus da época abrem nos grandes centros urbanos e dependem da iniciativa de associações de benemerência.

Numa descrição sobre o percurso da Educação Especial em Portugal, Lopes (1997) refere que “ os primeiros passos foram dados em 1822 com a intenção de educar surdos e cegos. Para o efeito teria sido feito uma petição ao rei D.João VI por José António Freitas Rego, sendo por conseguinte, contratado o sueco Aron Borg para organizar um instituto de surdos mudos e cegos que se localizou no palácio de Conde Mesquitela e, posteriormente, transferido (1827) para a tutela da Casa Pia. Em 1888 foi criado em Lisboa o Asilo – Escola António Feliciano de Castilho, sob a orientação de Madame Sigaud, para crianças de ambos os sexos e, mais tarde só para meninas.”

A criação das primeiras escolas depende da iniciativa privada, sendo organizados em função de modelos de tipo asilar ou de assistência pública.

- 2<sup>a</sup> Etapa – apresenta-se dividida em dois períodos distintos, tendo cada um deles características diferentes, um primeiro período entre 1941 e 1946 em que se assiste a uma intervenção isolada por parte do Estado num único sector da Educação Especial – a debilidade mental.

De acordo com a documentação do Ministério da Educação, as primeiras experiências em Portugal da “Educação Integrada” surgiram em 1944, criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira, aquando da implementação das “classes especiais”.

O segundo período ocorreu entre 1965 e 1975, caracterizado pela implementação intensiva de estruturas educativas que visavam a cobertura progressiva das necessidades dos pais em matéria de Educação Especial. Neste período inicia-se uma fase em que existe a intervenção do Ministério da Saúde e Assistência.

Só na década de 60, sob a orientação do Ministério da Saúde e Assistência, surgem iniciativas para alargar o apoio a crianças e adolescentes com deficiências integrados nas escolas de ensino regular. Nesta década surgem também as CERCI'S ou seja as Cooperativas de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas.

Correia (1997) refere que na década de 70, o Ministério da Educação passa a assumir o sector da Educação Especial, criando, em 1972, as Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário (DEEB/DEES) e, em 1976, as Equipas de Ensino Especial Integrado que têm como objectivo “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens deficientes”. Até aos finais da década de 80, os serviços de educação especial vão actuar conjuntamente com as equipas de ensino especial integrado, os núcleos de apoio à deficiência auditiva (NADA), as unidades de orientação e classes especiais e as classes de apoio do Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

- 3ª Etapa – teve início com a publicação da Constituição da República Portuguesa, em 1976, definindo ao nível dos princípios e das declarações, a opção política da tomada de medidas promotoras da integração do deficiente na sociedade.

Com a publicação da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases dos Sistema Educativo – vir-se-iam a processar profundas transformações na concepção da Educação Especial. Esta lei define como um dos objectivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

A Lei de Bases vem assim determinar o carácter obrigatório e gratuito do ensino básico. A Educação Especial surge como uma modalidade especial de educação que:

1. Visa a recuperação e integração sócio-educativa de pessoas com dificuldades específicas devidas a deficiências físicas e mentais;
2. Integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades;
3. Enquadra-se nos objectivos do sistema educativo em geral, assumindo relevo:
  - a. O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
  - b. A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
  - c. O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;

- d. A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e. O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f. O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- g. A preparação para uma adequada formação e integração na vida activa.

A organização da Educação Especial (artigo 18º), na Lei de Bases do Sistema Educativo, está estabelecida da seguinte forma:

- “ A Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoio de educadores especializados.”

- “ A Educação Especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exigiam o tipo e o grau de deficiência do educando.”

- “ A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.”

- “Incumbe ao estado promover e apoiar a Educação Especial para deficientes.”

- “ As iniciativas de Educação Especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras actividades colectivas...”

- “ Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa, compete definir as normas gerais de Educação Especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.”

Segundo Correia (1997), estar integrado deixa assim de ser sinónimo de “acompanhar o currículo normal” e a ampliação dos serviços educativos a estas crianças vai implicar muitas alterações nas estruturas educativas, com enormes consequências quer na organização das estratégias de intervenção do professor de apoio, quer no papel da própria escola e dos professores do ensino regular.

Decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo são publicados vários diplomas que consagram medidas de actuação junto da criança com NEE.

De acordo com os objectivos e princípios consignados nesta lei, em particular nos seus artigos 17º e 18º, é publicado o Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88, que cria as “Equipas de Educação Especial”, definindo-as como “serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior” e que, no âmbito das suas atribuições, “têm como objectivo genérico contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas especiais decorrentes de problemas físicos ou psíquicos”.

O Decreto-lei n.º 43/89 estabelece como competência da escola no âmbito da orientação e acompanhamento de alunos:

“ Desenvolver mecanismos que permitam detectar a tempo dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios psicológico, pedagógico e socioeducativos”.

“ Organizar e gerir modalidades de apoio socioeducativo e resposta a necessidades identificadas que afectam o sucesso escolar dos alunos”.

“ Encaminhar alunos com comportamentos que perturbem o funcionamento adequado da escola para serviços de apoio especializados, ouvidos os encarregados de educação”.

O Decreto-lei n.º 286/89 estipula no artigo 11º, que o acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo é garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar.

O Decreto Lei n.º 35/90 assinala no preâmbulo, como “facto preocupante, o baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas, devidas a deficiências físicas e mentais, a quem importa garantir as condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória”, pelo que “urge enveredar pela consagração legislativa de alguns vectores de cuja concretização depende a promoção do sucesso educativo”. Nesta perspectiva, o diploma “alarga aos estabelecimentos dependentes de instituições públicas, privadas ou cooperativas de educação especial o princípio da gratuidade consagrada para o ensino básico e, por outro lado, reforça, em todo o sistema, o apoio social escolar aos alunos e às famílias e o apoio médico a alimentar, de modo a promover as condições físicas e ambientais mais favoráveis ao pleno desenvolvimento dos educandos”.

“ Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência, a qual se processa em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do aluno, dispondo de “apoios complementares que favoreçam a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” “apoios e complementos educativos que se exercem nos domínios da orientação e psicologia educacional, da acção social escolar e da saúde escolar”.

“ O apoio psicológico – prestado por serviços especializados – e a orientação escolar e profissional traduzem-se num conjunto de acções diversificadas, que visam o acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo,

bem como o apoio psicopedagógico às actividades educativas e ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar.”

O Decreto Lei n.º 172/91 define as estruturas de orientação educativa que colaboram com o Conselho Pedagógico, posteriormente regulamentadas pela Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, que estabelece as competências específicas das referidas estruturas de orientação educativa, designadamente na detecção de dificuldades, ritmos de aprendizagem e outras necessidades dos alunos, bem como na sua orientação, acompanhamento individualizado e avaliação, visando contribuir para o seu sucesso educativo.

O Decreto Lei n.º 190/91 cria, no âmbito do Ministério da Educação, os SPO de acordo com o disposto no art. 26º da Lei de Bases do Sistema Educativo, que se constituem como “unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua acção nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.”

São cometidas aos SPO amplas atribuições no campo de avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com necessidades educativas especiais, assim como no estabelecimento de colaboração com os serviços locais de educação especial e com os serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar.

Cada SPO dispõe de uma equipa técnica composta por psicólogos, “especialistas de apoio educativo” no pré-escolar, 1º e 2º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, e técnicos de serviço social.

Surge posteriormente o Decreto Lei n.º 319/91 que vem preencher uma lacuna legislativa no âmbito da Educação Especial, actualizando, alargando e precisando o seu campo de acção. As escolas passam a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com NEE, o que representa já a assunção dos direitos que, progressivamente, o país terá de garantir à população escolar com NEE.

A lei aplica-se a alunos com NEE que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

Contém princípios altamente inovadores na legislação portuguesa provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração:

- Introduz o conceito de “necessidades educativas especiais” na lei de Bases do Sistema Educativo referidas, de forma imprecisa, como necessidades educativas específicas, baseado em critérios pedagógicos.
- Reconhece que os problemas dos alunos devem ser encarados sob um ponto de vista educativo e propõe o abandono da classificação por categorias de acordo com a deficiência da criança, baseada em decisões do foro médico, evitando que seja rotulada.
- Numa perspectiva de “Escola para Todos”, privilegia a máxima integração do aluno com NEE na escola regular de acordo com o princípio de que a sua educação se deve processar no ambiente mais normal possível, ou seja, com a utilização dos recursos mais restritivos possíveis e a máxima adequação às suas necessidades educativas e responsabiliza a escola pela procura de respostas adequadas.

A lei consigna, assim, o direito e a garantia de integração na escola regular a alunos que apresentem dificuldades em acompanhar o currículo normal.

Estabelece, neste sentido, o “regime educativo especial” o que significa que a escola regular deve desenvolver todas as diligências para responder aos problemas do aluno antes de propor o seu encaminhamento para serviços de educação especial.

O regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE e traduz-se num conjunto de medidas que consideram a criação de equipamentos especiais de compensação, adaptações de materiais curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação, adequação e organização de classes ou turmas (número máximo de alunos por classe ou turma e ratio de alunos com NEE), apoio pedagógico acrescido e ensino especial.

Afigura-se particularmente importante esta última medida – ensino especial, que consiste num conjunto de procedimentos que visam o atendimento educativo de alunos que necessitam de:

- um currículo escolar próprio (adaptado);
- aprendizagem de técnicas específicas que lhes permitam o acesso ao currículo regular;
- aprendizagem sistematizada de competências que promovam a sua autonomia e integração pessoal;
- um currículo alternativo.

Cada aluno pode usufruir de uma ou mais destas medidas, a serem aplicadas de acordo com o caso concreto e o mais semelhante às do regime educativo comum, optando-se pelas medidas mais integradoras.

Prevê-se ainda o recurso a medidas mais restritivas, quando a aplicação de outras de carácter menos restritivo se tenha revelado insuficiente, em função do tipo e grau de deficiência do aluno.

- Descentraliza os serviços de educação especial ao determinar a responsabilização crescente da escola e dos respectivos órgãos de Direcção, Administração e Gestão pelo desenvolvimento do processo de atendimento educativo de crianças com NEE, ou seja, por todo o processo conducente à aplicação do regime educativo especial ou ao encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de ensino especial.
- Estabelece a individualização da intervenção educativa através do Plano Educativo Individual e do Programa Educativo.

Incumbe aos SPO, em colaboração com os serviços de serviços de saúde escolar, ou a “equipa de avaliação” designada pelo ODAGE no regime de transição, da apresentação de “propostas formais” conducentes à elaboração do PEI.

No PEI identifica-se a problemática do aluno, caracterizam-se potencialidades, níveis de aquisição, definem-se medidas do REE a aplicar e o seu sistema de avaliação, identificam-se os intervenientes na sua elaboração.

O recurso à medida “ensino especial” implica que no PEI conste a orientação geral sobre as áreas e conteúdos curriculares especiais adequadas ao aluno, bem como os serviços de que o aluno deverá beneficiar.

O PE será elaborado sempre que o PEI previr o recurso à medida do REE “ensino especial”. Compete ao professor de apoio elaborar o PE e superintender a sua execução.

No PE consta o nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos previstos no PEI. Definem-se metas a atingir e áreas educativas a adoptar, processo e critérios de avaliação do aluno, o seu nível de participação nas actividades educativas da escola, responsabilidade dos técnicos envolvidos na aplicação do programa, a sua duração e avaliação.

Para Niza (1996), “ as práticas integradoras no último decénio, a avaliação dos sistemas de integração e a investigação realizada, permitiram avançar mais nas concepções e estratégias humanizadoras e educativas da totalidade dos cidadãos, garantindo-lhes o ingresso e sucesso educativo, nas escolas comuns de ensino obrigatório”.

Conclui-se assim, que o Decreto-lei n.º 319/91 veio permitir que os alunos encontrem na escola um maior sentido de satisfazer os seus interesses; criar novas medidas e novas atitudes; uma escola que tem autonomia para se adaptar às situações especiais, gerir os seus currículos, meios materiais e meios organizativos, uma escola que possa contar com o apoio de outros profissionais.

## A Escola e os Apoios Educativos

Se existe a necessidade de um sistema de igualdade de oportunidades para todos, que possibilite o sucesso educativo, então torna-se fundamental que exista formas diversas de apoiar alunos que apresentem dificuldades ao nível escolar.

Os apoios educativos surgem pela primeira vez na legislação portuguesa com a implementação do Ensino Secundário Unificado, denominados por “compensação educativa”. Estes consistem em programas e serviços educativos modificados ou adicionais, com o objectivo de enriquecimento cultural ou educacional, de reabilitação e de alargamento das oportunidades educativas, dirigidas aos alunos que têm fracasso escolar devido à insuficiência das oportunidades e métodos educativos normais.

Foi através do Despacho 98-A/92 de 20 de Junho de 1992 que a expressão dos apoios e complementos educativos foi utilizada, com o intuito de designar as medidas necessárias que passaram a substituir a reprovação no caso de recuperação das dificuldades escolares. Este Despacho veio recuperar o conceito “apoios e complementos educativos” à lei de bases do sistema educativo.

De acordo com este Despacho, desenvolvia-se um plano, em vez de sujeitar o aluno a repetir todas as disciplinas de um determinado ano, por falta de aproveitamento apenas a duas disciplinas. A expressão “compensação educativa”, que foi utilizada até 1992, foi substituída pelo conceito “apoios e complementos educativos”.

Neste Despacho foi referido o conceito “actividades e medidas de apoio” em vez do conceito “aulas de compensação”, com o propósito de abandonar as estratégias que se cingiam ao simples acrescentar de aulas a uma determinada disciplina, com as mesmas características das aulas regulares. Desta forma, pretendia-se abandonar a estratégia “mais do mesmo”.

Outro dos objectivos deste Despacho era o de assegurar actividades e medidas de apoio educativo por parte dos próprios órgãos da escola, sempre que isso fosse

necessário, com o intuito de proporcionar maior igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo.

Salienta-se, ainda, outras modificações introduzidas pelo Despacho 98-A/92, tais como:

- o ênfase na avaliação de cariz formativo, por forma a que os professores possam controlar mais eficazmente o processo ensino/aprendizagem, e se necessário proceder a reajustamentos no sentido de o aperfeiçoar.

- um maior e mais sólido envolvimento da família e da comunidade.

Em Portugal, a educação das crianças e jovens portadoras de deficiência tem vindo a evoluir através dos tempos e passando por diferentes perspectivas e diferentes metodologias de intervenção.

Posteriormente, a publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, marca um processo de alterações no que concerne aos apoios educativos a todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, pretendendo-se construir uma escola democrática e de qualidade.

O Ministério da Educação preconizou um modelo de intervenção educativa para as crianças com necessidades educativas especiais através deste Despacho que veio “introduzir uma mudança significativa na situação actualmente existente no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais (...) inserindo-se numa linha de intervenção, que visa fazer da escola o centro privilegiado da acção educativa”.

Este novo modelo de intervenção, ao lançar o desafio da Escola Inclusiva, que centra na escola um conjunto de intervenções diversificadas necessárias ao sucesso educativo de todas as crianças e jovens e que propõe uma pedagogia centrada na criança e no jovem, capaz de educar com sucesso todos, incluindo os que apresentam graves incapacidades, coloca exigências acrescidas em matéria de recursos educativos, equipamentos de compensação, adaptações materiais e curriculares, apoios pedagógicos, etc.

De entre outros pontos, não menos importantes, destacamos o ponto 2 do despacho acima referido, onde são delineadas as condições em que os respectivos apoios educativos devem ter em consideração, respeitando o princípio da inclusão. Algumas das condições são:

- Contribuir para que todas as crianças e jovens tenham as mesmas oportunidades de obter sucesso educativo, através da promoção de respostas pedagógicas diversificadas que se adequam às necessidades particulares e ao desenvolvimento global desses mesmos indivíduos.

- Promover a existência de condições nas escolas que permitam a integração sócio-educativa dos alunos com necessidades educativas especiais.

- Colaborar no sentido de promover a qualidade educativa, nomeadamente no que respeita aos domínios relativos à saúde escolar, à interculturalidade, à orientação educativa e à melhoria do ambiente educativo.

- Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, designadamente nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não governamentais.

Os apoios educativos podem, assim tomar diversas formas, e ter uma população bastante alargada e diversa, dada a heterogeneidade com que a escola se depara.

Numa perspectiva evolutiva, segundo Correia (1997), estar integrado deixa assim de ser sinónimo de “acompanhar o currículo normal” e a ampliação dos serviços educativos a estas crianças vai implicar muitas alterações nas estruturas educativas com enormes conseqüências quer na organização das estratégias de intervenção do professor de apoio, quer no papel da própria escola e dos professores do ensino regular.

Com a introdução deste Despacho, os apoios educativos passam a ser parte integrante do sistema educativo comum. Assim, os apoios educativos deixam de ser orientados única e exclusivamente para os alunos com necessidades educativas especiais, centrados no docente dos apoios educativos, passando a ser da responsabilidade de toda a comunidade educativa.

Presentemente surgiu a necessidade de fazer uma revisão na lei de bases do sistema educativo, essa revisão não surge da necessidade de fazer actualizações que se imponham no sentido do aprofundamento das suas potencialidades, mas da necessidade do Governo lhe desfigurar características fundamentais.

Com esta revisão os âmbitos e objectivos da educação especial sofreram modificações, assim a educação especial passa a visar a integração socio-educativa dos indivíduos de todos os níveis de educação e ensino, com necessidades educativas especiais, por serem portadores de deficiência, ou quando essas necessidades tenham origem noutra situação, designadamente no âmbito do comportamento, social, cultural ou étnico.

Desta forma, os apoios educativos passam a ser mais direccionados para os alunos portadores de deficiência.

É assim referido no Projecto de Lei n.º 320/IX - Lei de Bases do Sistema Educativo que no âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

- a) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- b) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- c) A redução de limitações específicas;
- d) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens;
- e) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- f) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

A perspectiva da educação especial é encarada como uma educação inclusiva que não aceita turmas segregadas, *até ao limite das possibilidades*, de acordo com a Declaração de Salamanca.

É de salientar o que é dito entre vírgulas, ou seja, “até ao limite das possibilidades”, não sendo dito claramente o que é entendido actualmente como uma turma segregada.

## Os Professores

### *Os Professores do Ensino Regular*

O rápido crescimento verificado nos últimos anos na integração de alunos com NEE, faz com que hoje em dia, os professores de ensino regular tenham que responder com práticas educativas diferenciadas, tendo um novo olhar sobre as dificuldades dos alunos.

Para garantir a estes alunos uma justa igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar implica, necessariamente que o sistema se preocupe com a planificação e gestão de recursos especializados e que prestem atenção especial à distribuição geográfica de tais recursos.

Os professores do ensino regular treinados com técnicas de integração podem naturalmente responder mais adequadamente aos alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamentos. À medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente a crianças com problemas de aprendizagem, melhoram ao mesmo tempo os resultados da integração.

Segundo Correia (1997), o professor de ensino regular deverá ter uma preparação específica para poder dar uma resposta mais eficaz sempre que se depara com uma criança com NEE. No entanto, o professor de hoje depara-se com um grande número de crianças com NEE inseridas nas suas turmas de ensino regular, e não consegue sozinho, responder de forma adequada a todas as dificuldades com que se depara.

O actual professor de ensino regular precisa de encorajamento e de ajuda mútua e precisa de trocar impressões sobre a sua prática, precisa de colaborar na resolução de problemas e, principalmente de adoptar uma atitude reflexiva em torno da sua prática. (Ainscow, 1997).

Marchesi e Martin (1998), referem que os actuais modelos de organização das escolas não “acolhem” os professores que chegam de novo ao ensino, sendo-lhes atribuídas responsabilidades para as quais não estão preparados, o que conduz a que na generalidade os professores enfrentem de forma privada os seus problemas e ansiedades, o que não se torna nada propício para quem tem de enfrentar uma cultura de aprendizagem mais ampla e com contornos ainda mais bem definidos.

Neste sentido, é necessário que o professor de ensino regular tenha formação, de forma a tornar o seu trabalho mais positivo, pois terá mais meios, conhecimentos e o seu trabalho será mais facilitado para responder às necessidades dos alunos.

Segundo Correia (1997), no caso do professor do ensino regular e tendo em conta a promoção do sucesso da integração/inclusão do aluno com NEE, a formação atrás referida deverá prepará-los para:

- compreender como as incapacidades ou desvantagens afectam a aprendizagem;
- identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências de aprendizagens prescritivas;
- individualizar a educação;
- compreender a situação emocional da criança;
- utilizar os serviços de apoio;
- promover uma comunicação afectiva com os pais;
- perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem.

Porter (1997), menciona que a exigência centrada no professor de ensino regular, implica-o a uma actualização contínua de conhecimentos e competências, definindo a formação como um factor fundamental no desenvolvimento e qualidade na educação.

Perante esta situação, a cooperação entre professores, nomeadamente entre os professores do ensino regular e os professores de apoio educativo, assume-se como algo de nuclear no processo de desenvolvimento dos professores bem como na

resposta aos desafios de promover uma escola de qualidade e inclusiva (Morgado, 2003).

### *Carreira dos Professores*

São vários os autores que se têm debruçado sobre a carreira dos professores. Com estes estudos pretende-se desvendar o universo profissional dos professores, por referência a um contexto social, em que se entrecruzam as vertentes pessoais e interpessoal e através da análise interpretativa do discurso por eles elaborado. Este reveste uma tripla dimensão: a que se atém às práticas pedagógicas, que nos remete para a definição da sua função educativa; a que se situa no plano do sistema educativo em que exercem a sua actividade e que orienta, condiciona e regula as suas práticas; e a que se centra na profissão, ou, mais exactamente, sobre o corpo profissional docente, enquanto grupo específico, no contexto das relações geradas no interior do sistema educativo, e por referência há sociedades (Lessard, 1989, cit. por Batista 2004).

De uma forma geral, estes estudos consistem em narrativas históricas de natureza (auto) biográfica ou de estudos empíricos mais ou menos limitados da carreira dos professores, aliando por vezes ambas as características (Gonçalves, 1992, cit. por Batista 2004).

Assim sendo, o percurso profissional dos professores pode ser estudado através de dois planos de análise que apesar de serem distintos completam-se:

1º Plano – que abrange as perspectivas do desenvolvimento pessoal, que concebe o desenvolvimento profissional como o resultado de um processo de crescimento individual, da profissionalização, segunda a qual o desenvolvimento profissional é o resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino aprendizagem, e por fim da socialização, também chamada socialização profissional ou socialização do professor, que se centra na adaptação do professor ao seu meio profissional, tanto em termos normativos como interactivos (Vonk e Schras, 1987, cit. por Batista 2004).

2º Plano – que se prende com a construção da identidade pessoal, isto é, da relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo da construção simbólica, pessoal e interpessoal que ela implica. (Lessard, 1986, cit. por Batista).

Alguns estudos vêm comprovar que os melhores anos da carreira dos professores são determinados por factores endógenos e exógenos à profissão e ao próprio indivíduo, que segundo a literatura, ocorrem no início do percurso profissional, determinados pela prevalência da descoberta da angústia de enfrentar a realidade ou, por volta dos oito anos de actividade, quando a estabilização é atingida, ou, ainda deste momento até cerca do meio da carreira (Fuller & Bown, 1975; Huberman, 1989, cit. Por Batista 2004).

O desenvolvimento profissional dos professores de acordo com Stallings (1989, cit. por Morgado, 2003) assenta em quatro eixos:

- aprende-se fazendo – experimentar, avaliar, modificar, experimentar;
- o que se experimentar deve assentar na experiência que já se possuiu;
- aprende-se reflectindo e procurando resolver problemas;
- aprende-se melhor num ambiente de cooperação – partilhando dificuldades e sucessos.

A adequada análise do desenvolvimento dos professores deve considerar quatro aspectos fundamentais: os objectivos do professor, a sua dimensão pessoal, o seu contexto e a cultura dos professores (Fullan & Hargreaves, 1993, cit. por Morgado 2003).

Morgado (2003), refere um modelo de desenvolvimento dos professores proposto por Leithwood (1993), que parece contribuir para a análise compreensiva das variáveis envolvidas.

## Modelo Tridimensional de Desenvolvimento dos Professores

	6		
	capacidade de participação alargada e a diferentes níveis no sistema educativo		
	5	5	
	capacidade de contribuição para o desenvolvimento de competências pedagógicas de colegas	preocupação com a retirada	
4	4	4	
autónomo-independente integrado	aquisição da competência pedagógica	nível profissional elevado	
3	3	3	
consciente flexível	aumento da flexibilidade pedagógica	novos desafios e preocupações	
2	2	2	
age em conformidade com as expectativas dos outros	domínio das competências pedagógicas básicas	estabilidade investimento maturo	
1	1	1	
auto-protector tendência à directividade	domínio das competências de sobrevivência	lançamento da carreira	
<b>Desenvolvimento Psicológico</b>	<b>Desenvolvimento de Competência Profissional</b>	<b>Ciclos de Desenvolvimento Da Carreira</b>	

Modelo Tridimensionado de desenvolvimento dos professores (adaptado por Leithwood, 1993, p.88)

Gonçalves (1992), num estudo realizado em Portugal sobre a carreira dos docentes do 1º ciclo, e tendo por linha de base o modelo centrado no desenvolvimento na carreira profissional dos docentes do ensino secundário, desenvolvido por Huberman (1992), definiu um modelo que indica a existência de cinco etapas com um conjunto de características identificadas, que influenciam a maneira como ao longo da sua carreira profissional estes, assumem o seu desempenho profissional, (Morgado 2003), que passamos a apresentar no seguinte quadro.

## Etapas do Desenvolvimento da Carreira dos Professores

Etapa	Anos de Experiência	Etapas e Traços Dominantes
1	1-4	O INICIO- choque com o real, descoberta
2	5-7	ESTABILIDADE- segurança, entusiasmo, maturidade
3	8-15	DIVERGÊNCIA POSITIVA – empenhamento, entusiasmo
		ou DIVERGÊNCIA NEGATIVA – descrença, rotina
4	16-25	SERENIDADE – reflexão, satisfação pessoal
5	25-40	RENOVAÇÃO DO INTERESSE- retoma de entusiasmo
		ou DESENCANTO – desinvestimento e saturação

(adaptado de Gonçalves, 1992,p.62)

Morgado (2003), resumiu as características mais significativas das etapas definidas:

**Etapa 1** – Esta etapa caracteriza-se fundamentalmente pelo confronto com a situação real de docência que pode ser percebida de forma mais ou menos tranquila consoante o professor se julgue mais ou menos preparado para enfrentar essa nova realidade. É possível encontrar atitudes de professores nesta fase de carreira que vão de uma altíssima motivação ao desejo de abandonar face às circunstâncias encontradas e para as quais se julgam insuficientemente preparados.

**Etapa 2** - Esta fase assume características relativamente uniformes, ou seja, parecem independentes da forma como decorreu a etapa 1. Evidenciam-se então níveis positivos de confiança face ao seu desempenho e tranquilidade na gestão dos processos de ensino/aprendizagem em que estão envolvidos.

**Etapa 3** – Aqui surge a fase em que na carreira dos professores parece poder constatar-se a existência de formas divergentes de encarar o desempenho profissional, isto é, alguns docentes poderão continuar a investir fortemente na sua profissão, procurando, por exemplo, formas de valorização profissional enquanto que em outros docentes parece emergir um conjunto de atitudes remetendo para saturação e cansaço.

Etapa 4 – Durante esta etapa pode verificar-se uma tendência no sentido da tranquilidade e de uma atitude reflexiva que parece assentar na segurança com o que o desempenho profissional decorrer. Embora de uma forma mais distante, nesta etapa notam-se alguns traços também observáveis na etapa 2.

Etapa 5 – À semelhança do que se verifica na etapa 3, também aqui parecem surgir dois padrões divergentes, ou seja, enquanto um grupo de professores (minoritário) parece demonstrar um interesse renovado por todos os aspectos envolvidos na actividade docente demonstrando ainda, por exemplo, interesse pela sua valorização, outros evidenciam atitudes mais relativizadas a cansaço, saturação, impaciência, parecendo esperar ansiosamente pelo fim da sua carreira profissional.

Segundo Gonçalves (1992, cit. por Morgado, 2003), estas características não devem ser entendidas como algo definitivamente estabilizado, mas vão reflectir-se na apreciação de atitudes que os professores dirigem a diferentes aspectos do seu universo profissional.

De acordo com Morgado (2003), os professores ao longo da sua carreira profissional atribuem maior nível de importância aos procedimentos/práticas pedagógicas promotoras de qualidade e inclusão, à excepção dos que estão na fase final. Na medida em que, os professores no início da carreira atribuem um maior nível de dificuldade, observando-se também um substancial aumento do nível de dificuldade atribuído pelos professores em final de carreira, embora este seja menor que o dos professores com menor experiência.

Em relação à natureza qualitativa das dificuldades, os docentes em início de carreira atribuem as dificuldades sobretudo a aspectos exteriores (alunos e organização e funcionamento do sistema) e à medida que progredem passam a referir fundamentalmente aspectos relativos aos professores.

*De Professores de Educação Especial a Professores de Apoio Educativo  
Sistema Educativo Português*

Decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo, e dos vários diplomas posteriores a esta, são consagradas medidas de actuação junto da criança com necessidades educativas especiais e, concomitantemente, enquadram o professor de educação especial.

Como já foi referido, com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, processaram-se profundas transformações na concepção da educação integrada. A Lei no seu art. 18º menciona que a educação especial “se organiza preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com os apoios de educadores especializados”.

Para Correia (1997), estar integrado deixa assim de ser sinónimo de “acompanhar o currículo normal” e a ampliação dos serviços educativos a estas crianças começa a implicar muitas alterações nas estruturas educativas, com consequências quer ao nível da organização das estratégias de intervenção do professor de educação especial, quer ao nível do papel da própria escola e dos professores de ensino regular.

O Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, veio introduzir mudanças significativas na situação existente no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais, criando lugares de afectação dos docentes nas escolas e passando a identificar o Professor de Apoios Educativos em vez de Professor de Educação Especial.

Morgado (2003), tendo em consideração o impacto da implementação deste despacho, identificou as áreas que sofreram alterações: nomeadamente ao nível da terminologia, como já foi referido, dado que a designação «professor de educação especial» é substituída pela designação «professor de apoio educativo»; da organização, uma vez que deixam de existir as Equipas de Ensino Especial, transferindo para o «professor de apoio educativo» o desempenho dessas funções, sendo esse desempenho enquadrado técnica e pedagogicamente por uma nova

estrutura designada Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos. E por fim, modificações ao nível das funções desses professores de apoio educativo.

Segundo o Despacho acima mencionado, compete aos docentes que prestam apoio educativo colaborar na detecção das necessidades educativas especiais e na organização dos apoios educativos, diversificação das estratégias pedagógicas, na flexibilização curricular, na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola e, ainda, no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto.

Às equipas de coordenação dos apoios educativos, compete, em articulação com as escolas da sua área, intervir junto das comunidades e junto das instituições e serviços, com o intuito de fomentar a articulação entre os serviços da educação, da saúde, da segurança social e das autarquias, melhorando os apoios prestados às escolas e desenvolvendo modalidades de intervenção precoce. Ainda, estabelecer contactos com outras instituições e serviços oficiais, particulares ou cooperativos visando a disponibilização de recursos para as escolas ou ofertas educativas para os alunos e fomentar uma formação contínua aos professores.

Em forma de síntese, pode dizer-se que a introdução de mudanças significativas na educação, incidiu principalmente no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais, mas conferiu prioridade à colocação de pessoal docente especializado nas escolas, de forma a criar condições facilitadoras da diversificação das práticas pedagógicas, contribuindo para uma melhoria da intervenção educativa. Considerando que o compromisso que se inscreve neste Despacho é o de “Educação para Todos”.

As modificações inseridas por este Despacho, vão reflectir a evolução dos conceitos sobre a educação especial na “escola de hoje” e as suas consequências na educação das crianças e jovens com problemas em educação em geral. Desta forma, pretende-se que o atendimento de crianças com necessidades educativas se centre essencialmente na escola e nos seus intervenientes (alunos, professores, pais e comunidade).

### *Professores do Apoio Educativo*

Face às modificações implementadas no âmbito de uma educação mais inclusiva, foram adaptadas as funções do professor de educação especial, actualmente designado por, professor de apoio educativo.

De uma forma geral, o professor de apoio educativo deve prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, ao professor de apoio educativo estão atribuídas as seguintes funções:

- Colaborar com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica da escola na detecção de necessidades educativas especiais e na organização e incremento dos apoios educativos adequados o mais possível à situação em causa;
- Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens da escola;
- Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;
- Colaborar no desenvolvimento de medidas previstas no decreto lei n.º 319/91;
- Prestar apoio aos alunos e respectivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que definidos no plano educativo da escola;
- Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa.

Surgem no entanto algumas dificuldades, decorrentes da operacionalização destes princípios, nomeadamente no que se refere à concretização de um ensino diferenciado e à planificação e gestão de recursos humanos e técnicas para lhe dar coerência e viabilidade.

Face a este processo de mudança relativo às funções do professor de apoio, Ainscow (1997), refere relativamente ao papel dos Especialistas três vertentes:

1. Manutenção dos mesmos papéis: «continuamos a responder aos alunos que apresentam dificuldades nas condições educativas existentes, mantendo assim a situação existente.»
2. Papéis em Mudança: «respondemos aos alunos que apresentam dificuldades nas condições educativas existentes, procurando adaptar essas mesmas condições.»
3. Papéis em Desenvolvimento: «respondemos aos alunos que apresentam dificuldades nas condições educativas existentes, através da mudança dessas mesmas condições, desenvolvida a partir do trabalho com os colegas fazendo surgir novas condições que facilitem a aprendizagem de todos os alunos.»

Ainda relativamente ao perfil profissional do professor de apoio, Jiménez (1993) menciona que o professor de apoio é aquele que dedica a sua atenção profissional aos alunos, com necessidades especiais, integrados em escolas de ensino regular, sendo a sua principal tarefa a de proporcionar a esses alunos o reforço pedagógico necessário para concluírem com êxito o seu processo educativo.

Este trabalho poderá ser feito quer dentro quer fora da sala de aula, directamente com o aluno, e/ou com o professor.

Fox (2000, cit. Por Morgado 2003), definiu também um quadro de funções que podem ser realizadas pelos professores de apoio, tais como:

- a) Apoio ao aluno envolvendo designadamente:
  - Autonomia;
  - Competências Sociais;

- Confiança e Auto-Estima;
- Competências Escolares;
- Avaliação de necessidades.

b) Apoio ao professor envolvendo designadamente:

- Cooperação no planeamento, monitorização e avaliação dos planos de intervenção.

c) Apoio à escola envolvendo:

- Cooperação com professores;
- Trabalho com pais;
- Colaboração nos programas de formação em serviço e nas reuniões da equipa.

Para Cunha (1997), os professores de apoio, têm de se constituir como recursos da própria escola, devendo estar preparados para desenvolver estratégias que sirvam de sustentáculo ao processo ensino-aprendizagem e ser integrados nas rotinas escolares. É também de relevar, o facto de que sempre que necessário, estes professores façam a mediação com a comunidade e os pais.

Segundo Ainscow (1991), torna-se importante ajudar estes professores a superar o modelo do défice, resultado dos efeitos menos benéficos da educação inclusiva, de forma a desenvolver as competências necessárias para implementar novas formas de intervenção.

Esta reestruturação de papéis do professor de apoio, que passa por uma intervenção remediativa junto dos alunos até uma intervenção e consultor da classe, e de cooperação junto do professor regular, deve ser feita seguindo determinados passos, dado que, as mudanças podem ser ameaçadoras e despoletar mecanismos de resistência (Bailey, 1997). Assim:

- O professor de apoio deve perceber que o novo sistema é mais eficaz em termos de resultados de aprendizagem;

- A mudança deve ser entendida pelo professor como uma ajuda substancial para todas as partes interessadas;
- Torna-se necessário que o professor reconheça que tem competências necessárias para desenhar o novo papel, a nível da planificação, conhecimento institucional e curricular.

Face a este conjunto de pretensões, torna-se claro que há ainda uma longa caminhada a percorrer, tanto por parte dos professores do ensino regular, como por parte dos professores do apoio educativo, visto que aquilo que se pretende, é algo interno à dinâmica geral da própria escola.

Para Morgado (2003), a reestruturação do trabalho e das funções do professor de apoio educativo deve ser promovida cuidando de alguns aspectos que promovam a tranquilidade e eficácia deste processo que o levam a uma acção essencialmente remediativa junto dos alunos para uma acção fundamentalmente de consultor e cooperante com o professor de ensino regular.

#### *A Cooperação entre Professor do Apoio Educativo - Professor do Ensino Regular*

Wood (1998) diz que, a inclusão de crianças com incapacidade em turmas regulares, de uma forma efectiva, exige que professores do ensino regular e especial se procurem relacionar de uma forma mais interactiva, adquiram novas competências e definições de papéis, tarefas e procedimentos.

A cooperação entre professores torna-se fundamental, quando se tem por objectivo implementar uma educação inclusiva. No entanto, o trabalho em equipa poderá ser difícil, na medida em que cada professor tem o seu modo de trabalho e ainda porque deverá existir uma clarificação de papéis, tarefas e procedimentos.

Quando o ensino é realizado de forma cooperada, assente nas interacções dos alunos e professores, possibilita de forma mais eficaz a introdução de mecanismos de adaptação no processo de ensino-aprendizagem Wang (1997, cit. por Morgado 2003).

Spillman (1991) refere que a cooperação estimula atitudes de inter-ajuda, mobiliza padrões de interacção verbal e desenvolve competências de comunicação.

Existem um conjunto de vantagens associadas à utilização dos modelos de aprendizagem cooperada, enunciados por Webb e Vulliamy (1996, cit. por Morgado 2003), uma vez que em contextos de cooperação os alunos:

- Produzem mais ideias;
- Explicam, questionam, aprendem com os outros utilizando a linguagem e diferentes padrões de interacção;
- Reconhecem mais facilmente o valor da sua própria experiência na aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos;
- Desenvolvem mais confiança em si e efectuam trocas com uma audiência crítica;
- Aprendem mais facilmente os seus níveis de responsabilidade face ao grupo, desenvolvendo processos de auto-regulação mais eficazes.

O trabalho cooperado potencia alguns aspectos no âmbito do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, dado que, e de acordo com Harwood (1988, cit. por Morgado 2003), tem fortes e consistentes efeitos nas relações entre alunos de diferentes contextos étnicos, potenciam mais eficazmente atitudes e comportamentos de solidariedade, protegem e aumentam a auto-estima e confiança e ainda promovem nos alunos atitudes mais favoráveis face à escola.

A aprendizagem em grupo promove o desenvolvimento de competências no âmbito das relações interpessoais, de atitudes de colaboração, gestão de problemas interpessoais, gestão do trabalho a par e ainda competências em situações de desempenho profissional ao nível da criatividade, produtividade e integração de diferentes saberes.

O trabalho cooperado permite ainda aos professores uma gestão mais diferenciada do seu trabalho possibilitando que o seu aluno o solicite apenas quando o grupo não consegue encontrar ajuda para as suas dúvidas, Dean (2000), cit. por Morgado (2003).

## Estudos sobre os Apoios Educativos

Azevedo (2000), realizou um estudo sobre esta temática, intitulado de “*As concepções dos professores do 1º Ciclo sobre as funções do professor de apoio educativo*”.

Este trabalho consistiu num estudo exploratório, no qual a autora pretendeu saber quais as concepções que mobilizam os professores do ensino regular sobre as funções do docente de apoio educativo; quais as concepções que mobilizam os professores de apoio educativo sobre as suas próprias funções; se existem diferenças significativas entre as concepções dos professores do ensino regular e professores de apoio educativo, acerca das funções do docente dos apoios educativos na escola.

Os resultados obtidos vêm dizer que o discurso dos professores do ensino regular deixam transparecer alguns sinais de mudança, mas por outro lado, parecem estar ainda muito enraizadas as ideias que vão no sentido de um apoio mais tradicional, limitando assim aquelas que deveriam ser as funções do docente de apoio educativo.

Por outro lado, os professores de apoio educativo demonstram uma visão mais abrangente em relação às funções atribuídas por eles ao docente dos apoios educativos, o que deixa transparecer que estes parecem ter uma maior consciência do seu papel e do que é pretendido pelo Despacho Conjunto n.º 105/97, uma vez que privilegiam papéis menos tradicionais e tão importantes numa abordagem inclusiva. Estes docentes parecem estar mais descentrados do apoio tradicionalmente orientado para o aluno estando a sua intervenção mais centrada na escola.

O tratamento estatístico dos dados, efectuado através do teste de Fisher, pode-se concluir, que à excepção da questão sobre o perfil do docente do apoio educativo, em todas as questões foram encontradas diferenças nos respectivos discursos, nomeadamente na atribuição ao docente do apoio educativo de funções tais como: organização de turmas e horários; avaliação de necessidades dos alunos; responsabilização dos órgãos e gestão; mudanças das expectativas/attitudes; relação com a família; apoio directo ao aluno; gestão de recursos; participação na elaboração,

avaliação e revisão dos programas e planos educativos e ainda, ajustamento das expectativas em relação à criança.

Ainda sobre a temática dos apoios educativos, foi realizado um estudo sobre Paiva (2001), e intitula-se “*As concepções dos docentes do 1º Ciclo sobre os Apoios Educativos*”. O objectivo deste trabalho foi o de averiguar se os apoios educativos são perspectivados de forma divergente pelos professores do ensino regular e dos apoios educativos, pertencentes à área de intervenção da E.C.A.E. de Almada.

Relativamente à análise quantitativa dos dados, foram encontradas diferenças significativas em alguns dos aspectos referidos pelos sujeitos, nomeadamente no papel dos apoios educativos na organização e dinâmica da escola; na forma como os grupos de docentes concebem os procedimentos e modalidades de apoio utilizadas e no apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, mais concretamente, quando se trata de apoiar os alunos inseridos na alínea i) do decreto-lei 319/91.

No que se refere à análise qualitativa, verificou-se de igual forma a existência de diferenças entre os professores do ensino regular e os professores dos apoios educativos na forma como estes concebem os apoios educativos. Assim, os professores do apoio educativo revelaram uma concepção mais próxima à do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, o qual serviu de base a este trabalho e que marcou uma mudança fundamental na forma de conceber os Apoios Educativos.

Um outro estudo sobre os apoios educativos foi realizado por Fernandes (2001) e intitula-se “*Apoios educativos no 3º Ciclo: O que pensam os alunos. – Estudo Exploratório*”. A questão que se abordou neste estudo foi “*Qual a representação que os alunos do 3º Ciclo, participantes ou não participantes nos apoios educativos têm destes?*”

Com base na análise e discussão dos resultados pode-se concluir, que em relação à questão do estudo, no geral não existiram diferenças significativas.

Quirino (2003), realizou também um estudo na área dos apoios educativos, intitulado “*Apreciação dos Docentes do 3º Ciclo sobre os Apoios Educativos*”.

Ao nível da análise quantitativa, foram encontradas diferenças significativas em alguns aspectos mencionados pelos dois grupos de docentes, dentro do tema A “Organização e Dinâmica da Escola”. Quanto à análise qualitativa, existem diferenças na apreciação que os docentes dos apoios educativos e docentes do ensino regular efectuam sobre os apoios educativos.

Mais recentemente Batista (2004), estudou também os apoios educativos, mais especificamente, “*Apoios Educativos: O que pensam os professores do 1º Ciclo*”.

Os resultados do seu estudo vêm mostrar que o discurso dos professores do ensino regular embora deixe transparecer alguns sinais de mudança, revela ainda algumas reticências em relação a determinados aspectos dos apoios educativos, o que significa que estes docentes continuam a privilegiar alguns aspectos que vão contra aquilo que está previsto no Despacho n.º 105/97. O papel do docente de apoio educativo, parece não estar ainda interiorizado pelos docentes do ensino regular.

Por outro lado os professores do apoio educativo deixaram transparecer que, estes estão mais conscientes das funções que devem ser desempenhadas pelo docente do apoio educativo, apontando mais aspectos positivos ao trabalho deste docente. Desta forma, os professores do apoio educativo revelaram uma concepção mais próxima à do Despacho Conjunto n.º 105/97, 1 de Julho, que serviu de base a este trabalho e que marca uma mudança fundamental na forma de conceber os apoios educativos.

## Estratégias Metodológicas de Ensino

### *O Currículo*

Até aqui mencionámos o papel preponderante que os professores, e o seu desenvolvimento profissional podem assumir na construção de uma escola de qualidade, desde que devidamente sustentados num quadro organizacional de escola que promova a cooperação, a reflexão e a mudança.

Embora estes dois pilares possam assumir no quadro da qualidade da escola, o currículo, constitui sem sombra de dúvida o 3º pilar que sustenta os processos de mudança, por duas questões fundamentais:

1. Porque sabe-se que o currículo é único e comum para todos os alunos;
2. Pelo espaço que é dado á escola e aos professores em termos de partilha de responsabilidades sobre a política curricular.

Para Clark (1991), a decisão pelo Currículo Único trouxe múltiplas e importantes implicações para a escola, mais concretamente para os alunos com N.E.E., com os quais, nos contextos tradicionais da educação especial, eram trabalhadas competências diferentes em contextos diferentes, constituindo-se como um limite para a hipótese de continuidade ou progressão.

Face à decisão do currículo único, e recolocando de novo a questão, aos professores foi colocado o desafio de tornar o currículo acessível para todos os alunos, o que só se torna possível através da diferenciação pedagógica, diferenciação ao nível da organização, dos métodos, dos recursos, aspectos que me última análise vêm potencializar a eficácia da Escola (Clark, 1991).

Relativamente ao segundo aspecto referido, ele decorre da concepção que hoje se tem de currículo.

Por currículo entende-se, de uma forma geral, como um projecto que determina os objectivos da educação e propõe um plano de acção adequado para a obtenção desses objectivos.

Para Pacheco (1995), o conceito de currículo, enquanto expressão de um projecto de escolarização “ tem sofrido uma erosão natural, ao longo dos tempos, que o tem transportado desde uma concepção restrita de plano de instrução até uma concepção aberta de projecto de formação, no contexto de uma dada organização”. (p. 13).

A primeira concepção, diz o autor, “reduz o currículo a uma intenção prescritiva”, apresenta-se de uma forma muito estruturada e organizada na base dos objectivos, conteúdos e actividades de acordo com a natureza das disciplinas, e neste contexto falar de currículo ou de programa é a mesma coisa.

A segunda concepção, define o currículo como um projecto que resulta não só do plano de intenções, bem como da sua concretização no seio de uma estrutura organizacional.

Segundo Roldão (1999), o currículo deve ser hoje pensado em termos de binómio e não de um corpo uniforme, dado que o grande problema da escola hoje “é o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo sendo que esses todos são cada vez mais diferentes”. (p.33).

O binómio acima referido assume-se nestes termos:

- a) A dimensão do que é necessário a todos os alunos – as aprendizagens essenciais comuns, o core-curriculum, o que é socialmente reconhecido como competência indispensável que o aluno deverá adquirir na escola.
- b) A concretização que cada escola faz desse currículo, concebendo-o como um projecto curricular seu, pensando para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos.

Para a autora cada termo deste binómio só se poderá definir em articulação com o outro. A gestão curricular para ser posta em prática, quer a um nível mais abrangente pela escola, quer a um nível mais específico pelo professor, para seguir o caminho da adequação / flexibilização do currículo, só poderá acontecer em referência a um denominador comum de aprendizagens a garantir no final, porque caso contrário não se adequa, limita-se (Roldão, 1999).

Marchesi e Martin (1998) sustentam que o currículo “ não é unicamente a definição das intenções educativas de que um sistema se mune para com os seus alunos, mas antes de tudo a experiência real que finalmente têm delas os docentes e os alunos”.

O grau de autonomia que os docentes têm neste processo, define as potencialidades do currículo para colaborar nas mudanças educativas, ou seja, usando novamente as palavras dos autores, “ a opção por modelos mais abertos ou fechados de currículo” é que marca a diferença neste sentido.

Explicando melhor os autores dizem que: derivado da tendência dos sistemas educativos para uma política de descentralização como factor de qualidade, derivou o proporcionar às escolas um maior peso no processo de concretização das intenções educativas, e nesse sentido a distribuição de responsabilidades entre a Administração Central e as Escolas, move-se dentro de um contínuo entre modelos abertos e fechados de currículo, os quais passamos a caracterizar.

#### *Modelos de Currículos Fechados:*

Os objectivos, conteúdos e estratégias estão estabelecidos à priori. Todos os alunos realizam as mesmas actividades, da mesma forma e na mesma ordem. As variações em função do contexto, das características dos alunos, e as opções pedagógicas e didácticas dos professores são mínimas.

Os objectivos são definidos em termos de comportamentos observáveis, e os conteúdos organizam-se segundo as disciplinas tradicionais, com pouca relação entre si. A avaliação dos resultados, a que é concedida muita importância, é feita através

da comparação entre os comportamentos observáveis definidos e os que são observados no final.

A elaboração do programa e a execução do mesmo são atribuídos a pessoas distintas: os especialistas desenham e os professores executam.

### *Modelos de Currículos Abertos*

É concedida grande importância às diferenças entre os contextos educativos, às características dos alunos e às opções pedagógicas dos professores, considerando-as factores essenciais na definição do currículo. Postula-se uma inter-relação permanente entre a fase de design e de desenvolvimento curricular. As propostas de design curricular estão permanentemente abertas a adaptações, revisões e modificações em função das variáveis e factores processuais.

O enfoque não recai nos resultados da aprendizagem dos alunos, mas sobre o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Os objectivos devem estar definidos em termos mais gerais para possibilitar as adaptações. A avaliação centra-se no processo de aprendizagem e está orientada para determinar o nível de compreensão e funcionalidade das aprendizagens. Não existe separação entre quem elabora e quem aplica o currículo, dado que é ao professor a quem competem simultaneamente as duas funções.

Para Marchesi e Martin (1998), as soluções encontradas a nível dos sistemas educativos dos vários países, não obedecem a respostas dicotómicas: currículo aberto versus currículo fechado, mas têm optado por soluções intermédias dentro do contínuo referido. Em termos gerais, dizem os autores, é patente uma tendência de partilha de responsabilidades entre a administração central das escolas.

A administração educativa estabelece alguns elementos do currículo definidos em termos de competências básicas que todo o aluno necessita para se desenvolver como cidadão crítico e responsável na sociedade reservando à escola de concretizar O quê?/ O como?/ O quando? Ensinar a avaliar. Ou seja, realizar o seu projecto curricular.

Na década de setenta, começaram a ser desenvolvidos programas e desenhos curriculares que pretenderam sistematizar a prática educativa com alunos com necessidades educativas especiais, destinando-se a ser aplicados independentemente dos contextos em que o aluno era atendido. Os programas educativos individuais e as adaptações curriculares surgiram com características específicas pensados, por vezes, para os diferentes tipos de deficiências (auditiva, visual ou mental).

A divulgação destes programas/desenhos curriculares contribuiu para o desenvolvimento de propostas curriculares diversificadas que não parou de evoluir.

Hodgson, Clunies e Hegarty (1984) cit. por Panaças (1995) por mencionam o aparecimento de currículos sofisticados em escolas especiais, que poderão constituir um importante recurso para as escolas regulares. No entanto, segundo os autores acima referidos, a criação destes currículos nas escolas regulares é uma tarefa muito diferente de o fazer numa escola especial, na medida em que existem mais oportunidades, mas também mais restrições e acima de tudo, porque nunca serão criados os ambientes educativos das escolas especiais nas escolas regulares.

Butler-Por (1987) cit. por Panaças (1995), refere que o currículo regular deverá constituir parte integral do dia-a-dia escolar dos alunos, contudo, para assegurar que cada criança é suficientemente apoiada, deve ser introduzido um currículo diferenciado que vá ao encontro das necessidades e aptidões de cada um.

Um currículo diferenciado proporcionará a todos os alunos os estímulos e desafios de modo a que todos façam os progressos de que são capazes. Desta forma, o currículo considera as diferenças individuais dos alunos, sendo o sistema curricular o elemento central da resposta a estas diferenças.

Para Parrila (1992), dentro desta perspectiva os programas educativos individuais (P.E.I.) e as adaptações curriculares trazem soluções diferentes, apesar de ambos se situarem na óptica de que o aluno é o objecto da intervenção e o currículo o instrumento a utilizar.

### *Programas Educativos Individuais (P.E.I.)*

Os programas educativos individuais têm por base um currículo fechado, por objectivos, que pretende proporcionar as situações não contempladas nos currículos gerais, procurando, ao mesmo tempo, servir de ponte para o acesso ao currículo normal.

Para Vidal e Ponce (1990) quando se fala de um (P.E.I.), há uma referência a uma programação ou a um plano elaborado expressamente para um indivíduo que, por diversas razões, não é capaz de superar determinadas aprendizagens através do ensino regular da sua turma e que possui necessidades especiais de educação. Por essa razão, esse programa é absolutamente individual e deve ter como finalidade a incorporação desse indivíduo no ritmo de aprendizagem da sua turma. Vidal e Ponce (1990) definem P.E.I. como “ o conjunto de objectivos, actividades, materiais e modelo didáctico que se deveria atingir e realizar num tempo previamente determinado e cuja finalidade é a adaptação do processo de ensino/aprendizagem às necessidades educativas especiais que o aluno apresenta” (p.97).

Este currículo é adaptado ao aluno integrado, partindo do princípio de que a evolução do aluno, ao atingir os objectivos desse currículo, que o irá aproximar do currículo normal.

Em Portugal o Decreto de lei 319/91 preconiza-o, tornando-o obrigatório para todos os alunos a quem é aplicada a medida i). Podemos resumir as directrizes mais comuns, da seguinte forma:

1. Identificação ou avaliação preliminar da criança em risco, que é geralmente da responsabilidade dos professores do ensino regular.
2. Avaliação e determinação das áreas fortes e fracas do aluno, seguida da elaboração de um plano educativo individual, geralmente da responsabilidade de uma equipa multiprofissional ou especialistas considerados necessários. Este plano dá origem ao estabelecimento de um percurso educacional.

3. Elaboração de um programa educativo individual que permita responder às necessidades individuais do aluno, objectivos a atingir e linhas metodológicas a adoptar, da responsabilidade do professor do apoio educativo, com a participação do professor de ensino regular.
4. Seguimento e avaliação da aplicação do programa feito pelos distintos técnicos intervenientes na planificação e no desenvolvimento do mesmo.

Parrilla (1992), refere que apesar de existir um grande esforço no desenvolvimento de propostas de P.E.I., os estudos que analisam os processos e os resultados da sua utilização são poucos.

Os estudos de Haynes e Jenkins (1986) citados por Parrilla (1992) revelam que apesar da multiplicidade de programas individuais de treino e técnicas especiais, os professores de apoio educativo não trabalham com programas individuais para dar resposta às características individuais dos seus alunos. A mesma autora refere ainda que num estudo em que foi realizado um questionário a professores que participavam na integração, não encontraram o uso do ensino individualizado.

Este facto foi atribuído não à falta de reconhecimento da eficácia dos programas individuais, mas à falta de preparação dos professores para os elaborar e pôr em prática.

A não utilização do P.E.I. tem sido atribuída a uma série de factores, tais como o facto de estes serem sugeridos por profissionais externos à escola, sendo assim entendidos pelos professores como uma imposição oficial.

### *Adaptações Curriculares*

As adaptações curriculares são consideradas em termos gerais, como sendo as estratégias de adequação dos currículos normais às necessidades dos alunos.

Para Parrilla (1992), o conceito de adaptação curricular representa quatro novidades em relação aos P.E.I..

- A primeira acontece quando a tónica da adaptação curricular é posta no currículo normal, deixando de fazer sentido falar-se de um currículo normal, deixando de fazer sentido falar-se de um currículo normal e de um currículo especial;
- A segunda sucede quando se faz referência a uma concepção de currículo como um processo que permite reconstruí-lo e modificá-lo, sem objectivos definidos à priori;
- A terceira ocorre quando permite reconhecer que todos os alunos têm necessidades, algumas especiais, substituindo o termo de “aluno deficiente” pelo de “aluno com necessidades educativas especiais” e reconhecendo a existência de um contínuo de necessidades educativas entre os alunos;
- A quarta surge do reconhecimento da participação e influência da escola na resposta às necessidades educativas especiais.

Assim, ao invés de serem elaborados currículos diferenciados, dentro de programas diferentes, deve-se ter o currículo comum como ponto de partida, de forma a poder ser concretizado de forma adaptativa.

O processo pelo qual se estabelecem as adaptações curriculares, diferem do processo seguido para os P.E.I, uma vez que, as adaptações curriculares são elaboradas dentro do contexto escola, pelos próprios professores.

As adaptações curriculares devem ser tidas como um contínuo que abranja desde as actuações educativas até às mais específicas.

Como menciona Manjon (1993), a proposta de adaptação curricular refere-se a uma “educação de qualidade para a diversidade” e não de uma “diversidade de educações” que, sob o pretexto da individualização, conduz ao isolamento e à segregação.

O desenvolvimento de adaptações curriculares, partindo dos currículos comuns a um determinado ciclo ou nível de ensino, é uma prática na integração, suportada pela legislação em vários países. Torna-se assim importante perceber como se fazem e se desenvolve, essas adaptações a nível concreto da sala de aula.

## Práticas Educativas, Qualidade e Diferenciação

No fim de analisadas todas as variáveis Escola/Professores/Currículo, que estão inter-relacionados com o campo educativo, torna-se necessário rever a sala de aula, espaço onde todas as vertentes entram em acção, e ainda onde poderão existir as práticas educativas que darão corpo à inclusão.

Segundo Morgado (1999), “ o desenvolvimento de escolas inclusivas, e portanto capazes de sustentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos, passa necessariamente pela definição de uma acção educativa diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção e simultaneamente diferenciada nos seus aspectos operativos”. (p. 18)

De acordo com Clark (1991) as boas práticas educativas, acontecem quando os professores começam a usar a diferenciação no sentido de dar o currículo para todos os alunos no grupo, porque todos podem fazer progressos.

Para Mc Call (1988), citada por (Moore, 1992) diferenciação é sinónimo de bom ensino.

Para Moore (1992), falar de diferenciação no contexto do currículo nacional é:

Assegurar que aos alunos sejam dadas tarefas adequadas ao seu nível de conhecimentos. É garantir que os alunos conseguem sucesso e que as experiências de aprendizagem são bem sucedidas.

A diferenciação é o contrário de normalizar, pois a diferença passa a ser vista como uma virtude e não como um defeito a apagar. É um “processo” que se prolonga no tempo, e que visa responder às necessidades das crianças através do currículo, que deverá ser único, definido de forma flexível e aberto, de modo a acolher todos os alunos independentemente das suas diferenças.

Esta perspectiva de currículo único, foi reforçada na Conferência de Salamanca (1994), cuja declaração estabelece no ponto 29 “ as crianças com necessidades educativas especiais devem receber apoio educativo adicional no contexto do currículo regular, não um currículo diferente (...) ”.

Para que isso suceda, é necessária uma gestão adaptativa do currículo e a utilização de “métodos apropriados”, ou seja, os objectivos e conteúdos devem ser explícitos para todos os intervenientes e deve ainda existir uma clara articulação entre os conteúdos curriculares e a definição de objectivos. Assim, o nível de organização e clareza do professor tenderá a dificultar ou facilitar o processo de aprendizagem.

Não se trata de uma diferenciação aos métodos, mas numa adaptação do método para “regular e promover estratégias de aprendizagem” que promovam a autonomia “ de cada criança numa situação de grupo”. A aprendizagem é algo pessoal que ocorre por e em cada um mas dá-se em situação de grupo, em interacção social, realçando-se o conceito de gestão de sala de aula.

Sendo uma concepção de ensino aprendizagem, o professor que funciona em salas de aula diferenciadas, deve fazer uma planificação do trabalho a desenvolver, designadamente em matéria de gestão curricular; deve organizar o trabalho dos alunos; promover um bom clima social, avaliar os processos relativos à avaliação e regulação do processo de ensino/aprendizagem; deve escolher as tarefas de aprendizagem e ainda gerir os materiais e recursos, que suportam o processo de ensino.

Morgado (2003) agrupou os processos de funcionamento diferenciado do professor em sala de aula em seis dimensões fundamentais:

- a) **Planeamento:** esta dimensão envolve todos os processos de planificação do trabalho a desenvolver, designadamente em matéria de gestão curricular;
- b) **Organização do trabalho dos alunos:** esta dimensão considera os aspectos relativos à forma como os alunos são solicitados a organizarem-se para envolvimento na aprendizagem;
- c) **Clima Social:** nesta dimensão são considerados fundamentalmente os aspectos de interacção e relacionamento social entre alunos e entre professores e aluno;
- d) **Avaliação:** consideram-se nesta dimensão todos os processos relativos à avaliação e regulação do processo de ensino/aprendizagem contemplando os procedimentos e dispositivos envolvidos;
- e) **Actividade/Tarefas de Aprendizagem:** esta dimensão contempla o funcionamento do professor no que concerne à escolha das tarefas ou situações a propor aos alunos bem como à natureza destas tarefas ou situações;
- f) **Materiais e recursos:** nesta dimensão considera-se o funcionamento do professor no que respeita à utilização e gestão de materiais e recursos como suporte ao processo de ensino/aprendizagem.

Para Byers e Rose (1996) citados por Morgado (2003), falar de diferenciação é falar da interface entre o currículo proposto e as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos; no fundo é falar da forma como o professor faz variar a Gestão do Currículo e os Métodos e Estratégias, a Organização Social dos Alunos na aula, as Relações /Clima Social, os Recursos Materiais, e a Avaliação.

Iremos analisar detalhadamente todas estas variáveis, procurando perceber, os diferentes aspectos à luz de vários modelos e contributos teóricos, como o Movimento da Eficácia da Escola, Modelo de Educação adaptada de Wang, a experiência do Movimento da Escola Moderna portuguesa.

### *A Gestão do Currículo*

Segundo Wang (1995), a gestão curricular é um meio privilegiado no sentido de acolher a diversidade dos alunos, tornando-se necessário para organizar o trabalho em sala de aula. Para acolher estes alunos tem que se equacionar as suas diferenças individuais e ainda dar importância aos processos afectivos, emocionais e psicossociais.

É a gestão que o professor faz do currículo que pode marcar a diferença. Essa gestão tem que ser e, primeiro lugar – flexível – o professor deve possuir, nas unidades didácticas que programou, distintos tipos de metodologias e actividades que permitam reforçar as aprendizagens para alguns alunos, e aprofundá-las para outros.

Para Creemers (1994), citado por Marchesi e Martin, (1998), o facto que tem maior evidência na qualidade do processo de ensino/aprendizagem, no que se refere à gestão do currículo, é a seguinte:

- O grau de explicitação dos objectivos e conteúdos por um lado, e a forma como se apresentam ordenados entre si, por outro.

Ainscow (1997), menciona que um dos factores que parece exercer maior influência na criação de salas de aula mais inclusivas é a planificação para a classe como um todo, para ultrapassar o enfoque da planificação individualizada que era apanágio da Educação Especial.

Através da designação de Educação Multi-Nível, Porter (1998), faz também referência a esta abordagem, que segundo o autor, permite ao professor desenvolver uma lição para toda a classe e desenvolver objectivos para estudantes individuais nas actividades da aula.

Para este autor são necessárias quatro etapas para elaborar este tipo de planificação com sucesso:

- 1) Determinar o método de apresentação. O professor deve pensar como levar aos estudantes a informação necessária para trabalhar esses conceitos e determinar o material que é necessário.
- 2) Definir a forma como os alunos irão praticar as competências que aprenderam. Devem dar oportunidades aos alunos de manipular os novos conceitos e de os ligarem a aprendizagens anteriores.
- 3) Delinear o método de avaliação, considerando que, embora a avaliação escrita seja a mais valorizada, o seu uso sistemático pode excluir muitas crianças que têm dificuldades.

Por fim, outra prática referida pelo autor, que é a base da que acima referimos, uma vez que a permite concretizar, abordagens multidisciplinares na planificação da aula, consiste em apelar às várias disciplinas para concretizar determinadas aprendizagens, partindo do pressuposto de que todas as crianças têm áreas mais fortes e mais fracas.

Solner e Thousand (1997), referem que nas escolas que promovem a educação para todos os alunos, a designada Educação Inclusiva, os professores têm dois conjuntos de práticas, que referem como nucleares e de adaptação.

As práticas nucleares são as que emergem da educação geral (educação multicultural, aprendizagem construtivista, currículo interdisciplinar, abordagens instrucionais mediadas por pares), e somam a essas iniciativas nucleares os educadores das escolas inclusivas desenvolvem e usam um processo de adaptação para incorporar os estudantes com características de aprendizagem única, ou seja, desenvolvem adaptações curriculares.

As adaptações curriculares representam algum ajustamento ou modificação no meio, instrução ou materiais usados para a aprendizagem que realcem a performance pessoal ou conduzam à participação parcial na actividade.

Assim sendo, torna-se importante pensar em diferenciação quando se fala em adaptações curriculares, ou seja, é necessário pensar e tomar decisões considerando:

- a metodologia a utilizar;
- os modos de funcionamento e de organização;
- os materiais a utilizar;
- os processos de análise.

Torna-se importante salientar que assim sendo, a planificação individualizada para determinados alunos, ou os programas individualizados, não têm qualquer sentido no contexto da inclusão.

### *Métodos e Estratégias*

Entre todas as tarefas que o professor desempenha, a gestão da sala de aula é, sem dúvida, fundamental, já que é a primeira condição para que o professor consiga “prender” o aluno à aula que preparou previamente e assim promover a aprendizagem. As estratégias de gestão de sala de aula fornecem uma estrutura onde se desenvolve o ensino. Os professores devem tornar-se gestores eficientes de forma a serem capazes de proporcionar a todos os alunos uma estrutura que favoreça o processo de ensino/aprendizagem.

*“ Um bom professor é aquele que dispõe de vários modelos de ensino e que emprega em cada momento aqueles que são mais apropriados para determinados alunos, ou para conseguir determinado tipo de aprendizagem.”* (Hopkins e Stern (1996) citado por Marchesi e Martin (1998) (p.116).

Assim sendo, um bom professor tem a flexibilidade de combinar o trabalho individual do aluno, o trabalho em grupos, e a exposição do professor, de acordo com os diferentes objectivos que tem em vista.

Para Ainscow (1997), um dos factores chave para a inclusão é a capacidade de improvisação do professor – ser capaz de modificar planos e actividades em resposta à reacção dos alunos.

O autor refere que é essencialmente através deste processo, que os professores podem encorajar uma participação activa dos alunos, ajudando a personalizar para cada aluno a experiência da aula.

Ainscow e Muncey (1989) citados por Ainscow (1991), consideram que os professores eficazes:

- propõem tarefas realistas que são desafios para os alunos
- providenciam variedade nas experiências de aprendizagem
- dão aos alunos oportunidades de escolher
- reconhecem os esforços e resultados dos alunos.

O autor refere ainda que os professores eficazes comunicam aos alunos o que se espera delas, fazendo uso adequado dos materiais de ensino existentes, no sentido de dar mais tempo aos alunos para clarificarem os conteúdos. Estes professores conhecem bem os seus alunos se adaptam o ensino às suas necessidades, monitorizando a compreensão do aluno através de um regular e apropriado feedback.

Wang (1995) refere que o professor deve utilizar uma vasta gama de técnicas eficazes no ensino de novas tarefas, tais como: perguntar, explicar, sugerir, estruturar, reestruturas, dar feedback, demonstrar, modelar.

Para Spillman (1991) valorizar as actividades exploratórias e utilizar abordagens multi-sensoriais são boas práticas educativas.

Este autor salientou algumas estratégias de instrução, tais como:

- objectivos de aprendizagem claros para cada aula, de forma a que sejam entendidos pelos alunos;
- utilização de esquemas para reforçar a compreensão dos alunos;
- a certificação por parte do professor de que o aluno percebeu as instruções;
- e ainda que o professor deve assegurar-se de que o aluno tem o tempo adequado para responder.

Pozo (1990) citado por Marchesi e Martin (1998), referem como estratégias de aprendizagem o resumo, organização e elaboração de informação através de técnicas concretas como as analogias, mapas conceptuais e códigos; estratégias que segundo o autor implicam o desenvolvimento de capacidades metacognitivas por parte dos alunos.

Outra estratégia que é realçada por Wang (1995), é o ensino interactivo, na medida em que torna possível a adaptação a diferenças individuais dos alunos. Estas interacções, segundo a autora, promovem a aprendizagem na medida em que fazem os estudantes aceder a estruturas e conhecimentos específicos.

Para Marchesi e Martin (1998), a aprendizagem e ensino “são processos interactivos inseparáveis”, e assim sendo, a função do professor será mais ou menos eficaz na medida em que se ajusta ou não aos alunos no seu processo de aprendizagem, uma vez que, age na zona de desenvolvimento proximal do aluno.

Onrubia (1993) referido pelos autores citados acima, menciona algumas estratégias chave de como o professor pode agir na zona de desenvolvimento proximal do aluno:

1. Inserir a actividade concreta do aluno com objectivos mais abrangentes. É fulcral que o professor situe o tema que vai abordar de uma forma mais global, que lhe dê sentido, que o relacione com as experiências que o aluno tem.
2. Possibilitar o mais possível, a participação de todos os alunos em diferentes actividades e tarefas, mesmo se o nível de competência, interesse e conhecimentos forem poucos. O professor, deve assim, assegurar-se de que as tarefas estão organizadas para que todos os alunos possam participar ainda que de formas diferentes e em graus distintos.
3. Introduzir, na medida do possível, modificações e ajustes na programação da aula, como no decorrer da mesma, em função da informação obtida a partir das actuações e produtos parciais dos alunos.
4. Promover a utilização e aprofundamento autónomo dos conhecimentos que os alunos estão a aprender.

5. Estabelecer relações constantes e explícitas entre os novos conteúdos que são objecto da aprendizagem e os conhecimentos prévios dos alunos.

A partir do mencionado acima, assume grande importância um aspecto mencionado por Marchesi e Martin (1998), de que uma das mais importantes tarefas do professor consiste em conhecer quais as ideias que os alunos têm sobre os temas que vão ser trabalhados na aula.

Para os autores acima referidos, os conteúdos que os professores ensinam deverão ser:

- relevantes do ponto de vista social e cultural
- funcionais, isto é, deve ser estabelecida uma relação de aprendizagem de um conteúdo com o seu uso na vida quotidiana, e também relacionada a sua utilização com a construção de aprendizagens futuras.

Para Anne Lewis (1992) citada por Byers e Rose (1996), as actividades adequadas aos diferentes alunos devem:

- a) ser relevantes face à experiência e motivação do aluno
- b) atender ao ritmo individual de cada aluno
- c) proporcionar ao aluno a investigação e descoberta
- d) permitir ao aluno a resolução de problemas

A tarefa de ensinar torna-se bastante complexa, ainda mais se tiver em linha de consideração que a aprendizagem a partir do ensino não é um processo automático (Bennett, 1991).

Relativamente às características que as actividades de aprendizagem deverão contemplar, de forma a fomentarem o progresso e desenvolvimento dos alunos, Morgado (1999), refere situações de aprendizagem:

Activas – em que o aluno é envolvido em situações de manipulação, experimentação e descoberta.

Significativas – que consideram as experiências do aluno bem como as suas motivações e interesses.

Integradas – que promovem a articulação e convergência de conceitos, conhecimentos e competências de diferentes áreas.

Socializadoras – que propiciam as trocas culturais, a circulação partilhada de informação, criação de hábitos de entreajuda e colaboração.

### *Organização Social dos Alunos/Aprendizagem Cooperada*

A heterogeneidade da população escolar faz apelo a formas diferenciadas de organização dos alunos, seja porque a ajuda entre iguais facilita o trabalho do professor, seja porque a aprendizagem é em grande medida um processo social.

Segundo Johnson e Johnson (1998) a diversidade entre as pessoas é potencializadora de consequências positivas ou negativas para a aprendizagem, e os factores determinantes acontecem na sala de aula, mais concretamente na forma como se estruturam as situações de aprendizagem: se para a competição, se para a cooperação.

Para estes autores a aprendizagem cooperativa é uma forma de instrução em que os estudantes, em pequenos grupos, trabalham juntos para maximizar os seus conhecimentos e os conhecimentos dos seus pares.

Referindo os mesmos que, a aprendizagem cooperada, não é a organização dos alunos em grupos, é muito mais do que a proximidade física entre os alunos, procura e discussão de materiais em conjunto com outros, ou a ajuda a outros colegas. Embora cada um desses aspectos seja importante para a aprendizagem cooperativa, ela só pode ser assim considerada se estiverem reunidas as seguintes condições, mencionadas por Putman (1998):

- É necessário que haja interdependência positiva, ou seja, o desempenho do grupo depende de todos os elementos do grupo, e o sucesso não será atingido enquanto cada elemento do grupo não o atingir.

- Responsabilidade individual, todos devem sentir-se responsáveis individualmente pela aprendizagem e contribuir para o resultado do grupo.
- Interação face a face, em que o aluno interage directamente com o outro durante o trabalho. A interacção decorre mais entre os alunos do que entre os alunos e o material.
- Os alunos adquirem competências cooperativas, por exemplo, na procura de materiais.
- Reflexão e avaliação dos alunos. No final da actividade cooperativa os estudantes avaliam como o grupo funcionou e em que medida os resultados foram alcançados.

Refere ainda a autora que os professores devem ter em consideração a heterogeneidade quando formam os grupos, incluindo em cada grupo alunos com características diferentes no ponto de vista académico, social, cultural e étnico.

Alguns trabalhos sobre a aprendizagem cooperada, assente nas interacções dos alunos e professores, afirmam que esta possibilita de forma mais eficaz a introdução de mecanismos de adaptação no processo de ensino/aprendizagem (Wang, 1995).

No processo de aprendizagem cooperada, menciona Putman (1998) os alunos, encorajados a discutir e aplicar o que estão a aprender, tornam-se professores nos grupos.

Assim, existem um conjunto de vantagens associadas à utilização dos modelos de aprendizagem cooperada, enunciados por Webb e Vulliamy (1996), uma vez que:

- em contexto de cooperação os alunos produzem mais ideias;
- os alunos explicam, questionam, aprendem com os outros utilizando a linguagem e diferentes padrões de interacção;
- os alunos reconhecem mais facilmente o valor da sua própria experiência na aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos;
- desenvolvem mais confiança entre si e efectuam trocas com uma audiência crítica;
- os alunos aprendem mais facilmente os seus níveis de responsabilidade face ao grupo, desenvolvendo processos de auto-regulação mais eficazes.

A aprendizagem em grupo promove o desenvolvimento de competências no âmbito das relações interpessoais, de atitudes de colaboração, gestão de problemas interpessoais, gestão de trabalho de grupo e ainda competências em situações de desempenho profissional ao nível da criatividade, produtividade e integração de diferentes saberes.

Assim, os modelos de aprendizagem cooperativa promovem nos alunos o trabalho conjunto visando o seu progresso e o progresso dos seus pares através das trocas e apoios recíprocos.

Como diz Wang (1995), nas classes heterogêneas as diferenças individuais são encaradas como algo que é normal, e não como uma excepção.

### *Relações/Clima Social*

Estabelecer na sala de aula um clima relacional, afectivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútuas, são aspectos determinantes no processo de ensino/aprendizagem, ou como referem Marchesi e Martin (1998):

*“Os afectos, as motivações e as relações são ingredientes básicos da aprendizagem”.*

De acordo com Stoll (1991), apelando às características das escolas eficazes, constatamos que é necessário colocar enfoque nos aspectos acima referidos, uma vez que:

- existe no máximo de comunicação entre professores e alunos;
- existe uma atmosfera positiva tanto na escola como na sala de aula;
- o ênfase é posto nos elogios e reforços em detrimento das críticas e castigos;
- os professores têm uma atitude positiva para com os alunos e interessam-se pelos alunos como indivíduos.

Pode-se dizer que existe um clima escolar positivo, quando o desenvolvimento afectivo é facilitado, quando os estudantes se vêem a si próprios como capazes e responsáveis.

Para Wang (1993) as interações positivas, entre o professor e aluno, contribuem para desenvolver a auto-estima e o sentido de pertença à classe e à escola. Diz ainda, referindo-se às diferentes dimensões da educação adequada à diversidade, que a motivação assim como a definição de regras, têm um papel preponderante relativamente à aprendizagem dos alunos e à manutenção de um clima positivo.

Neste sentido, os professores devem comunicar com os alunos o que esperam deles e incentivá-los à autodisciplina, independência e cooperação.

Marchesi e Martin (1998), referem uma série de princípios educativos, a serem seguidos na sala de aula, propondo ao professor que:

- Torne explícitas as normas que regulam a vida colectiva;
- Explícite quais os critérios de determinadas decisões e actuações;
- Coloque o aluno em situação de tomada de decisão;
- Valorize os comportamentos e as atitudes desejadas;
- Promova a discussão de critérios e opiniões.

Segundo Niza (1998), só a cooperação gera a autonomia pessoal e social.

### *Recursos Materiais*

Numa sala de aula onde as práticas educativas são diferenciadas, os recursos e os materiais deverão obedecer ao princípio da diferenciação.

Como refere Cadima (1997), para desenvolver um projecto de pedagogia diferenciada os professores tiveram que produzir montagens, e adaptações do material, organizar instrumentos de trabalho.

O local privilegiado para a actividade da turma é a sala de aula, deste modo este espaço tem que, segundo Gregório (1997), estar organizado de forma a facilitar a movimentação dos alunos e o acesso aos materiais de trabalho. No fundo, deve-se adaptar a disposição da sala às várias actividades.

Niza (1998) diz-nos que “ um ambiente social de aprendizagem exige um esforço muito grande de autosustentação e de organização do trabalho” (p 91).

### *Avaliação/Regulação*

Na medida em que se pretende ter uma educação para todos os alunos, o sistema de avaliação deverá considerar o processo de ensino/aprendizagem, isto é, a avaliação deverá assumir uma função pedagógica-formativa e reguladora desse mesmo processo.

Para Marchesi e Martin (1998), torna-se de enorme relevância que os procedimentos e instrumentos de avaliação permitam identificar os aspectos explicativos de um maior ou menor sucesso na aprendizagem.

Esta forma de avaliação vai permitir ao professor tomar decisões de nível pedagógico, decisões essas, que permitam planificar o ensino da maneira mais ajustada às características das crianças e à sua forma de aprender, tendo um carácter de avaliação diagnóstica.

Para Weston (1992) diferenciação é diagnóstico, dado que considera existir uma ligação entre a avaliação diagnóstica e as tarefas eficazes de diferenciação. Pois é necessário saber o que o aluno já sabe, antes de se dar início a uma nova tarefa.

A avaliação é também a regulação de todo o processo de ensino/aprendizagem e para isso é necessário obter uma informação contínua que conduza à tomada de decisões na sala de aula.

De acordo com Marchesi e Martin (1998), a avaliação tem também um papel regulador para o próprio aluno, o qual tem que tomar consciência da forma como está a atingir os objectivos, tem que constatar os seus progressos e perceber que caminho ainda lhe falta percorrer – a esta regulação da aprendizagem por parte dos alunos é dado o nome de avaliação formadora.

A partir deste quadro teórico, percebe-se que o professor deixa de ser o único a ter um papel importante na avaliação, pois ao aluno também é conferido esse papel, na medida em que se apropria dos objectivos da aprendizagem, critérios pelos quais vai ser avaliado, permitindo-lhe ainda manobrar e corrigir os erros que possa detectar, melhorando desta forma o seu desempenho.

Percebe-se então que o professor ao organizar o trabalho de forma diferenciada, procura avaliar as situações dos alunos face aos processos de ensino/aprendizagem e promover a sua evolução no contexto de sala de aula heterogénea. Procuram gerir um currículo de alto nível, variando o nível de apoio dos professores, complexidade das tarefas de aprendizagem, ritmos e processos de aprendizagem baseando-se nas competências dos alunos, nas suas motivações e perfis de aprendizagem.

## Problemática e Objectivos

Os alunos com necessidades educativas especiais foram, durante vários anos, impedidos de ter acesso à educação regular, ao contrário daquilo que acontecia com os alunos ditos normais.

Presentemente o que se pretende é uma “escola para todos”, que não exclui os alunos, antes permite a estes uma educação sem quaisquer restrições, enfim, uma Escola Inclusiva.

O principal fundamento da escola inclusiva é o de responder eficazmente às necessidades educativas de um crescente número de alunos, com características diversas. Tendo ainda como objectivo melhorar a intervenção educativa, gerando condições facilitadoras das práticas pedagógicas.

Depois da implementação do despacho conjunto n.º 105/97, passa a ser de extrema importância a construção de uma escola democrática e de qualidade, onde todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das diferenças e dificuldades que manifestem.

Segundo Costa (1996), a perspectiva centrada na criança, não chegou a ser ainda implementada por nós, pelo que inclusão está ainda longe da nossa realidade.

Ao longo dos anos, têm vindo a ser realizados em Portugal, alguns estudos sobre os apoios educativos (Paiva, 2001, Quirino, 2003 e Batista, 2004) fazendo sempre a comparação entre dois grupos distintos, um grupo composto por professores do ensino regular e outro por professores do apoio educativo, considerando a variável experiência e função profissional.

Neste sentido, revela-se de extrema importância a investigação sobre o que se passa nas nossas escolas em função dos serviços de apoio educativo e por esta razão propusemo-nos a estudar as “concepções dos professores sobre os apoios educativos”, contudo colocámos outras variáveis em estudo, tal como o género e

nível de ensino leccionado, para além da experiência docente, e apenas considerámos um grupo de estudo, os professores do ensino regular. Pretendemos ainda perceber como é que os professores classificam a importância e a dificuldade de recorrer a práticas pedagógicas que podem ser implementadas em sala de aula.

Existem outros estudos centrados na perspectiva da utilização de práticas pedagógicas ( Good & Brophy, 1986; Rosenshine & Stevens, 1986; Walberg, 1984) e mais recentemente Morgado (2003), que estudaram as variáveis: gestão da sala de aula, gestão do tempo, organização do trabalho dos alunos, utilização do reforço, clima social, etc., e que se integram na investigação global sobre eficácia e qualidade educativa (Creemers, 1994, cit. por Morgado, 2003).

Segundo Ainscow, 1991, cit. por Morgado, 2003), o desenvolvimento de escolas de maior qualidade, mais inclusivas, implicará necessariamente, entre outros aspectos, providenciar aos professores contributos e apoios que promovam mais e melhores competências na organização e gestão de sala de aula de molde a assegurar, tanto quanto possível, o sucesso na aprendizagem para a totalidade dos alunos, bem como desenvolver modelos de apoio às escolas sustentando programas de reestruturação que permitam desenhar dispositivos de suporte aos professores considerando os processos de mudança necessários.

Assiste-se assim a uma implicação necessária do professor do ensino regular, que implicarão, o reconhecimento sobre o papel e responsabilidade destes professores, no que concerne ao apoio educativo, às necessidades individuais dos alunos bem como sobre a sua própria formação, implicando uma actualização contínua de competências e saberes e definindo a formação como um factor crucial no desenvolvimento de uma educação de qualidade (Porter, 1997).

Torna-se, desta forma relevante ter também bem presente qual o papel do professor de apoio educativo, sendo sobre este assunto que recai a nossa investigação, na medida em que, a concepção que se tem acerca do professor do apoio educativo, embora definida com base nas necessidades individuais dos alunos, se centra nas condições educativas existentes em cada situação e na tentativa de, através de modelos de cooperação e da mobilização de mais valias de natureza metodológica,

melhorar essas condições educativas de forma a desencadear estratégias de ensino/aprendizagem mais eficazes e inclusivas (Ainscow, 1997).

### *Âmbito e Questões do Estudo*

Para a realização deste estudo centrámo-nos em três eixos fulcrais, com base na revisão da literatura e em estudos anteriormente realizados, formulando as questões que sustentam este trabalho:

- 1) A concepção que os professores do ensino regular têm sobre os apoios educativos é influenciada pela experiência docente, pelo género e pelo nível de ensino básico leccionado (1º, 2º e 3º ciclo);
- 2) O nível de importância atribuído pelos professores a práticas pedagógicas considerados na literatura como contributivos para a qualidade de e nível de diferenciação do trabalho desenvolvido em sala de aula;
- 3) O nível de dificuldade atribuído pelos professores a práticas pedagógicas considerados na literatura como contributivos para a qualidade de e nível de diferenciação do trabalho desenvolvido em sala de aula;

Para este estudo as questões colocadas, com base na revisão da literatura, foram as seguintes:

#### *1. Concepção dos Apoios Educativos*

- 1.1 A concepção que os docentes têm acerca dos apoios educativos varia consoante o género?
- 1.2 A concepção que os docentes têm acerca dos apoios educativos varia de acordo com a sua experiência profissional?
- 1.3 A concepção que os docentes têm acerca dos apoios educativos varia com o nível de ensino básico que leccionam?

## *2. Práticas Pedagógicas: Nível de Importância*

- 2.1 O nível de importância atribuído pelos professores a práticas/procedimentos pedagógicos considerados na literatura como contributivos para a qualidade e nível de diferenciação do trabalho em sala de aula varia com o género?
- 2.2 O nível de importância atribuído pelos professores a práticas/procedimentos pedagógicos considerados na literatura como contributivos para a qualidade e nível de diferenciação do trabalho em sala de aula varia com a sua experiência profissional?
- 2.3 O nível de importância atribuído pelos professores a práticas/procedimentos pedagógicos considerados na literatura como contributivos para a qualidade e nível de diferenciação do trabalho em sala de aula varia com o nível de ensino básico que leccionam?

## *3. Práticas Pedagógicas: Nível de Dificuldade*

- 3.1 O nível de importância atribuído pelos professores a práticas/procedimentos pedagógicos considerados na literatura como contributivos para a qualidade e nível de diferenciação do trabalho em sala de aula varia com o género?
- 3.2 Qual o nível de dificuldade atribuído pelos professores a práticas/procedimentos pedagógicos considerados na literatura como contributivos para a qualidade e nível de diferenciação do trabalho em sala de aula varia com a sua experiência profissional?
- 3.3 Qual o nível de dificuldade atribuído pelos professores a práticas/procedimentos pedagógicos considerados na literatura como contributivos para a qualidade e nível de diferenciação do trabalho em sala de aula varia com o nível de ensino básico que leccionam?

Está, assim definido o âmbito e os objectivos deste trabalho de investigação.

## Metodologia

Para atingir os objectivos que atrás enunciámos, optámos por uma metodologia quantitativa, no entanto, como é frequente na investigação em educação, deixámos espaço no nosso questionário para os professores exprimirem, numa questão aberta, a sua opinião sobre os apoios educativos, permitindo-nos desta forma analisar qualitativamente essas informações.

Na medida em que, pretendemos comparar os resultados e analisar a relação entre variáveis consideradas, podemos afirmar que também se trata de um estudo diferencial.

Segundo Blake e Williams (1986) citados por Panaças (1995), a grande razão de ser na investigação em educação especial é a de proporcionar a motivação, a compreensão e a informação necessárias para seleccionar opções no processo de tomada de decisão.

Não obstante, a afirmação acima referida, as metodologias utilizadas têm vindo a ser questionadas em vários aspectos, tal como o facto de os resultados se focarem mais no aluno do que nas práticas.

Tendo em consideração este aspecto, utilizámos dois instrumentos de avaliação, um mais direccionado para a escola e o aluno, enfim para o trabalho que pode ser ou não desenvolvido pelos apoios educativos e outro que se destina a avaliar a importância e a dificuldade que os professores possam sentir em implementar as práticas pedagógicas.

Hegarty (1989), citado por Panaças (1995), tinha já alertado para esta questão, referindo que é a natureza dos problemas que deve determinar o tipo de metodologia e não o contrário, como muitas vezes sucedeu. Neste sentido menciona a necessidade de recorrer a outras técnicas que possam contribuir para uma maior clarificação em determinadas áreas, como é o caso da organização dos apoios educativos.

## Amostra

A amostra é composta por 116 professores do ensino regular, a leccionarem o nível de ensino básico, 1º, 2º e 3º ciclo, e que exercem as suas funções em 3 agrupamentos de escola diferentes.

Embora, inicialmente tivéssemos pensado em trabalhar apenas com professores do 1º ciclo, avançámos com a ideia de alargar os questionários aos outros ciclos de ensino, dada a escassez de estudos a contemplar os três ciclos. De início pensámos também em incluir no nosso estudo professores dos apoios educativos, mas perante o número reduzido destes professores, não conseguimos obter um número significativo de forma a inclui-los na nossa amostra.

A caracterização da amostra tem em consideração as variáveis independentes que nos propusemos a estudar:

- Experiência Docente;
- Género;
- Nível de Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclo).

### *Experiência Docente*

Quadro 1

*Etapas da carreira dos professores inquiridos*

<i>Etapa</i>	<i>Experiência Docente</i>	<i>Percentagem</i>
1	1-4	10,3%
2	5-7	17,2%
3	8-15	21,6%
4	16-25	25,5%
5	25-40	25,9%

No quadro 1 estão representados os dados referentes à variável experiência docente que possuem o modelo de desenvolvimento de carreira profissional dos professores do 1º ciclo proposto por Gonçalves (1992), em que são definidas cinco etapas correspondentes aos diferentes ciclos constituintes da carreira.

Através do quadro podemos observar que em relação ao tempo de experiência dos professores que constituem a nossa amostra e de acordo com o modelo de desenvolvimento de carreira proposto, a amostra distribui-se no global de forma equilibrada, sendo só de salientar o facto de existir uma percentagem um pouco mais reduzida (10,3%) de professores em início de carreira.

### *Nível de Ensino Básico*

**Quadro 2**

*Nível de Ensino Básico leccionado pelos professores inquiridos*

<i>Ciclo</i>	<i>Percentagem</i>
<i>1º Ciclo</i>	26,7%
<i>2º Ciclo</i>	40,5%
<i>3º Ciclo</i>	32,8%

No que respeita ao nível de ensino leccionado pelos professores inquiridos, a amostra distribui-se de acordo com o quadro 2. Como se pode observar a amostra é constituída maioritariamente por professores que leccionam o 2º ciclo, não sendo muito significativa a diferença entre os restantes ciclos.

### *Género*

O quadro 3, possibilita-nos perceber qual a distribuição da nossa amostra por género, isto é, qual a percentagem de professoras e de professores inquiridos.

Quadro 3

*Género dos professores inquiridos*

<i>Género</i>	<i>Percentagem</i>
<i>Feminino</i>	76,7%
<i>Masculino</i>	23,3%

No que concerne ao género, denota-se uma maior percentagem de professoras comparativamente à percentagem de professores.

*Instrumentos*

Tendo em consideração o objectivo deste estudo, isto é, perceber quais as concepções dos professores do 1º, 2º e 3º ciclo sobre os apoios educativos, e sobre a Importância vs. Dificuldade da implementação de práticas pedagógicas, utilizámos o questionário como método de recolha dos dados.

Os questionários são um método de recolha de dados sobre um conjunto representativo de pessoas inquiridas. Os instrumentos por nós utilizados são de observação indirecta – o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação desejada, apoiando-se numa sequência de perguntas escritas, podendo ter acesso ao que o inquirido sabe, gosta, não gosta e pensa, ou seja, “...possibilita o acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa...”.

A informação recolhida pode ser transformada em dados quantitativos, utilizando técnicas de análise estatística.

As questões do presente estudo têm uma componente directa mas também de opinião. As possibilidades de resposta estavam organizadas por categorias, mas também havia a possibilidade de os inquiridos as listarem ou ordenarem.

No entanto ao elaborarmos o questionário tivemos de ser bastante cautelosos, de forma a evitar questões que possam influenciar os inquiridos, a não solicitar

informações que os inquiridos possam desconhecer, ao utilizarmos questões directas, específicas e claras, a fim de evitar o enviesamento das respostas.

Na medida em que um dos questionários foi elaborado tendo por base um guião de entrevista, nunca tendo sido utilizado anteriormente, procedemos primeiramente à aplicação de um teste-piloto sobre o mesmo, a um grupo de professores que constituem parte da população intencional do teste, mas que não irão fazer parte da amostra, procuramos apenas determinar se os itens do questionário possuem as qualidades inerentes à medição e descriminalidade necessárias.

O outro instrumento por nós utilizado foi elaborado por Morgado (2003), e resultou de uma análise de componentes principais que permitem avaliar junto dos professores a atribuição de importância e dificuldade face a um conjunto de práticas/procedimentos pedagógicos.

Posteriormente administramos os questionários de forma directa, uma vez que, foram os próprios inquiridos que o preencheram.

É no entanto de salientar que para este, como para outros instrumentos de recolha de informação, existem uma série de vantagens e desvantagens associadas.

As vantagens associadas a esta metodologia são:

- Permitir uma rápida recolha de informação;
- Tornar possível a quantificação de uma multiplicidade de dados;
- Permitir diversificadas análises estatísticas;
- Possibilitar a generalização dos resultados da amostra à totalidade da população (validade externa).

Para Tuckman (1994), estas técnicas medem, não o que as pessoas acreditam, mas o que dizem acreditar, não o que gostam mas o que dizem gostar.

## *Questionário sobre os Apoios Educativos*

O questionário, como referido anteriormente, foi elaborado tendo como referência o guião de entrevista elaborado por Paiva (2001), parcialmente reestruturado por Quirino (2003), apenas adaptado na questão 12. (Anexo A)

Este guião foi construído tendo por base o despacho conjunto n.º 105/97, dado que este iniciou um processo de mudança na forma de conceptualizar e organizar os apoios educativos.

Esse guião, e conseqüentemente o nosso questionário, pretende avaliar 3 temáticas fundamentais:

*Tema A – “Apoios Educativos – Organização e Dinâmica da Escola”*

*(Questões: 1, 2, 8, 9, 10, 11, 12 e 13)*

*Tema B – “Colaboração/Articulação com outros Docentes e Serviços”*

*(Questões 4 e 7)*

*Tema C – “Procedimentos/Modalidades de Apoio Educativo”*

*(Questões 3, 5 e 6)*

No *Tema A*, inserem-se as respostas que nos permitam perceber o que pensam os professores do ensino regular acerca da função do docente de apoio educativo na organização e dinâmica da escola. No *Tema B* incluem-se as respostas que nos permitam perceber a colaboração e articulação entre os docentes de apoio educativo, assim como dos serviços de apoio educativo e outros serviços, mais concretamente a Saúde e/ou Segurança Social. Ainda no *Tema C* irão fazer parte as respostas referentes às concepções dos professores relativamente aos procedimentos utilizados para o apoio aos alunos, bem como as modalidades de apoio educativo mais utilizadas.

### *Questionário sobre Práticas Pedagógicas*

O segundo questionário utilizado no nosso estudo, foi, como referido anteriormente, elaborado por Morgado (1999) no âmbito da sua tese de doutoramento “Qualidade, Inclusão e Diferenciação” (2003). (Anexo B)

Segundo o autor foi elaborado tendo por base uma análise da literatura sobre gestão de sala de aula e pedagogia diferenciada fundamentalmente centrada no âmbito do ensino primário. Inicialmente foi realizado um levantamento de procedimentos ou práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e consideradas na literatura como promotoras da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e ainda como importantes na promoção de práticas pedagógicas diferenciadas.

Este levantamento, traduziu-se em 46 práticas ou procedimentos, que se podem agrupar em diferentes áreas de funcionamento da gestão pedagógica da sala de aula:

- A - Planeamento
- B - Organização do Trabalho dos Alunos
- C - Clima Social
- D - Avaliação
- E - Actividades/Tarefas de Aprendizagem
- F - Materiais/Recursos

No entanto, após uma análise das componentes principais, Morgado (2003) identificou um conjunto de 15 itens que definiram uma escala que permite avaliar a atribuição de importância e dificuldade expressa por professores face à utilização destas práticas.

Considerando o modelo organizador das grandes áreas/dimensões da gestão pedagógica diferenciada, as práticas que constituem o nosso questionário agrupam-se da seguinte forma:

### Área /Dimensão - Planeamento

P/P	Descrição
11	Realização de actividades diferentes para alunos com diferentes estilos de aprendizagem
12	Transição entre actividades sem “tempos mortos”

### Área /Dimensão Organização do Trabalho dos Alunos

P/P	Descrição
4	Apresentação clara dos objectivos educativos
9	Encadeamento Sequencial das actividades

### Área /Dimensão Clima Social

P/P	Descrição
2	Adequação do ritmo de trabalho ao ritmo dos alunos
5	Encadeamento sequencial dos conteúdos de ensino
13	Utilização de métodos diferenciados

### Área /Dimensão Avaliação

P/P	Descrição
8	Integração dos saberes e competências dos alunos nas situações de aprendizagem

### Área /Dimensão Actividades/Tarefas de Aprendizagem

P/P	Descrição
1	Utilização de dispositivos de avaliação formativa
10	Competências ensinadas num contexto de aplicação significativo para os alunos
14	Utilização flexível do espaço na sala de aula
15	Clima positivo na sala de aula

### Área /Dimensão Materiais/Recursos

P/P	Descrição
3	Desenvolvimento das actividades de acordo com os diferentes ritmos de aprendizagem
6	Utilização dos interesses dos alunos na definição das actividades
7	Articulação entre as diferentes matérias e actividades de aprendizagem

Para recolhermos os dados, agrupamos os dois questionários e aos mesmos precedia uma folha inicial onde era referido o objectivo do estudo e solicitada a colaboração dos professores, seguida de uma grelha para preenchimento dos dados relevantes ao estudo, tais como:

1. Idade
2. Género
3. Experiência Docente
4. Funções (ensino regular - apoio educativo)
5. Experiência na Função
6. Nível de Ensino Básico Leccionado (1º, 2º, 3º ciclo).

### *Procedimentos*

Numa 1ª fase contactámos os directores do conselho executivo de diferentes agrupamentos de escolas, com o intuito de perceber a disponibilidades dos professores para colaborar no nosso estudo.

Depois da elaboração do questionário sobre os apoios educativos efectuámos uma testagem do mesmo, para verificar se este era adequado.

Após o consentimento dos directores do conselho executivo, distribuímos os questionários nas escolas, em algumas escolas dirigimo-nos pessoalmente até aos professores, explicitando a importância da sua colaboração neste estudo, no entanto outras escolas, mencionaram preferir que a distribuição dos mesmos ficasse ao seu encargo, ao que passámos posteriormente para os recolher. Por fim iniciámos o tratamento estatístico.

A estatística é um conjunto de métodos científicos de recolha, organização, resumo, apresentação e análise dos dados que permite tirar conclusões e tomar decisões acertadas com base nos dados (Spiegel, 2000, p.1).

Depois de efectuadas as observações, ficámos na posse de um conjunto de dados. Dados esses, que foram classificados e ordenados, fornecendo-nos assim as características da amostra. Este processo de reunir a informação contida nos dados, eliminando a informação desnecessária, é parte da Estatística Descritiva.

Para Reis (1998, p.15), a estatística descritiva consiste na recolha, apresentação, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos.

Segundo Spiegel (2000, p.53), em muitos estudos formulam-se hipóteses estatísticas para determinar se uma dada característica ou resultado esperado será ou não verdadeiro, tal hipótese é designada por Hipótese Nula, e corresponde à ausência de diferença nas características ou nos resultados, assim, se supusermos que a hipótese nula é verdadeira, mas os resultados observados numa amostra diferem substancialmente dos resultados esperados sob a hipótese, então devemos dizer que as diferenças observadas são significativas e tende-se a rejeitar a hipótese nula.

Quando se testa a hipótese, deve-se especificar o valor da probabilidade que estamos dispostos a aceitar. A este valor chama-se Nível de Significância. Na prática é comum usarem-se os níveis 0,05 e 0,01, no entanto usam-se outros níveis (Spiegel, 2000, p.55).

No nosso estudo a fim de rejeitarmos as questões formuladas, definiram-se os seguintes níveis de significância:

$p > 0,05$  – a diferença é não significativa, rejeitando-se a hipótese;

$p < 0,05$  – a diferença é significativa, aceita-se a hipótese.

De seguida apresentaremos os principais conceitos estatísticos a utilizar para a recolha e apresentação dos dados.

Alguns dados foram recolhidos através de uma escala do Tipo Likert, considerando-se os mesmos de natureza ordinal, no entanto também recolhemos dados de natureza nominal, recorrendo assim a diferentes testes estatísticos.

Estatística Descritiva:

Frequência Absoluta (n.º);

Frequência Relativa (%);

Medidas de Tendência Central: média, moda e mediana;

Medidas de Dispersão: desvio padrão (s);

Tendo em consideração a natureza das variáveis independentes consideradas, de natureza intervalar e categorial, recorreremos aos Testes Estatísticos Não Paramétricos.

## O Tratamento de Dados

Tratando-se de um estudo de carácter exploratório com a identificação de questões a estudar e com objectivos definidos, os dados recolhidos foram sujeitos a tratamento diferenciado cujos procedimentos decorreram:

Da natureza das variáveis independentes consideradas:

- Variáveis Intervalares: experiência docente e nível de ensino básico leccionado;
- Variáveis Catoriais: género.

Realizaram-se, assim, testes não paramétricos, uma vez que as variáveis apresentavam distribuição assimétrica, não normal. O nível de significância utilizado foi de 0,05. Recorreu-se ao teste “Mann-Withney” para relacionar uma variável contínua com uma variável categorial dicotómica.

Para relacionar uma variável categorial (mais de duas categorias) com uma variável contínua (distribuição assimétrica, não normal) utilizou-se o teste “Kruskal-Wallis”. E para as variáveis categoriais recorreu-se ao teste “Chi – Square”.

Através da análise dos resultados, verificaram-se diferenças significativas no que concerne à relação entre os graus de acordo e as diferentes variáveis.

## Apresentação e Discussão dos Resultados

Após termos efectuado a análise estatística dos questionários, obtivemos alguns resultados que passamos de seguida a apresentar e analisar.

Esta apresentação será realizada tendo como base alguns quadros e gráficos, que foram elaborados a partir dos dados resultantes da análise estatística.

É de salientar, que a seguir a cada um dos quadros e gráficos realizaremos a respectiva apresentação e análise de resultados.

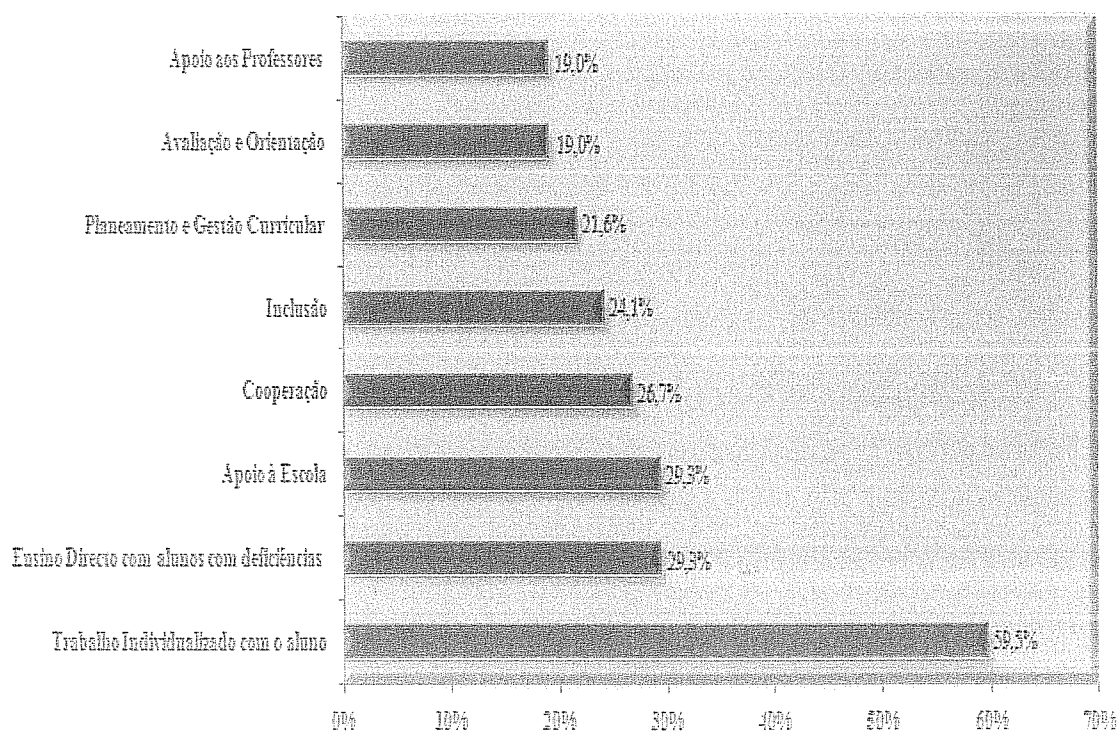
### *Questionário sobre os Apoios Educativos*

De seguida, apresentaremos os resultados obtidos através do tratamento estatístico dos questionários sobre os apoios educativos, isto é, indicaremos as percentagens das respostas às diferentes questões, assim como se existiram diferenças estatisticamente significativas no que concerne à relação entre as respostas dadas e às diferentes variáveis que nos propusemos a estudar (género, nível de ensino básico leccionado e experiência docente).

Na figura 1 apresentamos as percentagens de respostas dadas à questão n.º 1, que pretendia averiguar quais as estratégias/conteúdos, relacionados com os apoios educativos, a que os professores davam mais importância.

**Figura 1**

*Gráfico das respostas dadas face às diferentes estratégias/conceitos associados aos apoios educativos*



A questão 1 insere-se no *Tema A – “Apoios Educativos-Organização e Dinâmica da Escola”*, permitindo-nos perceber quais são para os professores do ensino regular as estratégias e conceitos associadas aos apoios educativos.

Através do gráfico podemos constatar que de entre diversas estratégias e conceitos associados aos apoios educativos, as que os professores consideram ser de maior importância são o trabalho individualizado com o aluno, seguido do ensino directo com alunos com necessidades educativas especiais e ainda o apoio à própria escola.

Percebe-se ainda que as estratégias e conceitos que os professores do ensino regular consideram de menor importância, e conseqüentemente, que são menos associados aos apoios educativos são o apoio aos professores, a avaliação e organização e ainda as questões referentes ao planeamento e gestão curricular.

Uma vez que, o que nos propusemos a estudar foi a relação destas estratégias/conceitos com o género, experiência profissional e nível de ensino básico leccionado, apresentamos de seguida os resultados que obtivemos.

No que respeita à questão 1, verificou-se existir uma relação entre o conceito «Apoio aos Professores» e o género, sendo esta relação significativa ( $U=866,5$ ,  $p=0,027$ ).

Relativamente às outras variáveis em estudo, não foram encontradas diferenças significativas.

No quadro 4, colocámos em evidência as percentagens de resposta à questão 2, 3 e 4.

Quadro 4

*Percentagem de respostas às questões: 2, 3 e 4*

Questões	Sim	Não
	58,8%	41,2%
	31%	69%
	31%	69%

Relativamente à questão 2, que também se insere no *Tema A*, incide sobre a opinião dos professores quanto ao sucesso educativo dos alunos que frequentam os apoios educativos.

Constatamos que 58,8% dos professores consideram que os alunos que frequentam os apoios educativos têm sucesso educativo, contudo a percentagem que considerou que não, também é bastante significativa. Embora esta questão fosse directa, ou seja, ou respondiam sim ou não, era também pedido para justificar a escolha. As justificações mais referidas foram as seguintes:

### Justificação do Sim

### Justificação do Não

-“ quando o trabalho dos apoios é feito atempadamente”;

-“depende da boa vontade ou não dos alunos para aproveitarem esses apoios”;

-“ depende do ambiente familiar e do tipo de dificuldade”;

-“ o esforço dos alunos”;

-“depende do professor que dá o apoio”;

- “depende muito do n.º de alunos”;

- “ só 50% dos alunos”;

- “os alunos revelam uma dinâmica de aprendizagem mais eficaz”.

- “ falta de tempo”;

- “ por não existir um trabalho contínuo ao longo dos anos”

- “ as estratégias utilizadas não são adequadas”;

- “dificuldade para motivar os alunos”;

- “ não desenvolvem nenhuma competência”;

- “só durante o apoio depois deixam de ter”;

- “ não se obtém sucesso pelos apoios educativos nos moldes em que estão a funcionar”;

- “tempo de apoio é insuficiente”.

Podemos constatar que as justificações dadas para o sim recaem sobretudo no aluno, isto é, existe sucesso mas depende do aluno, ou seja das suas dificuldades, empenho, e família, mas, são também referenciados aspectos mais ligados ao professor.

No que se refere às justificações para o não, percebe-se que incidem nos aspectos que estão directamente ligados à organização e dinâmica dos apoios educativos.

No que respeita, a esta questão, não foram encontradas diferenças significativas entre as variáveis em estudo.

A questão 3 insere-se no Tema C- “Procedimentos/Modalidades de Apoio Educativo”, e está direccionada para obter respostas face à orientação ou não dos apoios educativos em detrimento do trabalho realizado em sala de aula pelos professores do ensino regular. Observamos que, a maioria dos professores (69%) menciona não ter apoio por parte dos docentes de apoio educativo para responder às suas necessidades face a problemas levantados em contexto de sala de aula.

Tal como sucedeu na questão anterior, era pedido aos professores que respondessem que sim, para justificarem de que forma era orientado o seu trabalho em sala de aula pelos apoios educativos, e nesse sentido obtivemos as seguintes justificações:

- + “recebendo informações sobre as necessidades e dificuldades dos alunos”;
- + “através do apoio individualizado aos alunos”;
- + “orientação de estratégias e actividades a desenvolver”;
- + “através do SPO”;
- + “trabalho em equipa”;
- + “adequação de práticas pedagógicas”.

Ao olharmos para estas justificações, percebemos que as orientações dadas pelos apoios educativos aos professores de ensino regular, se centram em três áreas distintas:

1. Trabalho em equipa;
2. Apoio Individualizado aos alunos;
3. Orientação de estratégias/actividades a desenvolver.

Nesta questão, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em detrimento das variáveis em estudo.

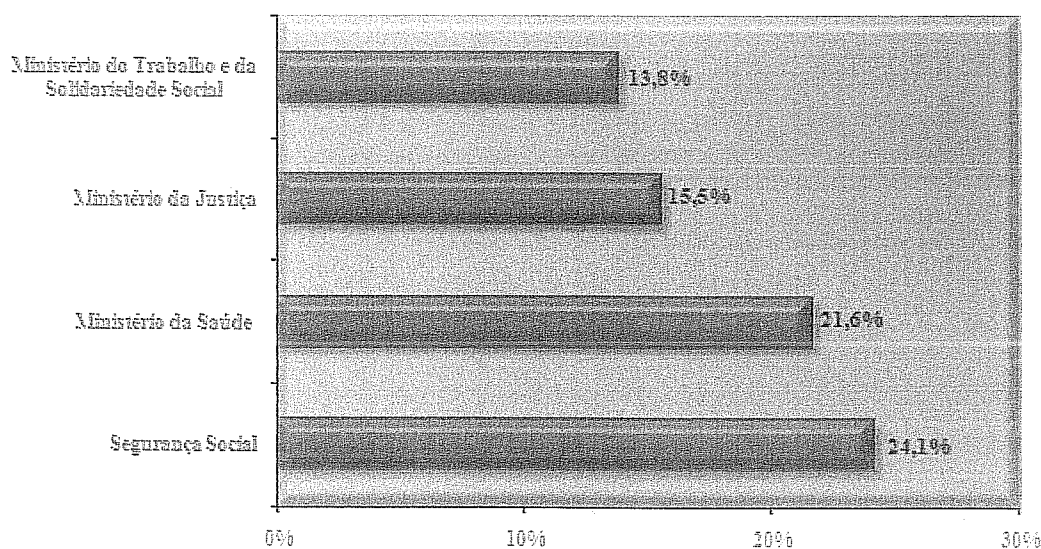
A questão 4 inclui-se no *Tema C – “Colaboração/Articulação com outros Docentes e Serviços”*, com esta questão pretendíamos perceber se os professores têm conhecimento que a escola trabalha em articulação com diferentes ministérios e serviços.

Através da análise do quadro 4, observamos que a maior parte dos professores (69%) responde que não existe articulação com outros serviços públicos, verificando-se assim a falta de conhecimento por parte dos mesmos da colaboração/articulação da escola com outros serviços.

Ainda no seguimento desta questão era pedido para seleccionarem alguns dos serviços com os quais consideravam existir essa articulação. A percentagem de respostas a esta alínea da questão 4, está representada na figura 2, que apresentamos de seguida.

**Figura 2**

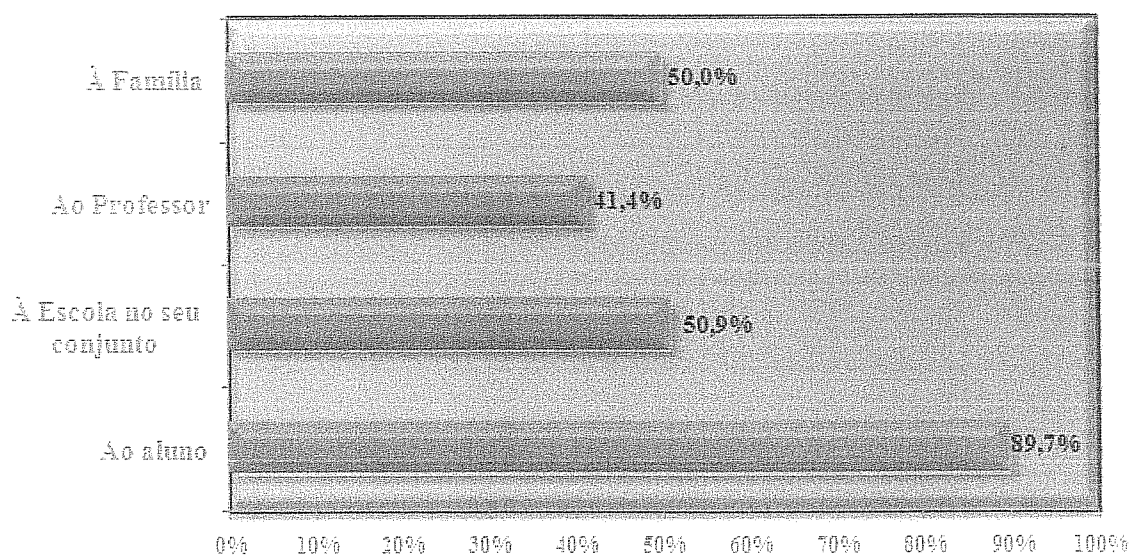
*Percentagem de respostas sobre a articulação entre os apoios educativos e outros serviços governamentais*



A figura 2 permite-nos observar que de entre os vários serviços enumerados no nosso questionário, embora todos tenham sido referidos, a Segurança Social e o Ministério da Saúde foram os serviços mais apontados pelos professores, o que indica que é com estes serviços que têm conhecimento de existir articulação. Não foram também encontradas diferenças estatisticamente significativas, no que se refere à análise desta questão.

Apresentamos seguidamente a figura 3, referente à questão 5 que se insere no *Tema C*, que nos permite analisar a opinião dos professores sobre a quem é que os apoios educativos prestam apoio.

**Figura 3**  
*Percentagem de respostas às modalidades de Apoio Educativo*



Observamos que aproximadamente 90% dos professores referem que os apoios educativos prestam essencialmente apoio aos alunos, sendo que apenas metade da nossa amostra refere que também prestam apoio à escola e à família.

No que se refere à questão 5 encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre a modalidade «Apoio ao Aluno» e o nível de ensino básico leccionado ( $\chi^2$  (2g.l) = 12,287, p = 0,002).

Verificámos ainda diferenças estatisticamente significativas relativamente a esta modalidade de apoio e a experiência docente ( $\chi^2(4g.l) = 12,488, p=0,014$ ).

Podemos observar também diferenças estatisticamente significativas entre a modalidade «Apoio ao Professor» e o nível de ensino básico leccionado ( $\chi^2(2g.l) = 9,929, p=0,007$ ).

No que se refere às outras modalidades de apoio, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, quando analisadas com as variáveis da investigação.

Abaixo encontramos o quadro 7 referente à questão 6 que se insere no Tema C, e que pretendia perceber qual a opinião dos professores relativamente à organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino aprendizagem.

Quadro 7  
*Percentagem de respostas dadas à questão 6*

Opinião Negativa	Sem Opinião	Opinião Positiva
3,4%	52,6%	44%

Ao analisarmos o quadro percebemos que mais de metade dos professores não se pronuncia no que concerne a esta questão, é ainda de salientar que 3,4% dos professores admite ter uma opinião negativa relativamente a este assunto.

Após a análise estatística não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre esta questão e as variáveis em estudo.

Apresentamos de seguida o quadro 8 e o quadro 9, referentes à segunda parte da questão 6.

A segunda parte da questão 6 é constituída por 4 alíneas, subdivididas em dois aspectos, os negativos e os positivos, dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem.

Os quadros sintetizam as médias da importância apontada pelos professores aos aspectos positivos e negativos inerentes aos recursos/medidas a introduzir no processo de ensino aprendizagem.

### Quadro 8

#### *Percentagem da importância atribuída aos aspectos negativos*

1. Definição de responsabilidades de forma ambígua	34,50%
2. Baixo nível de investimento nos progressos dos alunos	37,10%
3. Submetido significativamente do professor	30,20%
4. Falta de administração adequada	30,20%

Relativamente aos aspectos negativos podemos constatar que o que é apontado como de maior importância é o «Baixo nível de investimento nos progressos dos alunos» (37,1%), tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a experiência docente e esta alínea ( $\chi^2(4 \text{ g.l}) = 9,369, p = 0,05$ ).

Encontraram-se ainda diferenças estatisticamente diferentes entre o nível de ensino básico leccionado e a alínea referente à «Definição de responsabilidades de forma ambígua» ( $\chi^2(2 \text{ g.l}) = 8,087, p = 0,018$ ) e em relação à alínea «Baixo nível de investimento nos progressos dos alunos», ( $\chi^2(2 \text{ g.l}) = 7,178, p = 0,028$ ).

Quanto aos restantes aspectos negativos, não foram encontradas diferenças significativas.

**Quadro 9**

*Percentagem da importância atribuída aos aspectos positivos*

Importância Atribuída aos Aspectos Positivos	
1 Apoio ao Aluno	56,90%
2 Apoio ao Professor	28,40%
3 Trabalho em Equipa	28,40%
4 Apoio à Escola	55,20%

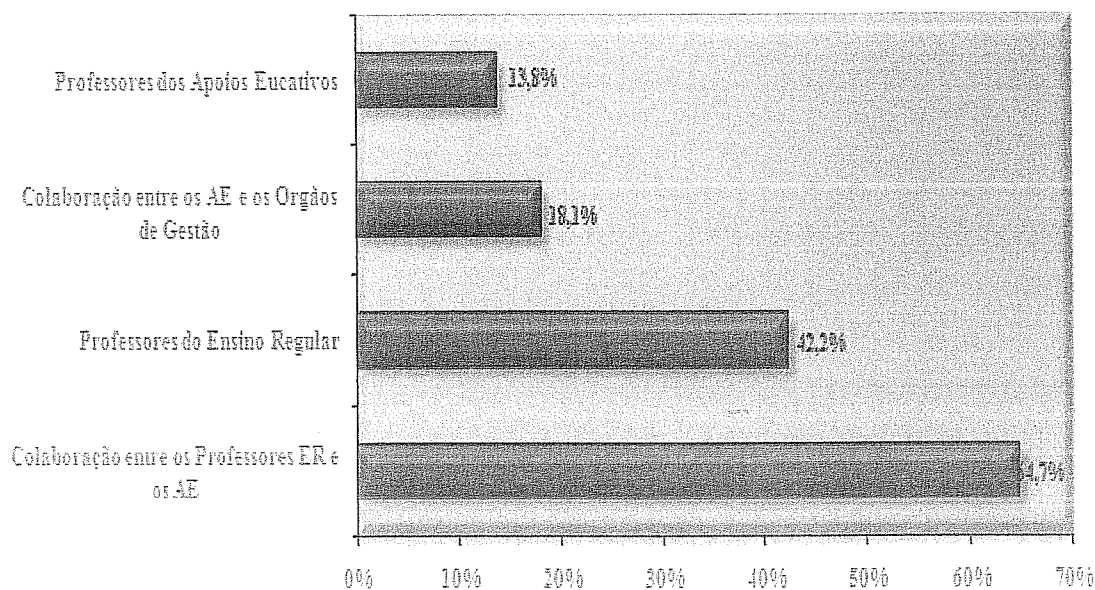
Ao observarmos o quadro 9 percebemos que o aspecto que é considerado como sendo de maior importância é o «Apoio ao Aluno» (56,9%).

Perante a análise estatística dos dados encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre o aspecto relativo ao «Apoio à Escola» e o nível de ensino leccionado ( $\chi^2$  (2 g.l) = 9,151, p = 0,010).

De seguida apresentamos a figura 4, relativa à questão 7, que se insere no Tema B, que pretendia saber como é que as necessidades educativas especiais (NEE) de cada aluno são detectadas na escola.

**Figura 4**

*Percentagem das respostas dadas à questão 7*



Ao analisarmos o gráfico percebemos que 64,7% dos professores referem que o trabalho para detectar as necessidades educativas específicas de cada aluno é feito em colaboração com os professores do ensino regular e os apoios educativos, contudo uma percentagem considerável (42,2%), refere que quem detecta as necessidades educativas específicas dos alunos são os professores do ensino regular.

Em resultado da análise estatística desta questão, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a variável experiência docente e a opinião que incide na resposta de que o trabalho para detectar as necessidades educativas dos alunos é feito em «Colaboração entre os professores do ensino regular e os apoios educativos» ( $\chi^2$  (4 g.l) = 10,588,  $p = 0,032$ ), e ainda sobre o facto deste trabalho ser realizado apenas pelos «Professores do ensino regular» ( $\chi^2$  (4 g.l) = 11,888,  $p = 0,018$ ).

De seguida apresentaremos o quadro 10, que representa as percentagens de resposta às questões 8, 10 e 12, que se inserem no *Tema A*.

Quadro 10

*Percentagem de respostas às questões 8,10 e 12*

Questões	Elevada Participação	Participação Suficiente	Participação Insuficiente	Nenhuma Participação
8	16,4%	51,7%	25,9%	6,0%
10	13,8%	55,2%	24,1%	6,9%
12	7,8%	48,3%	31,0%	12,9%

A questão 8 tem por objectivo perceber qual o grau de participação dos docentes dos apoios educativos na escola, na definição de estratégias e meios educativos a desenvolver com alunos com necessidades educativas especiais.

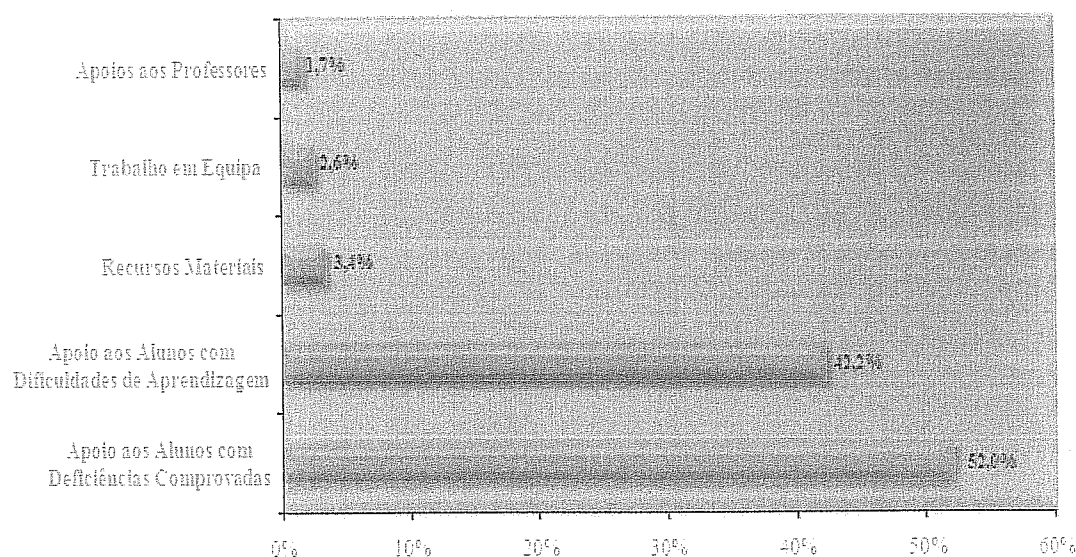
Ao observarmos o quadro acima representado no que se refere à questão 8, percebemos que 51,7% dos professores considera que a participação dos professores dos apoios educativos é suficiente, mas é ainda de referir que 25,9% considera a

mesma como insuficiente, existindo ainda 6% de professores que refere que não existe nenhuma participação dos Apoios Educativos na Escola.

Relativamente a esta questão foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para a variável nível de ensino básico leccionado ( $\chi^2$  (2 g.l) = 6,021,  $p = 0,049$ ).

A questão 8 tinha ainda uma segunda parte, em que se pretendia que os professores ordenassem os aspectos relacionados com a organização do trabalho dos apoios educativos, os dados referentes à situação acima referida estão representados na figura 5.

Figura 5  
*Percentagem das respostas dadas à questão 8*



Analisando o gráfico percebemos que o método ou estratégia apontada como sendo a mais utilizada é o «Apoio aos Alunos com Deficiências Comprovadas» (52%) e o «Apoio aos Alunos com Dificuldades de Aprendizagem» (42,2%), o que se traduz num trabalho muito restrito e pouco abrangente da globalidade e de todos os problemas inerentes ao contexto escolar.

Encontrámos no entanto diferenças estatisticamente significativas entre a opinião dos professores relativamente à estratégia referente ao «Trabalho em Equipa» e o género ( $U = 869,0, p = 0,036$ ).

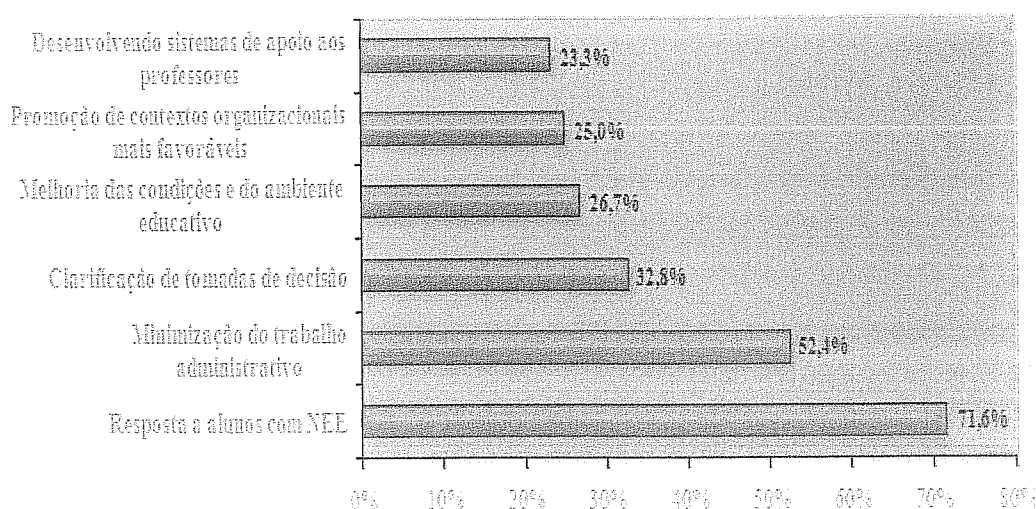
Através da questão 10, pretendíamos obter a opinião dos professores face à participação dos apoios educativos na dinâmica de funcionamento da escola.

Podemos constatar, através da análise da questão 10, que os professores consideraram que a participação dos apoios educativos na dinâmica de funcionamento da escola é suficiente (55,2%), importa no entanto, ressaltar que existe uma maior percentagem (24,1%) de professores a responder que essa participação é insuficiente, do que os professores que responderam que a mesma participação é elevada (13,8%).

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quanto à relação entre esta questão e as variáveis de investigação.

Numa segunda parte da questão 10, pediu-se aos professores para ordenarem por importância a forma como é realizada essa participação. Os resultados desta questão estão explícitos na figura 6 que apresentamos de seguida.

**Figura 6**  
*Percentagem das respostas dadas às alíneas da questão 10.*



Percebemos que a grande maioria dos professores (71,6%), considera que essa participação é feita através da «Resposta a alunos com Necessidades Educativas Especiais», mas mais de metade dos professores (52,4%) refere que essa participação também é desenvolvida através da «Minimização do Trabalho Administrativo».

Quando analisada estatisticamente esta questão, encontramos diferenças estatisticamente significativas entre a experiência docente dos professores e a alínea que refere que a participação dos apoios educativos é realizada «Desenvolvendo Sistemas de Apoio aos Professores» ( $\chi^2$  (4 g.l) = 13,158,  $p = 0,011$ ).

Na questão 12, analisámos a opinião dos professores relativamente ao grau de envolvimento dos serviços de apoio educativo na elaboração do projecto educativo.

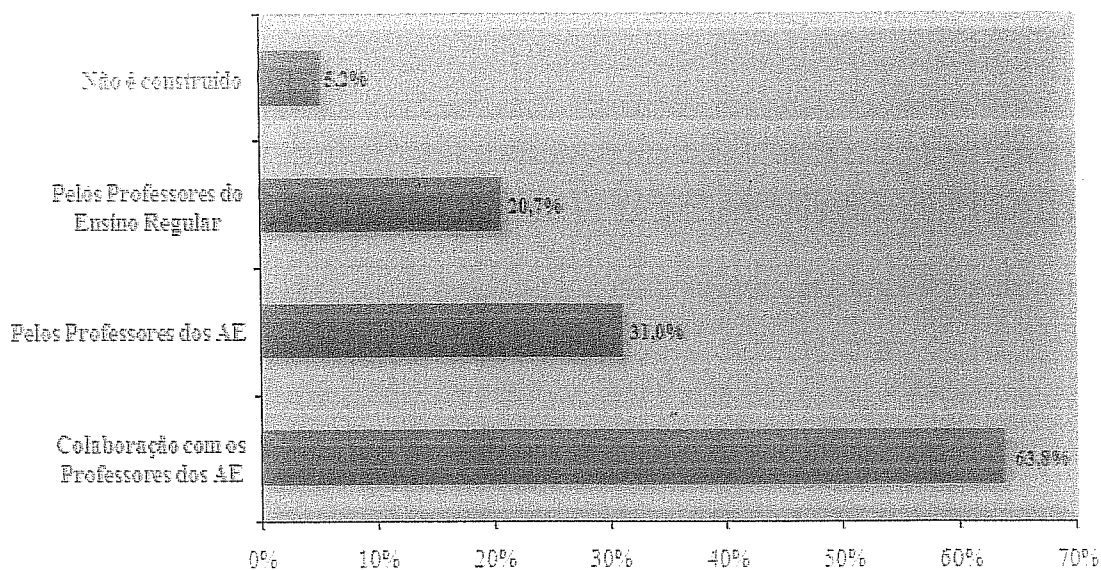
Podemos verificar através dos dados, que os professores do ensino regular consideram existir uma participação suficiente (48,3%) por parte dos serviços dos apoios educativos na elaboração do projecto educativo, embora exista também referência de que esta participação é insuficiente (31,0%) e ainda professores que consideram que não existe nenhuma participação dos mesmos (12,9%).

Encontrámos diferenças significativas quanto ao género ( $\chi^2$  (1 g.l) = 905,0,  $p = 0,036$ ), e ainda quanto ao nível de ensino básico leccionado ( $\chi^2$  (2 g.l) = 9,346,  $p = 0,009$ ).

A figura 7 apresenta as percentagens de resposta à questão 9 que também se insere no *Tema A*, através desta questão pretendia-se perceber se os professores do ensino regular conheciam a forma como é elaborado o projecto educativo para as crianças com necessidades educativas especiais.

Figura 7

Percentagem das respostas dadas à questão 9



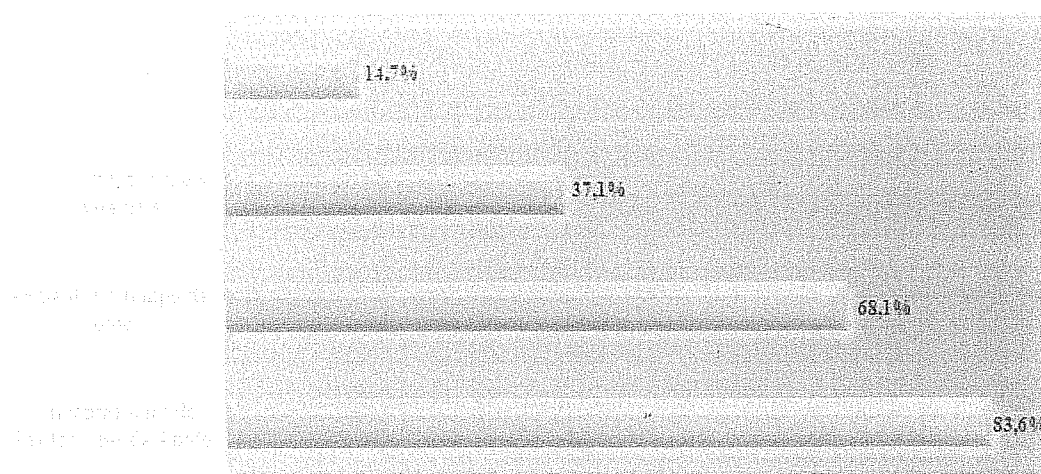
Percebemos que na sua maioria os professores (63,8%) referem que este projecto educativo é feito em parceria entre os professores do ensino regular e os apoios educativos.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no que se refere a esta questão.

Abaixo representamos a figura 8, que representa as percentagens das respostas referentes à questão 11, referente ao *Tema A*, em que se pretendia perceber o que é que na opinião dos professores importa melhorar relativamente aos apoios educativos.

Figura 8

*Aspectos a melhorar nos Apoios Educativos*



Como se pode observar a maioria dos professores (83,6%) considera que é necessário «Aumentar o número de Professores do Apoio Educativo», sendo que o aspecto «Aumentar o tempo de Apoio» também foi bastante referenciado (68,1%).

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quanto ao aspecto «Aumentar o n.º de Professores de Apoio» e o género ( $\chi^2$  (1 g.l) = 7,385,  $p = 0,010$ ).

A questão 13 era uma questão aberta, de opinião e que era opcional. A mesma pretendia que os professores referissem a sua opinião sobre o universo dos Apoios Educativos no Sistema Educativo.

Dada a natureza da questão, não nos é permitido quantificar os dados, aliás nem era essa a nossa intenção, apenas pretendíamos que os professores tivessem um espaço onde se podiam expressar livremente sobre este tema, para o caso de considerarem as questões anteriores restritivas.

Apenas 18,9% da nossa amostra respondeu a esta questão. Dado o n.º reduzido de respostas e a diversidade de opiniões não criámos categorias para esta questão, enunciamos de seguida algumas dessas opiniões:

- + “os professores dos apoios educativos são o nosso parente pobre”;
- + “ os núcleos de apoio educativo não têm sido úteis, o professor presta apoio tanto aos alunos com necessidades como aos sócio-educativos”;
- + “ o trabalho realizado pelos apoios educativos é totalmente insuficiente e portanto ineficaz”;
- + “ o actual modelo de integração é desadequado”;
- + “ é péssimo, não há definição de objectivos por ano ou ciclo. Cada um se desenrasca o melhor que sabe ou pode”;
- + “ muito burocrático e pouco funcional”.

Podemos perceber que de um modo geral as opiniões são negativas e apontam para uma ineficácia destes serviços.

Uma vez terminada a análise estatística do questionário sobre as concepções dos professores sobre os apoios educativos, passemos agora à análise do questionário referente às práticas pedagógicas.

## *Questionário sobre Práticas Pedagógicas*

Apresentamos primeiramente o quadro 11, que representa a ordenação de todos os itens por médias no que respeita ao nível de importância atribuído aos procedimentos/práticas pedagógicas.

**Quadro 11**

### *Itens Ordenados por nível médio de importância atribuído*

15	Clima positivo na sala de aula	9,00	Actividades/Tarefas de Aprendizagem
3	Desenvolvimento das actividades de acordo com os diferentes ritmos dos alunos	8,90	Materiais/Recursos
13	Utilização de métodos diferenciados	8,80	Clima Social
2	Adequação do ritmo de trabalho aos ritmos dos alunos	8,70	Clima Social
8	Integração de saberes e competências dos alunos nas situações de aprendizagem	8,50	Avaliação
11	Realização de actividades diferentes para alunos com diferentes estilos de aprendizagem	8,40	Planeamento
4	Apresentação clara dos objectivos educativos	8,30	Organização do Trabalho dos Alunos
7	Articulação entre as diferentes matérias e actividades de aprendizagem	8,30	Materiais/Recursos
6	Utilização dos interesses dos alunos na definição das actividades	8,10	Materiais/Recursos
10	Competências ensinadas num contexto de aplicação significativo para os alunos	8,10	Actividades/Tarefas de Aprendizagem
9	Encadeamento sequencial das actividades	8,00	Organização do Trabalho dos Alunos
5	Encadeamento sequencial dos conteúdos de ensino	8,00	Clima Social
14	Utilização flexível do espaço na sala de aula	7,90	Actividades/Tarefas de Aprendizagem
1	Utilização de dispositivos de avaliação formativa	7,60	Actividades/Tarefas de Aprendizagem
12	Transição entre actividades sem "tempos mortos"	7,00	Planeamento

Através da análise dos dados, consideramos importante referir que os professores reconhecem a importância dos procedimentos/práticas pedagógicas contidas no instrumento utilizado. Assim, numa escala de 0 a 10 é de sublinhar o facto de o valor atribuído ao maior nível de importância se situar em 9 e o menor nível de importância se situar em 7.

Constata-se ainda que os itens de maior importância inserem-se na dimensão *Actividades/Tarefas de Aprendizagem, Materiais e Recursos e Clima Social*.

De seguida apresentamos o quadro 12, onde está representada a ordenação de todos os itens por médias relativamente à dificuldade atribuída.

**Quadro 12**

*Itens Ordenados por nível médio de dificuldade atribuído*

Item	Descrição	Média	Dimensão
11	Realização de actividades diferentes para alunos com diferentes estilos de aprendizagem	6,50	Planeamento
3	Desenvolvimento das actividades de acordo com os diferentes ritmos dos alunos	6,30	Materiais/Recursos
2	Adequação do ritmo de trabalho aos ritmos dos alunos	6,10	Clima Social
13	Utilização de métodos diferenciados	5,90	Clima Social
10	Competências ensinadas num contexto de aplicação significativo para os alunos	5,80	Actividades/Tarefas de Aprendizagem
14	Utilização flexível do espaço na sala de aula	5,70	Actividades/Tarefas de Aprendizagem
6	Utilização dos interesses dos alunos na definição das actividades	5,40	Materiais/Recursos
7	Articulação entre as diferentes matérias e actividades de aprendizagem	5,30	Materiais/Recursos
12	Transição entre actividades sem "tempos mortos"	5,20	Planeamento
15	Clima positivo na sala de aula	5,20	Actividades/Tarefas de Aprendizagem
8	Integração de saberes e competências dos alunos nas situações de aprendizagem	4,90	Avaliação
9	Encadeamento sequencial das actividades	4,60	Organização do Trabalho dos Alunos
4	Apresentação clara dos objectivos educativos	4,40	Organização do Trabalho dos Alunos
5	Encadeamento sequencial dos conteúdos de ensino	4,30	Clima Social
1	Utilização de dispositivos de avaliação formativa	4,30	Actividades/Tarefas de Aprendizagem

No que respeita à distribuição dos valores do nível de dificuldade atribuída, podemos verificar que o valor mais baixo é de 4,3 e corresponde ao item 1, que corresponde à dimensão *Actividades/Tarefas de Aprendizagem* e o mais alto de 6,5 que corresponde ao item 11, que se insere na dimensão *Planeamento*.

## Experiência Docente

No quadro 13 apresentamos as médias ordenadas de todos os itens relativamente à variável experiência docente. Para o tratamento dos dados relativamente a esta variável utilizou-se o modelo de desenvolvimento da carreira dos professores do 1º ciclo do ensino básico desenvolvido por Gonçalves (1992), sustentando a existência de cinco etapas ao longo da carreira profissional destes docentes. Os valores apresentados correspondem ao nível de importância atribuída.

Quadro 13

*Ordenação dos itens em função das médias do nível de importância e da variável Experiência Docente*

Etapa 1		Etapa 2		Etapa 3		Etapa 4		Etapa 5	
Item	Média	Item	Média	Item	Média	Item	Média	Item	Média
2	9,30	6	9,40	15	9,50	3	8,70	13	9,10
3	9,30	15	9,20	11	9,40	15	8,60	3	9,00
15	9,10	3	8,60	3	9,00	2	8,60	8	8,80
5	9,10	4	8,50	7	9,00	13	8,40	15	8,70
13	8,90	13	8,50	8	9,00	10	8,40	2	8,60
9	8,90	5	8,40	13	9,00	7	8,10	4	8,30
11	8,80	11	8,30	2	8,90	8	8,10	11	8,20
7	8,80	8	8,20	6	8,80	4	8,00	14	8,10
10	8,70	9	8,00	4	8,80	1	7,90	7	8,10
8	8,60	10	8,00	14	8,40	9	7,80	6	8,10
6	8,30	7	7,90	10	8,30	11	7,70	1	8,00
1	8,10	14	7,70	5	8,20	14	7,50	10	8,00
12	8,00	12	7,00	9	8,00	6	7,40	9	7,80
4	7,90	1	7,00	1	7,60	5	7,30	5	7,80
14	7,70	2	6,90	12	7,40	12	5,90	12	3,81

Ao analisarmos o quadro 13 percebemos que a média mais elevada de importância é de 9,5 correspondendo à questão 15 que se insere na dimensão *Actividades/Tarefas de Aprendizagem* e que média mais baixa de importância é de 3,81 correspondente à questão 12 que se insere na dimensão *Planeamento*.

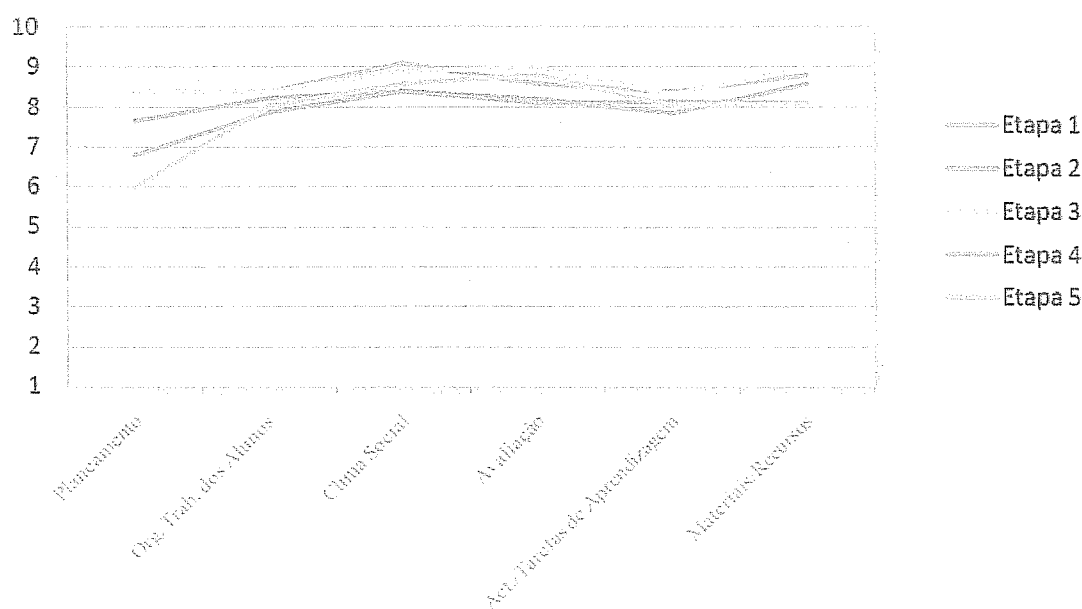
No entanto os itens considerados como sendo de maior importância, divergem face às diferentes etapas, sendo no global os itens 2, 6, 15, 3 e 13 os mais importantes. Já no que se refere aos itens de menor importância, temos os itens: 14, 2 e 12.

Tendo em consideração a variável experiência docente podemos afirmar que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas relativamente ao item 11, ( $\chi^2$  (4 g.l) = 13,042, p = 0,011), sendo que apenas os docentes da etapa 3 consideraram este item como sendo bastante importante.

Sabendo que os diferentes itens se agrupam em diversas dimensões, considerámos pertinente fazer uma média em função da dimensão e perceber de que forma se distribuem face ao nível de importância atribuído perante a variável estudada. Apresentamos de seguida a figura 9, que é representativa da situação acima mencionada.

**Figura 9**

*Médias do nível de importância atribuída às diferentes dimensões e da variável experiência docente*



Através da figura 9, podemos observar quais as dimensões a que os professores nas diferentes etapas atribuem um maior nível de importância, assim os professores da etapa 1 e 4, consideram a dimensão *Clima Social*, os professores da etapa 2 e 3 a

dimensão *Materiais/Recursos* e por fim os professores da etapa 4 que valorizam a *Avaliação*.

No quadro 14 são apresentadas as médias ordenadas do nível de dificuldade relativamente às diferentes dimensões do modelo organizativo dos procedimentos/práticas pedagógicas relativamente à variável experiência docente.

Para o tratamento dos dados, utilizámos o mesmo modelo de desenvolvimento de carreira dos professores, referido acima.

**Quadro 14**

*Ordenação dos itens em função das médias do nível de dificuldade e da variável da Experiência Docente*

Etapa 1		Etapa 2		Etapa 3		Etapa 4		Etapa 5	
Item	Média	Item	Média	Item	Média	Item	Média	Item	Média
11	7,50	11	7,05	11	7,53	11	6,70	13	5,52
3	7,08	13	6,16	3	7,50	3	6,65	11	5,36
2	6,75	10	5,47	2	7,30	2	6,43	10	5,28
15	6,42	3	5,37	10	6,60	14	6,17	2	5,23
13	6,25	15	5,16	13	6,50	10	6,00	3	5,23
10	5,75	12	5,00	14	6,10	6	6,00	14	5,14
12	5,58	6	4,84	15	5,75	8	5,57	6	5,04
6	5,58	2	4,79	7	5,74	15	5,30	9	5,00
8	5,50	14	4,74	8	5,70	7	5,26	12	5,00
14	5,33	8	4,63	12	5,50	13	5,22	7	4,81
7	5,25	5	4,37	6	5,45	1	4,78	5	4,54
9	4,50	7	4,32	4	5,25	12	4,61	8	4,31
1	4,00	9	4,16	1	5,10	9	4,39	15	4,12
4	3,92	4	3,95	9	4,75	5	4,18	4	4,08
5	3,75	1	3,53	5	4,60	4	4,04	1	3,81

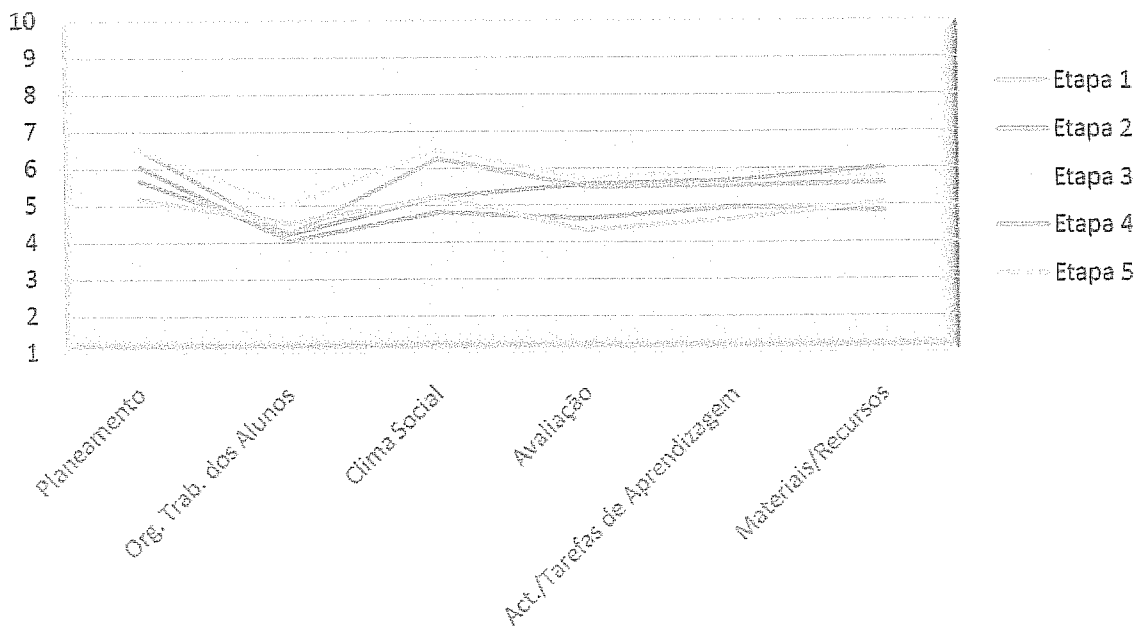
De acordo com os resultados apresentados, constatamos que o item a que os docentes atribuíram maior dificuldade foi o 13 que se insere na dimensão *Clima Social*, sendo que o item 1 é aquele a que é atribuído menor dificuldade para os docentes, referindo que este item se insere na dimensão *Actividades/Tarefas de Aprendizagem*.

Ao analisarmos estatisticamente os resultados, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente ao item 2 ( $\chi^2$  (4 g.l) = 13,632, p = 0,009), ao item 3 ( $\chi^2$  (1 g.l) = 12,856, p=0,012) e ainda no item 11 ( $\chi^2$  (4 g.l) = 10,111, p=0,039).

Apresentamos de seguida a figura 10 que é representativa das médias em função das diferentes dimensões e que se distribuem face ao nível de dificuldade atribuída perante a variável estudada.

Figura 10

*Médias do nível de dificuldade atribuída às diferentes dimensões e da variável experiência docente*



Através da figura 10, podemos observar quais as dimensões a que os professores nas diferentes etapas atribuem um maior nível de dificuldade, assim os professores da etapa 1, 2 e 3, consideram a dimensão *Planeamento*, os professores da etapa 4 a dimensão *Materiais/Recursos* e por fim os professores da etapa 5 que valorizam o *Clima Social*.

### *Nível de Ensino Básico Leccionado*

No quadro 15 apresentamos as médias ordenadas de todos os itens relativamente à variável acima referenciada. Para o tratamento dos dados relativamente a esta variável foram considerados três grupos organizados da seguinte forma:

Grupo do 1º ciclo – Professores que leccionam aulas do 1º, 2º, 3º e 4º ano.

Grupo do 2º ciclo - Professores que leccionam aulas do 5º e 6º ano.

Grupo do 3º Ciclo – Professores que leccionam aulas do 7º, 8º e 9º ano.

#### Quadro 15

*Ordenação dos itens em função das médias do nível de importância e da variável*

#### *Nível de Ensino Básico Leccionado*

1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
Item	Média	Item	Média	Item	Média
3	9,30	15	8,80	15	9,20
2	9,20	13	8,70	2	9,10
15	9,20	3	8,50	3	9,00
13	8,90	10	8,20	13	8,80
11	8,70	8	8,20	8	8,80
8	8,60	2	8,10	7	8,70
5	8,60	6	7,90	4	8,70
6	8,60	9	7,90	10	8,40
4	8,60	11	7,90	9	8,20
7	8,50	4	7,80	6	8,20
14	8,20	14	7,80	1	8,20
9	7,90	7	7,70	5	7,90
1	7,50	5	7,70	14	7,90
12	7,30	1	7,60	11	7,40
10	6,90	12	6,70	12	7,10

Observamos que, o item a que os professores atribuem maior importância é o item 3, que se insere na dimensão *Materiais/Recursos*, com uma média de 9,3 em 10, seguindo-se o item 15, referente à dimensão *Actividades/Tarefas de Aprendizagem*, que surge tanto no 1º como no 2º ciclo, contudo no 3º ciclo a média é mais elevada, 9,2 e no 2º ciclo de 8,8.

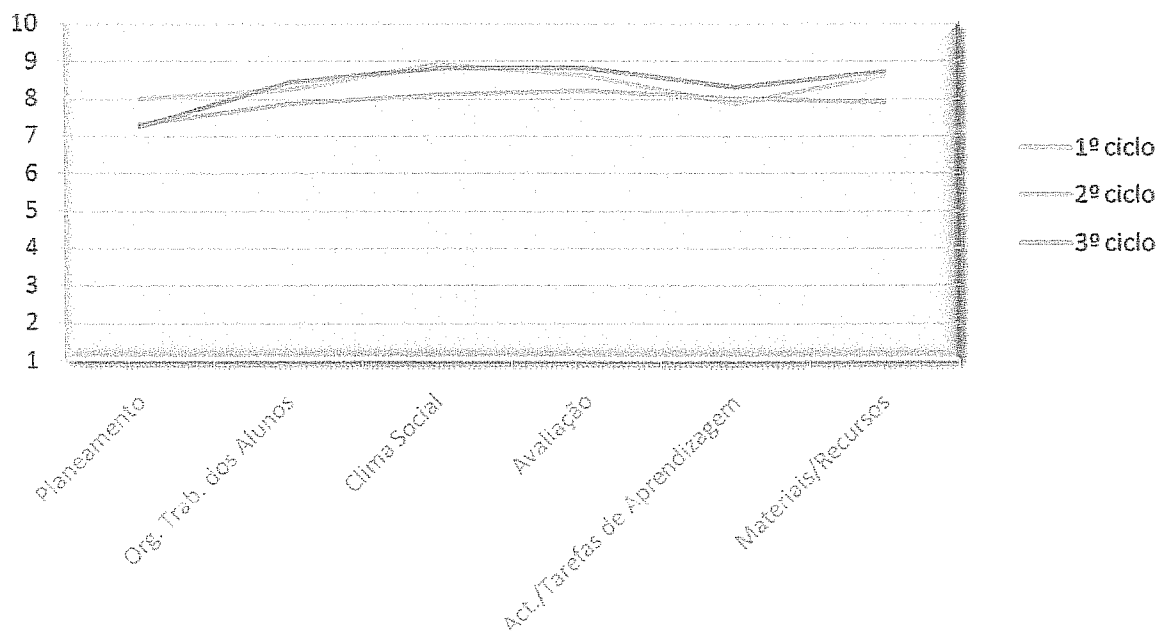
No que se refere ao item a que é atribuída uma menor importância, verifica-se que no 1º ciclo é o item 10, com uma média de 6,9, relativo à dimensão *Actividades/Tarefas de Aprendizagem*, e no 2º e 3º ciclo o item 12, com uma média de 6,7 e 7,1 respectivamente, e que se insere na dimensão *Planeamento*.

Quando analisámos estatisticamente os resultados, encontrámos diferenças estatisticamente significativas no item 2 ( $\chi^2 (2 \text{ g.l.}) = 7,746, p=0,021$ ).

De seguida apresentamos a figura 11 que é representativa das médias em função das diferentes dimensões e que se distribuem face ao nível de importância atribuída perante a variável nível de ensino básico leccionado.

Figura 11

*Médias do nível de importância atribuída às diferentes dimensões e da variável nível de ensino básico leccionado*



Através da figura 11, observamos que os professores do 1º ciclo atribuem uma maior importância à dimensão *Clima Social*, os professores do 2º ciclo à dimensão *Avaliação* e por fim os professores do 3º ciclo que dão maior importância à dimensão *Avaliação* e também *Clima Social*.

No quadro 16 são apresentadas as médias ordenadas de todos os itens relativamente à variável nível de ensino básico leccionado, no que concerne ao nível de dificuldade atribuída. No tratamento dos dados referentes a esta variável foram definidos três grupos de acordo com os critérios referidos acima.

Quadro 16

*Ordenação dos itens em função das médias do nível de dificuldade e da variável  
Nível de Ensino Leccionado*

1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
Item	Média	Item	Média	Item	Média
11	6,88	3	6,28	11	6,68
13	6,54	2	5,95	3	6,26
3	6,04	11	5,74	2	6,02
2	5,85	10	5,63	13	5,86
10	5,77	14	5,53	10	5,81
12	5,56	12	5,30	14	5,52
8	5,19	15	5,20	6	5,37
6	5,07	7	5,10	15	5,19
15	5,00	8	4,83	8	5,08
14	4,81	13	4,83	12	5,08
9	4,77	6	4,80	7	5,05
7	4,56	5	4,77	9	4,59
5	4,33	9	4,58	5	4,34
1	4,22	1	4,35	1	4,26
4	4,07	4	4,33	4	4,26

Podemos através deste quadro, perceber que o valor das médias referentes aos itens de maior dificuldade é muito semelhante, isto é, os professores do 1º e 3º ciclo nomeiam o item 11, que se insere na dimensão *Planeamento*, como sendo o de maior dificuldade, e os professores do 2º ciclo nomearam o item 3, que se insere na dimensão *Materiais/Recursos*.

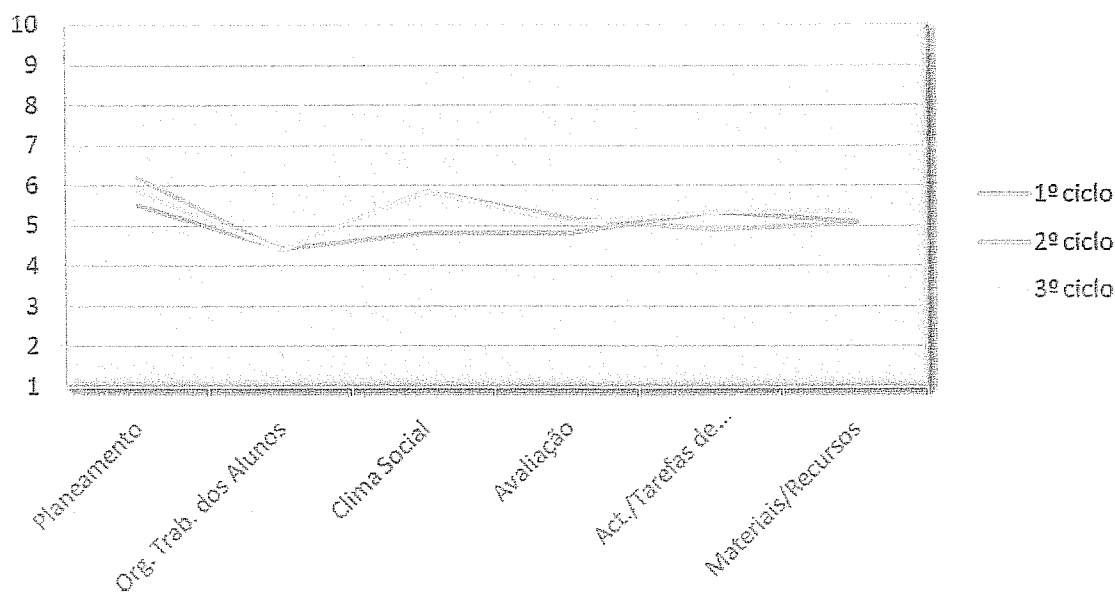
Nota-se ainda uma uniformidade de resultados, face à escolha do item a que é atribuído menor dificuldade de implementação, sendo o item 4 o seleccionado inserindo-se na dimensão *Organização do Trabalho dos Alunos*.

Através da análise estatística, constatamos existirem diferenças significativas relativamente ao item 6 ( $\chi^2$  (2 g.l) =7,035, p=0,030), ao item 1 ( $\chi^2$  (2 g.l) =10,288, p=0,006) e ao item 13 ( $\chi^2$  (2 g.l) =8,924, p=0,012).

Apresentamos seguidamente figura 12 que é representativa das médias em função das diferentes dimensões e que se distribuem face ao nível de dificuldade atribuída perante a variável nível de ensino básico leccionado.

Figura 12

*Médias do nível de dificuldade atribuída às diferentes dimensões e da variável nível de ensino básico leccionado*



Através da figura 12, observamos que os professores do 1º e 3º ciclo atribuem uma maior dificuldade à dimensão *Planeamento*, enquanto que os professores do 2º ciclo atribuem maior dificuldade à dimensão *Clima Social*.

## Género

Por fim, apresentamos os quadros 17 e 18, que traduzem as médias ordenadas de todos os itens relativamente à variável género.

### Quadro 17

*Ordenação dos itens em função das médias do nível de importância e da variável Género*

Feminino		Masculino	
Item	Média	Item	Média
15	9,10	15	8,70
2	9,00	13	8,40
13	9,00	3	8,20
3	8,90	11	8,00
8	8,80	14	7,80
7	8,70	8	7,70
11	8,70	4	7,60
10	8,60	10	7,50
4	8,40	2	7,40
5	8,30	9	7,20
9	8,20	6	7,10
6	8,10	7	7,10
14	8,00	5	6,80
1	7,90	1	6,50
12	7,20	12	6,50

Ao observarmos o quadro 17 constatamos que o item ao qual é atribuído um nível maior de importância é o item 15, que se insere na dimensão *Actividades/Tarefas de Aprendizagem*, e que o item considerado de menor importância é o 12, relativo à dimensão *Planeamento*, constatamos assim que os itens mais e menos importantes são os mesmos para os professores e para as professoras.

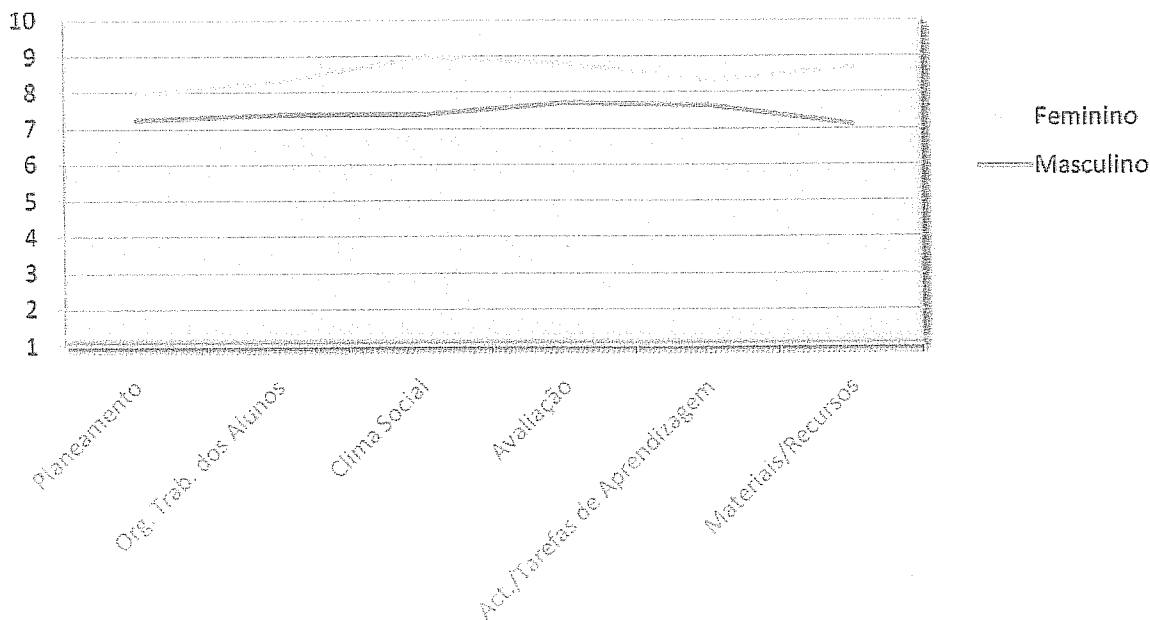
A análise estatística indica-nos que existem apenas três itens em que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, o item 14, 12 e o item 4, assim, em todos os outros itens observamos existir diferenças estatisticamente significativas:

Item 1: (U=730, p=0,002)	Item 7: (U=591, p<0,001)
Item 2: (U=635, p<0,001)	Item 8: (U=738, p=0,002)
Item 3: (U=782,5, p=0,004)	Item 9: (U=700,5, p<0,001)
Item 5: (U=684,5, p=0,001)	Item 10: (U=640, p<0,001)
Item 6: (U=647, p=0,001)	Item 11: (U=710, p=0,001)
Item 13: (U=763,5, p=0,002)	Item 15: (U=894,5, p=0,025)

Apresentamos seguidamente figura 13 que é representativa das médias em função das diferentes dimensões e que se distribuem face ao nível de importância atribuída perante a variável género.

**Figura 13**

*Médias do nível de importância atribuída às diferentes dimensões e da variável género*



Observamos pela análise da figura 13, que os professoras (género feminino) atribuem uma maior importância à dimensão *Clima Social*, enquanto que os professores (género masculino) atribuem maior importância à dimensão *Avaliação*.

**Quadro 18**

*Ordenação dos itens em função das médias do nível de dificuldade e da variável Género*

<b>Feminino</b>		<b>Masculino</b>	
<b>Item</b>	<b>Média</b>	<b>Item</b>	<b>Média</b>
11	6,89	14	6,04
3	6,40	11	6,04
2	5,89	2	5,96
10	5,89	13	5,88
13	5,85	3	5,84
6	5,41	12	5,68
14	5,35	15	5,68
15	5,03	10	5,56
8	5,00	9	5,52
7	4,91	7	5,50
12	4,88	8	5,32
9	4,27	6	5,24
5	4,19	1	5,08
4	4,01	5	4,83
1	3,99	4	4,01

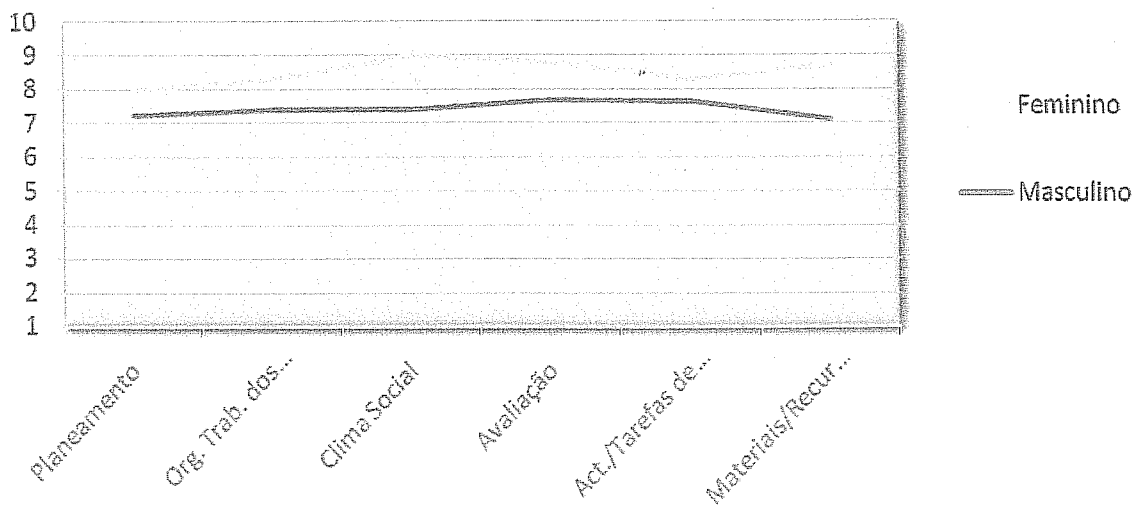
Através da análise do quadro podemos verificar que os itens a que se atribui maior dificuldade são o 11 e o 14, que se inserem na dimensão *Planeamento e Actividades/Tarefas de Aprendizagem*, respectivamente. Quanto aos itens de menor dificuldade, verificamos que são o 1 e o 4 que pertencem à dimensão *Actividades/Tarefas de Aprendizagem e Organização do Trabalho dos Alunos*, respectivamente.

Encontrámos diferenças estatisticamente diferentes no item 1 ( $U=844$ ,  $p=0,013$ ) e no item 9 ( $U=815,5$ ,  $p=0,013$ ).

Por último a figura 14 que é representativa das médias em função das diferentes dimensões e que se distribuem face ao nível de dificuldade atribuída perante a variável género.

Figura 14

*Médias do nível de dificuldade atribuída às diferentes dimensões para a variável género*



Constatamos através da figura 14, que os professoras (género feminino) atribuem um maior nível de dificuldade à dimensão *Clima Social*, enquanto que os professores (género masculino) atribuem maior dificuldade à dimensão *Actividades/Tarefas de Aprendizagem*.

## Discussão

A interpretação dos dados é uma actividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, relacionando-as com outros conhecimentos, esclarece o significado material, e faz elações mais amplas dos dados.

Pretendemos agora discutir os resultados obtidos no nosso estudo, tendo em consideração a apresentação dos resultados, acima referidos, bem como alguns estudos realizados anteriormente nesta área de investigação.

A nossa discussão será estruturada a partir dos objectivos, questões e variáveis em estudo. Desta forma, analisaremos em primeiro lugar a concepção dos professores sobre os apoios educativos e de seguida a importância e dificuldade atribuída pelos professores a práticas pedagógicas.

### *1. Concepção sobre os Apoios Educativos*

De um modo geral, os professores indicaram que existem muitas “lacunas” no que respeita ao trabalho desenvolvido pelos apoios educativos. Muitos consideram que o trabalho realizado nesta área não é satisfatório, ficando-se ainda a perceber que o trabalho realizado pelos mesmos está ainda muito direccionado para uma corrente que não contempla a inclusão, conceito fundamental nos apoios educativos.

Percebe-se ainda que os professores têm muito pouca informação relativamente às funções dos professores dos apoios educativos, mas também face à dinâmica da própria escola, e, conseqüentemente de todos os meios a que esta recorre para implementar um ensino de qualidade.

Estes resultados vão ao encontro dos de Azevedo (2000), que através do seu estudo também enfatizou o facto de os professores continuarem a olhar para os apoios educativos como sendo um apoio orientado mais para o aluno e não para a escola.

*Questão 1.1 - A concepção que os docentes têm acerca dos apoios educativos varia consoante o género?*

De acordo com os resultados obtidos, podemos afirmar que existem diferenças significativas no que respeita ao género, o que nos permite afirmar a questão por nós colocada.

Percebemos que as professoras atribuem mais do que os professores, importância aos apoios educativos e à estratégia que se refere ao apoio aos professores, sendo as professoras consideram mais do que os professores que o grau de envolvimento dos professores dos apoios educativos é suficiente.

Relativamente à questão sobre a organização dos Apoios Educativos, as mulheres consideraram o trabalho em equipa como uma estratégia implementada.

Constatamos ainda que existem diferenças de opinião quanto ao género no que importa melhorar no que respeita à eficácia dos apoios educativos, uma vez que as professoras dão mais ênfase ao aumento do número destes docentes, enquanto que os professores consideram mais importante o aumento do tempo de apoio.

Podemos contudo referir que as questões em que foram encontradas diferenças significativas relativamente ao género inserem-se no Tema A: “ Apoios Educativos - Organização e Dinâmica da Escola”. Este é um tema importante, na medida em que vai ao encontro do que foi mencionado por Vasconcelos (1999), que referiu a necessidade de integrar cada vez mais os apoios educativos na dinâmica da escola.

Também Quirino (2003), observou que os professores do ensino regular, deixam transparecer alguns sinais de mudança, contudo, e como sucede no nosso estudo continuam a privilegiar aspectos que vão contra o previsto no Despacho Conjunto n.º 105/97.

Estes dados, inserem-se ainda, na opinião de Correia (1994) citado por Paiva (2001) que, afirma que embora as respostas educativas prestadas a crianças com necessidades educativas especiais tenham vindo a aumentar, estão ainda muito

alguém das expectativas, em parte por falta de recursos humanos especializados. Segundo este autor, e como referem também os professores inquiridos no nosso estudo, não existem professores especializados em número suficiente para assegurar a qualidade educativa.

*Questão 1.2 - A concepção que os docentes têm acerca dos apoios educativos varia de acordo com a experiência docente?*

No que concerne à variável em estudo, experiência docente, verificamos diferenças estatisticamente diferentes entre os professores mais experientes e os professores menos experientes.

Batista (2004), não encontrou diferenças estatisticamente significativas face a esta variável, introduzindo assim o nosso estudo um novo aspecto a considerar no que concerne à concepção sobre os apoios educativos.

Foram assim encontradas diferenças relativamente à experiência docente em questões que se inseriam nos três temas em estudo. No que respeita ao Tema A “Apoios Educativos - Organização e Dinâmica da Escola”, são os professores com mais experiência que referem que a participação dos apoios educativos é realizada desenvolvendo sistemas de apoio aos professores.

Relativamente ao Tema B “ Colaboração/Articulação com outros Docentes e Serviços” foram os professores com menos experiência que indicaram que o trabalho realizado a fim de detectar as necessidades dos alunos é realizado em colaboração com os professores de ensino regular e professores dos apoios educativos, sendo que os professores com mais experiência referem que esse trabalho é realizado pelos professores de ensino regular.

A maioria dos professores mais experientes, consideram o apoio educativo como um conjunto de medidas que constituem uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas, contrariando Huberman (1988) citado por Morgado (2003), que afirmou a possibilidade de maior resistência à mudança por parte dos professores mais experientes.

Estes resultados, aproximam-se assim do previsto no ponto 2, alínea d), do Despacho Conjunto 105/97, 1 de Julho, que explicita a importância de *“Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente na área da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e das entidades particulares e não governamentais.”*

No entanto, e como referido anteriormente, os resultados obtidos indicam que muitos professores não têm conhecimento desta articulação, ou a mesma não está a ser posta em prática nas nossas escolas.

Neste sentido, Pereira (1999), menciona que é urgente a necessidade de um trabalho de parceria que fomente a articulação e solidificação das relações com os serviços de educação, saúde, trabalho e solidariedade e autarquias.

Porter (1997) vai ainda mais longe, ao referir que a educação inclusiva requer uma mudança profunda na perspectiva e na prática da educação geral e do sistema educativo como um todo.

Quanto à forma como são construídos os Programas Educativos para as crianças com necessidades educativas especiais, os professores com menos experiência, indicam que os mesmos são realizados em colaboração com os professores dos apoios educativos, os professores mais experientes referem que a colaboração é entre os apoios educativos e os órgãos de gestão, o que vai ao encontro ao que está regulamentado no ponto 12, alínea a), do Despacho conjunto n.º 105/97, *“Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola na detecção de necessidades educativas especiais e na organização e incremento dos apoios adequados”*.

Ainscow (1991), refere que o modelo cooperativo permite que os professores adotem uma atitude reflectiva sobre as suas próprias práticas numa visão colaborativa e onde as escolas são vistas como organizações de resolução de problemas.

De acordo com Costa (1996), em termos de orientação inclusiva não é suficiente identificar os alunos com necessidades educativas especiais, é necessário entendê-los, com ou sem ajuda dos professores de apoio educativo, é sim preciso que na sala de aula se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o melhor, a progredirem tanto quanto lhes for possível.

Os nossos resultados vão ao encontro dos obtidos por Batista (2004), que também encontrou diferenças estatisticamente significativas no que concerne à colaboração com os órgãos de gestão.

Gonçalves (1992), refere que a carreira configura-se para os professores, como um percurso de sucessivos e permanentes obstáculos a vencer. Segundo este autor a aproximação final de carreira é em alguns casos marcada por um agudizar de crises, directamente ligadas ao “desinvestimento” na carreira em que as “lamentações” contra os alunos, os pais, os colegas e a instituição escolar se transformam numa quase obsessão.

Em relação ao Tema C “Procedimentos/Modalidades de Apoio Educativo”, os professores menos experientes emitem uma opinião mais restritiva, mencionado que os apoios educativos prestam maioritariamente apoio ao aluno. Ainda neste tema e considerando os aspectos negativos dos apoios educativos, os professores menos experientes referem que o aspecto negativo mais saliente é o «Baixo nível de investimento nos progressos dos alunos» enquanto que os professores mais experientes consideraram o «Trabalho administrativo excessivo» como o aspecto negativo mais notório.

Os professores mais experientes demonstram assim possuir um maior conhecimento sobre a intervenção e consequentes funções dos apoios educativos, revelando também um maior conhecimento da concepção pretendida para os apoios através do Despacho n.º 105/97, que serviu de base para o presente estudo.

Segundo Bairrão (1998) cit. por Quirino (2003), este despacho tem por base uma nova concepção e organização da escola, focando o reconhecimento das necessidades da escola e dos professores do ensino regular, bem como da sua responsabilidade perante os alunos com necessidades educativas especiais.

Estes resultados vão ao encontro da opinião de Morgado (1999), que referè que o desenvolvimento de escolas inclusivas, passa necessariamente pela definição de uma acção educativa diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção e simultaneamente diferenciada nos seus aspectos operativos.

Analisando os resultados de uma forma global, no que concerne à variável experiência na função, tanto os professores mais experientes como os professores menos experientes, têm uma concepção positiva, no que concerne à forma como os apoios educativos organizam e gerem os recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino aprendizagem.

No entanto, importa salientar que uma percentagem de professores ainda que reduzida refere que esta organização é realizada de uma forma negativa. É importantíssimo salientar o facto de constatarmos que quase metade dos professores, prefere não comentar esta situação, o que pode ser revelador de algum receio, ou ainda pelo facto de não quererem “ferir” os colegas dos apoios que, como os professores mesmo referem, lidam no seu dia-a-dia com falta de “meios” para trabalhar.

*Questão 1.3 A concepção que os docentes têm acerca dos apoios educativos varia com o nível de ensino básico que leccionam?*

Para Hopkins e Stern (1996) citado por Gião (2000), um bom professor é aquele que dispões de vários modelos de ensino e que emprega em cada momento aqueles que são mais apropriados para determinados alunos.

Nesse sentido e tendo em linha de consideração que em cada nível de ensino as estratégias utilizadas e, conseqüentemente, os apoios aos alunos com necessidades

educativas especiais têm que ser adequados, propusemo-nos a estudar a concepção dos professores tendo em atenção o nível de ensino leccionado.

Através dos resultados, podemos observar diferenças significativas nos Temas A e C.

Relativamente ao Tema C “Procedimentos/Modalidades de Apoio Educativo”, os professores do 1º ciclo direccionaram que os apoios educativos prestam apoio ao aluno e ao professor, contrariamente aos professores do 2º e 3º ciclo que valorizam mais o facto de estes prestarem apoio à escola no seu conjunto.

Dada a escassez de estudos, que consideram esta variável, não nos é permitido fazer comparações com resultados anteriores, aliás, a evidência desta variável resulta do facto de querermos perceber se esta é uma variável que pode influenciar as concepções dos professores.

Os nossos resultados permitem-nos afirmar que efectivamente esta é uma variável que influencia os resultados, talvez porque o trabalho que se espera dos apoios educativos é diferente para cada ciclo escolar.

Os professores do 2º e 3º ciclo consideraram como o factor mais negativo da organização dos apoios educativos, a «Definição de estratégias de responsabilidade de forma ambígua» e ainda o «Baixo nível de investimento nos progressos dos alunos».

No que respeita à função dos apoios educativos, os resultados vão de encontro ao previsto no despacho conjunto 105/97, ponto 3, alínea a), que define o docente de apoio educativo como sendo aquele que “tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino aprendizagem”.

A opinião destes professores, insere-se na perspectiva de Cunha (1997), que considera que os professores de apoio educativo têm de se constituir como recursos da própria escola, devendo estar preparados para desenvolver estratégias que sirvam de sustentáculo ao processo de ensino aprendizagem a ser integrados nas rotinas escolares.

Relativamente ao Tema A, os professores do 2º ciclo consideram, mais do que os professores do 1º e 2º ciclo, que a participação dos docentes dos apoios educativos é suficiente. Neste sentido, estes professores consideram que o trabalho desenvolvido pelos apoios é adequado. Segundo Bairrão (1998), um professor especializado deve saber lidar com o aluno, com os colegas, com as famílias e com a comunidade.

No que se refere à questão sobre a elaboração do Projecto Educativo, são novamente os professores do 2º ciclo a ter uma opinião favorável sobre a mesma, referindo mais do que os professores do 1º e 2º ciclo que o envolvimento dos apoios educativos é suficiente. Importa salientar, que nesta questão a percentagem de professores a responder que não existe qualquer envolvimento dos apoios educativos na elaboração do projecto educativo, é bastante significativa.

A opinião destes professores, insere-se desta forma na opinião de Vasconcelos (1999) que, afirma que desde que os recursos humanos sejam bem geridos, o Despacho Conjunto 105/97, pode permitir que haja uma multiplicidade de apoios especializados, que facilitem a tarefa das equipas de docentes.

Bairrão (1999) menciona que a má organização e gestão dos recursos por parte dos agentes educativos origina a não resolução dos problemas detectados e que necessitam de medidas de apoio.

Os resultados obtidos, permitem-nos verificar que cerca de metade dos professores inquiridos têm uma concepção positiva acerca dos apoios educativos. A concepção da outra metade não ficou muito bem esclarecida, pois as respostas dadas eram quase que neutras, isto é, preferiram não indicar uma opinião concreta, nas questões directas.

No entanto, podemos constatar que não existe um nível de satisfação razoável face a este serviços, tanto pela falta de resultados que comprovam a sua eficiência, como também pelo facto dos professores apontarem muitos aspectos a melhorar e ressalvarem sempre a sua opinião quando esta era positiva.

Desta forma, tal como Pereira (1999) referido anteriormente refere, a falta de recursos materiais, financeiros e humanos constituem os maiores constrangimentos à aplicação das normas orientadoras para a realização dos apoios educativos nas escolas.

## *2.Práticas Pedagógicas*

2.1- O nível de importância/dificuldade atribuída pelos professores a práticas/procedimentos pedagógicos considerados na literatura como contributivos para a qualidade e nível de diferenciação do trabalho em sala de aula varia com o género?

A partir dos resultados podemos constatar existirem diferenças significativas para a variável género, tendo em consideração a importância atribuída pelos professores à implementação de práticas pedagógicas em sala de aula.

Verificamos desta forma que, as mulheres/professoras conceptualizam de forma diferente a importância da utilização de práticas de ensino diferenciadas, relativamente aos professores.

A partir da análise qualitativa das médias por nível de importância atribuído às diferentes dimensões, constatamos que a dimensão considerada pelas professoras (género feminino) como sendo a de maior importância de implementação, sendo esta o *Clima Social*, que considera aspectos relacionados com a relação interpessoal e comunicação em sala de aula. O nível de importância a esta dimensão vai ao encontro com a importância conferida na literatura a esta dimensão, que se insere como um dos aspectos mais relevantes na qualidade de acção educativa.

Contudo, foi também esta a dimensão considerada como de maior dificuldade de implementação. Estes resultados indicam que as professoras reconhecem a importância da implementação destas práticas mas como podemos constatar consideram-nas difíceis de aplicar.

Para os professores a dimensão que assume maior relevo é *Avaliação*, sendo a que é atribuída maior dificuldade de implementação a dimensão referente às *Actividades/Tarefas de Aprendizagem*.

2.2- O nível de importância/dificuldade atribuída pelos professores a práticas/procedimentos pedagógicos considerados na literatura como contributivos para a qualidade e nível de diferenciação do trabalho em sala de aula varia com a sua experiência?

Importa desde já relembrar que a variável experiência docente foi operacionalizada tendo por base o modelo de desenvolvimento da carreira proposto por Gonçalves (1992), que define a existência de cinco etapas ao longo da carreira profissional dos professores do 1º ciclo.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, quer quanto à importância, quer à dificuldade de implementação de práticas pedagógicas em contexto de ensino/aprendizagem.

Tendo em consideração os resultados, observa-se, que genericamente, os professores em fim de carreira atribuem um menor nível de dificuldade na mobilização quotidiana dos procedimentos/práticas pedagógicas enunciadas no questionário utilizado, enquanto os professores em início de carreira atribuem uma maior dificuldade à mobilização dos mesmos.

É no entanto de salientar que as questões mencionadas pelos professores como sendo as de maior importância são aquelas às quais os mesmos atribuem maior dificuldade de implementação.

Devemos contudo ressaltar o facto de apenas dos docentes com mais experiência considerarem o item 11, inserido na dimensão *Planeamento* como sendo o mais importante.

Estes dados vão assim ao encontro da revisão de literatura, acima referida, que mencionam que durante a evolução na carreira os professores ganham confiança no seu desempenho sentindo que dominam as competências pedagógicas básicas, aumentando os seus níveis de flexibilidade, assumindo iniciativas de valorização profissional desenvolvendo também gradualmente uma atitude mais tranquila e reflexiva (Gonçalves, 1992, cit. por Morgado, 2003).

Através da análise qualitativa das dimensões, verificámos que as dimensões a que os professores dão mais importância são: *Clima Social, Materiais e Recursos*, sendo que os professores mais experientes optam pela *Avaliação*. Sendo que as que atribuem um maior nível de dificuldade são, para os professores menos experientes o *Planeamento* e para os professores mais experientes os *Materiais/Recursos* e o *Clima Social*.

2.3 O nível de importância/dificuldade atribuído pelos professores a práticas/procedimentos pedagógicos considerados na literatura como contributivos para a qualidade e nível de diferenciação do trabalho em sala de aula varia com o nível de ensino básico que leccionam?

No que respeita à questão levantada sobre se existiria ou não uma relação entre a dificuldade atribuída aos itens referentes a diversos procedimentos/práticas pedagógicas e o nível de ensino, podemos afirmar tendo em consideração o acima dito que existe uma relação, ou seja, o nível de ensino básico leccionado influencia a importância/dificuldade atribuída aos itens.

Deste modo, podemos afirmar que o nível de importância atribuído aos itens presentes no questionário varia consoante o nível de ensino leccionado pelos professores.

Verificamos que os professores do 2º e 3º ciclo atribuem uma maior importância aos mesmos itens, sendo que os professores do 1º ciclo tendem a dar maior relevância a itens de dimensões diferentes.

No que respeita à análise qualitativa quanto às dimensões face ao nível de importância atribuído, constatamos que são: *Clima Social* e a *Avaliação*, referindo ainda que as dimensões a que os professores atribuem maior dificuldade são o *Clima Social* e as *Actividades/Tarefas de Aprendizagem*.

Como já referimos anteriormente, dada a inexistência de estudos a ter em linha de consideração esta variável, não nos é permitida fazer uma comparação em termos de resultados.

Neste sentido podemos constatar que a dimensão *Clima Social* é a dimensão referenciada mais vezes como sendo a de maior importância, isto acontece para as diferentes variáveis em estudo. Estes resultados vão ao encontro de um estudo realizado por Dean (2000), cit. por Morgado (2003).

No estudo de Morgado (2003), os professores consideraram esta dimensão com sendo a de menor nível de dificuldade no âmbito da gestão da sala de aula, contudo os professores da nossa amostra, vêm contrariar estes resultados, pois considerarem o *Clima Social*, como sendo uma dimensão de maior nível de dificuldade de implementação.

Através dos dados obtidos, podemos afirmar que as dimensões consideradas com maior nível de importância pela nossa amostra, são também aquelas a que é atribuído um maior nível de dificuldade de implementação. Contrariando desta forma os resultados até agora obtidos.

## **Conclusão**

Temos assistido a uma constante alteração do conceito de necessidades educativas especiais e conseqüentemente, das respostas que a escola tende a dar aos alunos que dependem dos Apoios Educativos.

Com a publicação do despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, deu-se o início de mudanças significativas relativamente aos apoios educativos. Contudo, assistimos actualmente a uma desvalorização dessas mudanças, acentuando-se outras consideradas como mais eficazes, mas que se esquecem de inúmeras questões inerentes ao aluno.

Esse despacho pretendia implementar uma política de integração, que assegurasse os apoios educativos a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, com base na construção de uma escola democrática e de qualidade, em que o professor de apoio educativo era considerado como parte integrante neste processo.

Presentemente, os apoios educativos funcionam com professores sem especialização que, na generalidade, desconhecem a sua área de intervenção. Fala-se agora de uma possível modificação da lei de bases do sistema educativo, que vem deteriorar estes apoios, dada a limitação de alunos que podem recorrer a este serviço.

Deixamos assim de considerar a globalidade das necessidades educativas especiais, para nos restringirmos a alunos portadores de deficiências.

Desta forma, e pelo facto de estarmos atentos ao presente e futuro dos apoios educativos, ainda mais, pela enorme importância que assumem na educação de tantas crianças, considerámos ser de enorme importância abordar estas questões, de forma a perceber a concepção de quem lida no dia-a-dia com as conseqüências, quer positivas quer negativas, dos mesmos.

Para este efeito, tivemos em consideração as variáveis: experiência docente, género e nível de ensino básico leccionado.

Para a realização deste estudo, recorreremos a uma revisão de literatura, de forma a tomarmos conhecimento dos estudos realizados nesta área de investigação e ainda para que pudéssemos adaptar da melhor forma possível, o instrumento por nós concebido.

Como já referimos acima, utilizámos também o questionário sobre práticas pedagógicas elaborado por Morgado (2003).

Os resultados obtidos poderiam ser alvo de discussão sob o tema “*Apoios Educativos - O que são...?*”, na medida em que estes apontam para concepções divergentes sobre os apoios educativos, dentro da dinâmica da escola.

Consideramos de extrema importância referir que, muitos professores optaram por não avaliar a questão direccionada para a organização e gestão dos recursos dos apoios educativos.

Desta forma, os resultados proporcionam-nos algumas reflexões sobre os apoios educativos, nomeadamente:

- Sobre a articulação deste serviço com outros;
- Face às estratégias mais utilizadas (observando-se que a inclusão, não aparece como sendo uma das mais importantes);
- Sobre o sucesso dos alunos que os frequentam (verificando-se que as respostas que indicam que existe sucesso, referem que este depende sempre de factores externos aos apoios educativos);
- Sobre a não orientação por parte dos professores dos apoios educativos aos professores de ensino regular;
- E sobre a organização e gestão dos apoios educativos.

Concluimos assim que o discurso dos professores do ensino regular, embora deixe transparecer alguns sinais de mudança, revela ainda algumas reticências em relação a determinados aspectos dos apoios educativos, o que nos leva a crer que estes professores continuam a privilegiar alguns aspectos que vão contra o que está previsto no Despacho Conjunto n.º105/97.

Sintetizando, percebemos com este estudo que o papel do professor de apoio educativo, ainda não está interiorizado pelos professores do ensino regular, a questão é saber porquê. Será porque efectivamente os professores dos apoios educativos não estão a cumprir a sua função, ou será por falta de informação dos professores do ensino regular?

Tendo por base o nosso estudo, parece-nos pertinente afirmar que a resposta será mais pelo facto de os professores dos apoios educativos, efectivamente, não exercerem de forma adequada e de acordo com o que seria de esperar, as suas funções. Se assim não acontecesse, os professores de ensino regular não responderiam adequadamente às questões referentes às funções dos professores de apoio educativo.

Observamos que os professores respondem adequadamente quanto às funções dos apoios educativos, mostrando-se contudo reticentes quando questionados pelos resultados que advém do exercício dessas funções.

Podemos ainda constatar existirem diferenças significativas em todas as variáveis em estudo, o que demonstra que as mesmas têm influência nas concepções dos professores acerca dos apoios educativos.

Considerando os trabalhos realizados nesta área, é importante verificar que ao longo dos anos, as concepções sobre os apoios educativos não diferem muito. Tal facto, pode indicar que as mudanças no sistema educativo relativamente a estas questões, surgem muito lentamente ou no limite são inexistentes.

Importa alertar para a importância da existência de novos estudos que elaborem uma comparação cabal sobre as concepções dos apoios educativos, de forma a perceber em que momento surge a mudança.

Relativamente ao *questionário sobre as práticas pedagógicas*, o objectivo era perceber em que medida, para os professores do ensino regular, qual o nível de importância e dificuldade atribuída à utilização de estratégias diferenciadas no contexto de ensino/aprendizagem.

No que respeita às práticas pedagógicas, verificámos existir também diferenças significativas sobre a importância e dificuldade de implementação das mesmas, considerando as variáveis: experiência docente, o género e o nível de ensino básico leccionado.

Podemos afirmar que, no geral, os professores reconhecem a importância dos procedimentos/práticas pedagógicas mencionadas, valorizando mais os aspectos referentes ao Clima Social e Materiais/Recursos, e dando menos importância aos aspectos relacionados com Organização do Trabalho dos Alunos.

Relativamente ao nível de dificuldade atribuída percebemos que as dimensões consideradas como de maior dificuldade de implementação são o Clima Social e Materiais/Recursos.

Perante estes dados, constatamos que os aspectos referidos como mais importantes, são também encarados como os de maior dificuldade de implementação, o que nos leva a crer que embora os professores reconheçam a importância da aplicação de procedimentos/práticas pedagógicas, não as adoptam devido ao grau de dificuldade de implementação inerente às mesmas.

Os professores menos experientes atribuem um maior importância às dimensões Clima Social e Materiais/Recursos, enquanto que os professores mais experientes valorizam mais os aspectos associados à dimensão Avaliação.

Quanto à dificuldade atribuída os professores menos experientes, referem a dimensão Planeamento, e os professores mais experientes, as dimensões Materiais/Recursos e Clima Social.

No que concerne à variável nível de ensino básico leccionado, são os professores do 1º e 3º ciclo que consideram a dimensão Clima Social como sendo a mais importante, enquanto que os professores do 2º ciclo optam pela dimensão Avaliação.

Este resultado pode estar relacionado com o facto de os alunos no 2º ciclo se encontrarem num período de transição, sendo que os professores podem sentir uma

maior responsabilidade de avaliação de conhecimentos, tanto para perceberem quais as competências que já traziam adquiridas (alunos do 5º ano), como para perceberem se os alunos estão preparados para ingressarem num nível de ensino diferente (alunos do 6º ano).

Verificou-se que os professores do 1º e 3º ciclo referiram que a dimensão de maior dificuldade de implementação, é o Planeamento, enquanto que os professores do 2º ciclo indicaram o Clima Social.

Por fim, relativamente à variável género observámos que para as professoras a dimensão de maior importância atribuída é o Clima Social e, para os professores, a Avaliação. Como referido anteriormente, quanto ao nível de dificuldade atribuída, as professoras referiram a dimensão Clima Social como sendo a de maior dificuldade de implementação e os professores, a dimensão referente às Actividades/Tarefas de Aprendizagem.

Desta forma, podemos observar que é fundamental uma mudança no nosso Sistema Educativo.

Contudo, com a crescente instabilidade sentida pelos professores e pelas difíceis condições de trabalho, parece estar longe de surgir a tão desejada mudança.

É importante perceber, que as principais “vítimas” deste processo são as crianças e não nos podemos esquecer, ainda mais porque está decretado, que as crianças têm ***“direito à educação e a cuidados especiais quando as mesmas são física ou mentalmente deficientes”***.

A vontade de mudar tem de ser de todos. Os professores do ensino regular, não podem esperar que “o seu parente mais pobre” (forma designada por alguns professores para se referirem aos professores dos apoios educativos) desenvolvam todo o trabalho sozinhos.

Concluimos assim que, enquanto os professores não perceberem que para que um aluno obtenha o tão desejado sucesso educativo, é necessário trabalhar em equipa e,

mais ainda, trabalhar diariamente, de forma a adequar as práticas pedagógicas consideradas pelos mesmos como importantes, a mudança nunca irá surgir.

É urgente transmitir esta mensagem aos professores, para que não se entre num sistema cíclico de culpabilização, quando todos os que do sistema educativo fazem parte são agentes fundamentais no processo de mudança.

Neste sentido, consideramos que seria importante, num futuro próximo, perceber:

- ◆ Como são perspectivadas as questões dos apoios educativos entre professores do ensino privado;
- ◆ Quais as concepções dos responsáveis pelos gabinetes de psicologia das escolas, sobre os Apoios Educativos na medida em que os últimos são também uma “peça” fundamental deste serviço.
- ◆ Considerar o mesmo estudo, mas tendo como amostra os professores dos apoios educativos, de forma a comparar os resultados com os obtidos no presente estudo;
- ◆ Inquirir estudantes na área da educação e perceber qual o entendimento, enquanto estudantes deste serviço;
- ◆ Inferir um estudo desta natureza aos encarregados de educação de alunos com necessidades educativas especiais.

Segundo Dyson, (2001) cit. por Morgado (2003), estas concepções repercutir-se-ão na construção de uma sociedade ela própria mais inclusiva, implicando a conceptualização da diferença como uma questão na escolarização de todos os alunos.

Para finalizar, reafirmamos a importância de, perante a actual legislação, reflectir sobre estas questões, não devendo apenas interpretar mas também actuar, para que rapidamente os alunos desfrutem de uma escola de qualidade.

## Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1990). Responding to individual needs. *British Journal of Special Education*, 17 (2), 74-77.
- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: Some problems and possibilities. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 215-228), London: David Fulton.
- Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula – um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Edições: Unesco.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, M. Wang (Eds.) *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 13-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alaiz, V. (1993). Apoios e complementos educativos – Tema para um debate urgente. *Noesis*, 27, 16-19.
- Azevedo, J. (1993). *Educação para Todos. Ponte para o Futuro*. In Cadernos PEPT 2000. Educação para Todos, ME, N° 2, 14-19.
- Azevedo, V. (2000). *As concepções dos professores do 1º ciclo sobre as funções do professor de apoio educativo – Estudo exploratório* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Bailey, J. (1997). Stress, morale and acceptance of change by special educators. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.) *Towards inclusive schools?* .London: David Fulton., 15-29.
- Bairrão, J. (1992). *A Perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação*. In Cadernos de Consulta Psicológica 8, 57-68.

- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação – Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Batista, P. (2004). *Apoios Educativos: O que pensam os professores do 1º ciclo*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional) Beja: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Bénard, A.; Leitão, F. (1996). *Currículos Funcionais*. Volume 1, 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bennett, N. (1991). “The Quality of Classroom Learning Experiences of Children with Special Educational Needs”. In M. Ainscow (Ed.) *Effective schools for all* (pp120-133). London: David Fulton Publishers.
- Bronfenbrenner. U. (1996). *Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Byers, R. ; Rose, R. (1996). *Planning the curriculum for pupils with special educational needs*. London: Fulton Publishers.
- Cadima, A. (1997). “ A experiência de um Círculo de Estudos para uma pedagogia Diferenciada”. In A. Cadima et al *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários* (pp. 13-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional..
- Clarcke, J. (1991). “Special needs and school improvement: The role of the local education authority”. In M. Ainscow (Ed.) *Effective schools for all* (pp106-119). London: Fulton Publishers
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. (1ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- Costa, A. (1996). A Escola Inclusiva:Do conceito à prática. *Inovação*, 9 (1), 151-163.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa Editores.
- Cunha, P. (1997) . *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Declaração de Salamanca, (1994). Conferência Mundial sobre *Necessidades Educativas Especiais- Acesso e Qualidade*. UNESCO.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar?. *Inovação*, 7 (1), 23-25.
- Fernandes, L. (2001). *Apoios Educativos no 3º Ciclo: O que pensam os alunos – Estudo Exploratório* ( Monografia em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Gregório, C. (1997). “Relato de experiências no 1º ciclo” In A. Cadima (Ed.). *Diferenciação pedagógica no ensino básico. Alguns Itinerários*. (pp.25-40). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jiménez, R. B. (1993). Una Escuela para todos: la integración escolar. In R. Bautista (Ed.) *Necessidades Educativas Especiais*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Johnson, D. ; Johnson, R. (1998). “Cultural diversity and cooperative learning”. In J.W. Putnam (Ed.) *Cooperative learning and strategies for inclusion* (pp. 67-85). Baltimore M D: Paul. H. Brookes Publishing. Co.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, M (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.
- Manjon, D. (1993). *Adaptaciones curriculares – Guía para su elaboración*. Archidona: Ediciones Aljibe.

- Marchesi, Á., & Martin, E. (1995). "Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais". In C. Coll, J. Palacios & Á. Marchesi (Eds), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Vol. 3 (pp. 15-27). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marchesi, A. ; Martin, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en tiempos de Cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mayor, S.J. (1998). *Education Especial in Mayor Sancher*, J. Colir – Manual de Educación Especial Madrid, Anaya p.8.
- Moore, J. (1992). "Good Planning is the Key". In *British Journal of Special Education*, 19 (1), 10 – 13
- Morgado, J. (1999). *A Relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (1999). Política Educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte oito alunos e quatro são diferentes dos outros?». *Análise Psicológica* 1, 121-126
- Morgado, J., & Silva, J. (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar com alunos com necessidades educativas. *Análise Psicológica*, 1, 127-142.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa : Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.
- Niza, S. (1998). "A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico". In *Inovação*, 11, 77-98. Lisboa: I.I.E..

- Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. In. C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Sole, & A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Pacheco, J. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais. Programa de educação para todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Paiva, A. (2001). *As concepções dos docentes do 1º Ciclo sobre os apoios educativos* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Panaças, M. S. (1995). *Os professores do 1º ciclo e a integração escolar*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Parrila, L. (1992). *El professor ante la integracion escolar: "Investigation y Formacion"*. Argentina: Editorial Cincel.
- Pereira, L. M. (1984). Deficiência e motricidade terapêutica. Actas de um Seminário (pp. 37-51). ISEF, Departamento de Educação Especial e Reabilitação.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas. Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp.33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Porter, G.; Stone, J. (1998). "The inclusive school model. A framework and key strategies for success". In J. W. Putnam (Ed) *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion. – Celebrating diversity in the classroom*. (pp. 229-248). Baltimore, M D: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Putnam, J. (1998). The process of cooperative learning . In J.W. Putnam (Ed.) *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (pp 17-47). Baltimore, M D: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Quirino, A. (2003). *Apreciação dos docentes do 3º ciclo sobre os apoios educativos* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada.
- Reis, E. (1998). *Estatística Descritiva*. 4ª Edição, Edições Sílabas. Lisboa.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – D.E.B.
- Solner, A.; Thousand, J. (1997). “ Effective Organisational Instructional and Curricular Practises” In C. Clark, A. Dyson, A. Millward *Towards Inclusive Schools?* (pp.147-163). London: Fulton Publishers.
- Spiegel, M. (2000). *Estatística*. Ed. MacGraw-Hill de Portugal. Lisboa.
- Spillman, J. (1991). “Decoding differentiation”. In *Special Children* 44, 7-10.
- Stoll, L. (1991). “ School Effectiveness in Action: Supporting Growth in Schools and Classrooms”. In M. Ainscow (Ed.) *Effective Schools for All*. (pp 68-91). London: Fulton Publishers.
- Tuckman, B.W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vasconcelos, T. (1999). As mudanças do sistema – O presente e o futuro. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* . Lisboa: Edições do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Vidal, J. e Ponce, M. (1990). *Manual para la confeccion de programas de desrrollo individual*. Tomo I, 4ª edicion. Madrid: Editorial E.O.S.
- Wang, M.; Haertel, G.; Walberg, H. (1993). “ Toward a Knowledge Base for School Learning”. In *Review of educational Research* 63 (3), 249-294.

Wang, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.

Webb, R., & Vulliamy, G. (1996). *Roles and responsibilities in the primary school – Changing Demands, changing practices*. Buckingham: Open University Press.

Weston, P. (1992). “ A Decade for Differentiation”. In *British Journal of Special Education*. 19 (1), 2-5.

Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Education roles in inclusion. In the council for exceptional children. *Exceptional Children*, Vol.64 n.º 2, 181-195.

### Legislação Consultada

Decreto Lei n.º 769 – A/76 de 23 de Outubro

Lei 66/79

Decreto Lei n.º 538/79

Lei de Bases do Sistema educativo de 1986

Decreto Lei n.º 43/89

Decreto Lei n.º 344/89

Decreto Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto

Decreto Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro

Decreto Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto

Despacho 173/ME/91

Despacho 178 – A/ME/93

Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho

Despacho Normativo n.º 98 – A/92

Projecto Lei nº 320/IX-Lei de bases do sistema educativo

**Instituto Superior de Psicologia Aplicada**  
**Curso de Mestrado em Psicologia Educacional**

DM  
DUAR/A1

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM**  
**PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

**Concepção dos Professores do Ensino Regular sobre os**  
**Apoios Educativos e Práticas Pedagógicas Diferenciadas**


**ANEXOS**

**Andreia Duarte n.º 14148**

**Orientador: Prof. Dr.º José Morgado**

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

2007

	Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Curso de	
Dissertação de	
Registo:	17766
Data:	27.10.2008
Tel.: 21 331 17 53 • <a href="mailto:bihi@ispa.pt">bihi@ispa.pt</a>	

## ANEXO A

## INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

### Caras(os) Professores

Eu Andreia Duarte, Psicóloga Educacional, no âmbito da minha Dissertação de Mestrado estou a realizar um estudo acerca das Concepções dos professores sobre os Apoios Educativos e as consequentes práticas educativas que estes implicam.

Este estudo, como é óbvio, só pode ser realizado com a sua colaboração e disponibilidade as quais, desde já, agradeço.

Assim, solicito-lhes o preenchimento dos questionários seguintes, considerando que as respostas são anónimas e confidenciais.

Renovando o agradecimento pela sua colaboração e disponibilidade, apresento-lhe os meus cumprimentos.

Andreia Duarte

### A Preencher pelo Professor

1. Idade: \_\_\_\_

2. Género:

M  F

3. Experiência Docente: \_\_\_\_ (em anos)

4. Funções:

Ensino Regular  Apoios Educativos

5. Experiência na Função: \_\_\_\_ (em anos)

6. Lecciona:

1º Ciclo  2º Ciclo  3º Ciclo

1. Na sua opinião, qual ou quais das seguintes estratégias e conceitos associa aos Apoios Educativos? Ordene por grau de importância (de 1 a 8, sendo o 1 o mais importante), as que assinalar.

- |   |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Trabalho Individualizado com o aluno       | <input type="checkbox"/> | e) Inclusão              | <input type="checkbox"/> |
| b) Planeamento e Gestão Curricular            | <input type="checkbox"/> | f) Cooperação            | <input type="checkbox"/> |
| c) Avaliação e Orientação                     | <input type="checkbox"/> | g) Apoio aos Professores | <input type="checkbox"/> |
| d) Ensino Directo com alunos com deficiências | <input type="checkbox"/> | h) Apoio à Escola        | <input type="checkbox"/> |
- Outros  Quais? \_\_\_\_\_

2. Considera que os alunos que frequentam os Apoios Educativos têm sucesso educativo?

Sim  Não

Justifique. \_\_\_\_\_

3. Na sua opinião (e caso tenha alunos com Necessidades Educativas Especiais) o trabalho que realiza em sala de aula é orientado pelos Apoios Educativos?

Sim  Não

Se sim, de que forma? \_\_\_\_\_

4. Na sua Escola existe articulação entre os Apoios Educativos e outros serviços?

Não existe articulação

Existe articulação com:  
(Pode seleccionar mais que uma opção)

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| a) Segurança Social                                 | <input type="checkbox"/> |
| b) Ministério da Saúde                              | <input type="checkbox"/> |
| c) Ministério da Justiça                            | <input type="checkbox"/> |
| d) Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social | <input type="checkbox"/> |

Outros: \_\_\_\_\_

5. No seu entender, os Apoios Educativos prestam apoio: (Pode seleccionar mais que uma opção)

- |                             |                          |              |                          |
|-----------------------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| a) À Escola no seu conjunto | <input type="checkbox"/> | c) À Família | <input type="checkbox"/> |
| b) Ao Professor             | <input type="checkbox"/> | d) Ao Aluno  | <input type="checkbox"/> |

Outros  Quais? \_\_\_\_\_

6. Na sua opinião e considerando o conhecimento do seu Agrupamento/Escola, como é que os Apoios Educativos organizam e gerem os recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem?

De uma forma negativa  Sem opinião  De uma forma positiva

Ordene (de 1 a 4, sendo o 1 o mais importante) a importância que atribui aos seguintes aspectos negativos e positivos:

**Aspectos Negativos:**

**Aspectos Positivos:**

- |  |                          |                       |                          |
|--|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| a) Definição de responsabilidades de forma ambígua       | <input type="checkbox"/> | a) Trabalho em Equipa | <input type="checkbox"/> |
| b) Trabalho administrativo excessivo                     | <input type="checkbox"/> | b) Apoio ao Professor | <input type="checkbox"/> |
| c) Isolamento significativo do Professor                 | <input type="checkbox"/> | c) Apoio à Escola     | <input type="checkbox"/> |
| d) Baixo nível de investimento nos progressos dos alunos | <input type="checkbox"/> | d) Apoio ao Aluno     | <input type="checkbox"/> |

7. Na sua opinião, como são detectadas as necessidades educativas específicas de cada aluno na sua Escola?

- |   |                          |  |                          |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| a) Através da colaboração entre os Professores do Ensino Regular e os Apoios Educativos             | <input type="checkbox"/> | c) Pelos Professores dos Apoios Educativos | <input type="checkbox"/> |
| b) Através da colaboração entre os Apoios Educativos e os Órgãos de Gestão e Coordenação Pedagógica | <input type="checkbox"/> | d) Pelos Professores do Ensino Regular     | <input type="checkbox"/> |

Outros  Quais? \_\_\_\_\_

8. No seu entender, qual é o grau de participação dos docentes dos Apoios Educativos da sua Escola, na definição das estratégias e métodos educativos a desenvolver com os alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Elevada Participação	Participação Suficiente	Participação Insuficiente	Nenhuma Participação
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Os Apoios Educativos na sua Escola organizam-se fundamentalmente, através de: (Ordene de 1 a 5, sendo o 1 a estratégia ou o método educativo mais utilizado)

- |                          |                          |  |                          |
|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|
| a) Recursos Materiais    | <input type="checkbox"/> | d) Apoio aos Alunos com dificuldades de aprendizagem | <input type="checkbox"/> |
| b) Trabalho em Equipa    | <input type="checkbox"/> | e) Apoio aos Alunos com deficiências comprovadas     | <input type="checkbox"/> |
| c) Apoio aos Professores | <input type="checkbox"/> |  |                          |

9. Na sua opinião, como é construído o Programa Educativo para as crianças com Necessidades Educativas Especiais?

- a) Não é construído  c) Pelos Professores do Ensino Regular
- b) Através da colaboração com os docentes dos Apoios Educativos  d) Pelos Professores dos Apoios Educativos
- Outros  Quais? \_\_\_\_\_

10. Na sua perspectiva, em que medida o(s) docente(s) dos Apoios Educativos participa(m) na dinâmica de funcionamento da sua Escola?

- |                          |                          |                           |                          |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Elevada Participação     | Participação Suficiente  | Participação Insuficiente | Nenhuma Participação     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> |

Ordene a importância (de 1 a 6, sendo o 1 o mais importante) que atribui à forma como é desenvolvida essa participação:

- |  |   |
|--|---|
| a) Através da melhoria das condições e do ambiente educativo <input type="checkbox"/>        | d) Através da minimização do trabalho administrativo <input type="checkbox"/> |
| b) Respondendo a alunos com necessidades educativas especiais <input type="checkbox"/>       | e) Através da clarificação de tomadas de decisão <input type="checkbox"/>     |
| c) Através da promoção de contextos organizacionais mais favoráveis <input type="checkbox"/> | f) Desenvolvendo sistemas de apoio aos professores <input type="checkbox"/>   |

11. Para si o que importa melhorar no que respeita à eficácia dos Apoios Educativos?

- |  |   |
|--|---|
| a) Nova Legislação <input type="checkbox"/>                        | c) Aumentar o Tempo de Apoio <input type="checkbox"/>     |
| b) Aumentar o Número de Docentes de Apoio <input type="checkbox"/> | d) Disponibilizar mais Materiais <input type="checkbox"/> |
- Outros  Quais? \_\_\_\_\_

12. Na sua opinião, na elaboração do Projecto Educativo da sua Escola, qual o grau de envolvimento dos Serviços de Apoio Educativo?

- |                          |                          |                           |                          |
|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Elevado Envolvimento     | Envolvimento Suficiente  | Envolvimento Insuficiente | Nenhum Envolvimento      |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> |

13. Se considerar pertinente, refira a sua opinião sobre o universo dos Apoios Educativos no Sistema Educativo.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO B

Com base na sua experiência, que importância os professores atribuem aos seguintes itens e qual a dificuldade que os professores semem em por em prática cada um

**CLASSIFIQUE POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA E DIFICULDADE**

Pouca Importância → Muita Importância  
**IMPORTÂNCIA**

Dificuldade Mínima → Dificuldade Máxima  
**DIFICULDADE**

	-	+	-	+
1. Utilização de dispositivos de avaliação formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Adequação do ritmo de trabalho aos ritmos dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Desenvolvimento das actividades de acordo com os diferentes ritmos dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Apresentação clara dos objectivos educativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Encadeamento sequencial dos conteúdos de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Utilização dos interesses dos alunos na definição das actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Articulação entre as diferentes matérias e actividades de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Integração dos saberes e competências dos alunos nas situações de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Encadeamento sequencial das actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Competências ensinadas num contexto de aplicação significativo para os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Realização de actividades diferentes para alunos com diferentes estilos de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Transição entre actividades sem "tempos mortos".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Utilização de métodos diferenciados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Utilização flexível do espaço na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Clima positivo na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ANEXO C

FREQUENCIES

VARIABLES=@1a @1b @1c @1d @1e @1f @1g @1h  
 /ORDER= ANALYSIS .

**Frequencies**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

**Statistics**

		1a	1b	1c	1d	1e	1f
N	Valid	116	116	116	116	116	116
	Missing	0	0	0	0	0	0

**Statistics**

		1g	1h
N	Valid	116	116
	Missing	0	0

**Frequency Table**

1a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	69	59,5	59,5	59,5
	2	20	17,2	17,2	76,7
	3	12	10,3	10,3	87,1
	4	6	5,2	5,2	92,2
	5	4	3,4	3,4	95,7
	6	2	1,7	1,7	97,4
	7	1	,9	,9	98,3
	8	2	1,7	1,7	100,0
Total		116	100,0	100,0	

1b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	3,4	3,4	3,4
	2	16	13,8	13,8	17,2
	3	14	12,1	12,1	29,3
	4	12	10,3	10,3	39,7
	5	16	13,8	13,8	53,4
	6	25	21,6	21,6	75,0
	7	12	10,3	10,3	85,3
	8	17	14,7	14,7	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

1c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	2,6	2,6	2,6
	2	14	12,1	12,1	14,7
	3	7	6,0	6,0	20,7
	4	18	15,5	15,5	36,2
	5	22	19,0	19,0	55,2
	6	15	12,9	12,9	68,1
	7	22	19,0	19,0	87,1
	8	15	12,9	12,9	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

1d

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	18	15,5	15,5	15,5
	2	34	29,3	29,3	44,8
	3	9	7,8	7,8	52,6
	4	11	9,5	9,5	62,1
	5	13	11,2	11,2	73,3
	6	11	9,5	9,5	82,8
	7	7	6,0	6,0	88,8
	8	13	11,2	11,2	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

1e

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	6,9	6,9	6,9
	2	12	10,3	10,3	17,2
	3	28	24,1	24,1	41,4
	4	16	13,8	13,8	55,2
	5	16	13,8	13,8	69,0
	6	16	13,8	13,8	82,8
	7	13	11,2	11,2	94,0
	8	7	6,0	6,0	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

1f

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	2,6	2,6	2,6
2	5	4,3	4,3	6,9
3	18	15,5	15,5	22,4
4	31	26,7	26,7	49,1
5	28	24,1	24,1	73,3
6	15	12,9	12,9	86,2
7	8	6,9	6,9	93,1
8	8	6,9	6,9	100,0
Total	116	100,0	100,0	

1g

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	6	5,2	5,2	5,2
2	13	11,2	11,2	16,4
3	18	15,5	15,5	31,9
4	13	11,2	11,2	43,1
5	12	10,3	10,3	53,4
6	14	12,1	12,1	65,5
7	22	19,0	19,0	84,5
8	18	15,5	15,5	100,0
Total	116	100,0	100,0	

1h

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	7	6,0	6,0	6,0
2	1	,9	,9	6,9
3	9	7,8	7,8	14,7
4	7	6,0	6,0	20,7
5	7	6,0	6,0	26,7
6	19	16,4	16,4	43,1
7	32	27,6	27,6	70,7
8	34	29,3	29,3	100,0
Total	116	100,0	100,0	

NPART TESTS

```
/K-W=@1a @1b @1c @1d @1e @1f @1g @1h BY Ciclo(1 3)
/MISSING ANALYSIS.
```

**NPar Tests**

[DataSet1] C:\Andreia\spss.sav

**Kruskal-Wallis Test**

**Ranks**

	Ciclo	N	Mean Rank
1a	1	31	64,81
	2	47	58,44
	3	38	53,43
	Total	116	
1b	1	31	58,27
	2	47	60,99
	3	38	55,61
	Total	116	
1c	1	31	66,40
	2	47	60,52
	3	38	49,55
	Total	116	
1d	1	31	58,44
	2	47	60,96
	3	38	55,51
	Total	116	
1e	1	31	50,37
	2	47	64,59
	3	38	57,61
	Total	116	
1f	1	31	61,19
	2	47	56,89
	3	38	58,29
	Total	116	
1g	1	31	56,03
	2	47	52,81
	3	38	67,55
	Total	116	
1h	1	31	61,48
	2	47	55,16
	3	38	60,20
	Total	116	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	1a	1b	1c	1d	1e	1f
Chi-Square	2,493	,553	4,682	,570	3,463	,320
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,288	,759	,096	,752	,177	,852

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	1g	1h
Chi-Square	4,354	,848
df	2	2
Asymp. Sig.	,113	,654

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ciclo

Your trial period for SPSS for Windows will expire in 14 days.

NPART TESTS

```
/M-W= @1a @1b @1c @1d @1e @1f @1g @1h BY FM(1 2)
/MISSING ANALYSIS.
```

**NPar Tests**

[DataSet1] C:\Andreia\spss.sav

**Mann-Whitney Test**

**Ranks**

	F/M	N	Mean Rank	Sum of Ranks
1a	1	89	56,47	5025,50
	2	27	65,20	1760,50
	Total	116		
1b	1	89	57,36	5105,00
	2	27	62,26	1681,00
	Total	116		
1c	1	89	55,39	4929,50
	2	27	68,76	1856,50
	Total	116		
1d	1	89	57,85	5148,50
	2	27	60,65	1637,50
	Total	116		
1e	1	89	56,58	5036,00
	2	27	64,81	1750,00
	Total	116		
1f	1	89	56,60	5037,00
	2	27	64,78	1749,00
	Total	116		
1g	1	89	62,26	5541,50
	2	27	46,09	1244,50
	Total	116		
1h	1	89	61,29	5454,50
	2	27	49,31	1331,50
	Total	116		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	1a	1b	1c	1d	1e	1f
Mann-Whitney U	1020,500	1100,000	924,500	1143,500	1031,000	1032,000
Wilcoxon W	5025,500	5105,000	4929,500	5148,500	5036,000	5037,000
Z	-1,336	-,671	-1,831	-,386	-1,128	-1,130
Asymp. Sig. (2-tailed)	,181	,502	,067	,700	,259	,258

Test Statistics<sup>a</sup>

	1g	1h
Mann-Whitney U	866,500	953,500
Wilcoxon W	1244,500	1331,500
Z	-2,211	-1,664
Asymp. Sig. (2-tailed)	,027	,096

a. Grouping Variable: F/M

NPAR TESTS

/K-W=@1a @1b @1c @1d @1e @1f @1g @1h BY Anos(1 5)

/MISSING ANALYSIS.

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Andreia\spss.sav

## Kruskal-Wallis Test

## Ranks

	Anos	N	Mean Rank
1a	1	12	78,67
	2	20	51,90
	3	25	58,72
	4	29	50,29
	5	29	60,74
	Total	115	
1b	1	12	63,00
	2	20	56,68
	3	25	49,28
	4	29	59,31
	5	29	63,05
	Total	115	
1c	1	12	73,38
	2	20	50,98
	3	25	56,60
	4	29	61,07
	5	29	54,62
	Total	115	
1d	1	12	69,33
	2	20	70,25
	3	25	57,12
	4	29	54,50
	5	29	49,12
	Total	115	
1e	1	12	52,13
	2	20	68,08
	3	25	62,10
	4	29	62,38
	5	29	45,57
	Total	115	
1f	1	12	51,63
	2	20	59,65
	3	25	49,34
	4	29	63,26
	5	29	61,71
	Total	115	
1g	1	12	44,04
	2	20	53,70
	3	25	57,40
	4	29	58,78
	5	29	66,48
	Total	115	
1h	1	12	44,04
	2	20	61,78
	3	25	64,64
	4	29	51,00
	5	29	62,45
	Total	115	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	1a	1b	1c	1d	1e	1f
Chi-Square	8,945	2,784	4,126	6,714	7,291	3,386
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,062	,595	,389	,152	,121	,495

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	1g	1h
Chi-Square	4,424	5,430
df	4	4
Asymp. Sig.	,352	,246

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Anos

```

CROSSTABS
  /TABLES=q2 BY Anos FM Ciclo
  /FORMAT= AVALUE TABLES
  /STATISTIC=CHISQ
  /CELLS= COUNT
  /COUNT ROUND CELL .

```

### Crosstabs

[DataSet1] C:\Andreia\spss.sav

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
q2 * Anos	114	98,3%	2	1,7%	116	100,0%
q2 * F/M	114	98,3%	2	1,7%	116	100,0%
q2 * Ciclo	114	98,3%	2	1,7%	116	100,0%

### q2 \* Anos

#### Crosstab

Count

		Anos						Total
		1	2	3	4	5	6	
q2	1	9	15	13	14	15	1	67
	2	2	4	12	15	14	0	47
Total		11	19	25	29	29	1	114

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,691 <sup>a</sup>	5	,122
Likelihood Ratio	9,569	5	,088
Linear-by-Linear Association	4,572	1	,032
N of Valid Cases	114		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### q2 \* F/M

#### Crosstab

Count

		F/M		Total
		1	2	
q2	1	50	17	67
	2	38	9	47
Total		88	26	114

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,608 <sup>b</sup>	1	,436		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,306	1	,580		
Likelihood Ratio	,616	1	,432		
Fisher's Exact Test				,501	,292
Linear-by-Linear Association	,603	1	,438		
N of Valid Cases	114				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,72.

### q2 \* Ciclo

#### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
q2	1	19	26	22	67
	2	11	20	16	47
Total		30	46	38	114

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,366 <sup>a</sup>	2	,833
Likelihood Ratio	,369	2	,832
Linear-by-Linear Association	,176	1	,675
N of Valid Cases	114		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,37.

CROSSTABS

```

/TABLES=q3 BY Anos FM Ciclo
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT
/COUNT ROUND CELL .
    
```

Crosstabs

[DataSet1] C:\Andreia\spss.sav

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
q3 * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
q3 * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
q3 * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%

q3 \* Anos

Crosstab

Count

		Anos						Total
		1	2	3	4	5	6	
q3	1	6	6	10	9	5	0	36
	2	6	14	15	20	24	1	80
Total		12	20	25	29	29	1	116

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,993 <sup>a</sup>	5	,307
Likelihood Ratio	6,389	5	,270
Linear-by-Linear Association	4,007	1	,045
N of Valid Cases	116		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,31.

q3 \* F/M

Crosstab

Count

		F/M		Total
		1	2	
q3	1	27	9	36
	2	62	18	80
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,087 <sup>b</sup>	1	,768		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,003	1	,954		
Likelihood Ratio	,086	1	,769		
Fisher's Exact Test				,814	,471
Linear-by-Linear Association	,086	1	,769		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,38.

### q3 \* Ciclo

#### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
q3	1	6	13	17	36
	2	25	34	21	80
Total		31	47	38	116

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,559 <sup>a</sup>	2	,062
Likelihood Ratio	5,543	2	,063
Linear-by-Linear Association	5,263	1	,022
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,62.

```
FREQUENCIES
  VARIABLES=q4nex
  /ORDER= ANALYSIS .
```

### Frequencies

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\spss.sav

#### Statistics

4nex

N	Valid	116
	Missing	0

4nex

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	36	31,0	31,0	31,0
	2	80	69,0	69,0	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

FREQUENCIES

```
VARIABLES=@4exa @4exb @4exc @4exd
/ORDER= ANALYSIS .
```

**Frequencies**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\spss.sav

**Statistics**

		4exa	4exb	4exc	4exd
N	Valid	116	116	116	116
	Missing	0	0	0	0

**Frequency Table**

**4exa**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	88	75,9	75,9	75,9
	1	28	24,1	24,1	100,0
Total		116	100,0	100,0	

**4exb**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	91	78,4	78,4	78,4
	1	25	21,6	21,6	100,0
Total		116	100,0	100,0	

**4exc**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	98	84,5	84,5	84,5
	1	18	15,5	15,5	100,0
Total		116	100,0	100,0	

**4exd**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	100	86,2	86,2	86,2
	1	16	13,8	13,8	100,0
Total		116	100,0	100,0	

CROSSTABS

```

/TABLES=@4exa @4exb @4exc @4exd BY FM Anos Ciclo
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT
/COUNT ROUND CELL .
    
```

### Crosstabs

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\spss.sav

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
4exa * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
4exa * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
4exa * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
4exb * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
4exb * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
4exb * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
4exc * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
4exc * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
4exc * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
4exd * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
4exd * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
4exd * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%

### 4exa \* F/M

#### Crosstab

Count

		F/M		Total
		1	2	
4exa	0	67	21	88
	1	22	6	28
Total		89	27	116

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,071 <sup>b</sup>	1	,791		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,000	1	,993		
Likelihood Ratio	,071	1	,789		
Fisher's Exact Test				1,000	,506
Linear-by-Linear Association	,070	1	,791		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,52.

### 4exa \* Anos

**Crosstab**

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
4exa	0	9	13	16	25	25	88
	1	3	7	9	4	5	28
Total		12	20	25	29	30	116

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,824 <sup>a</sup>	4	,213
Likelihood Ratio	5,851	4	,211
Linear-by-Linear Association	2,639	1	,104
N of Valid Cases	116		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,90.

**4exa \* Ciclo**

**Crosstab**

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
4exa	0	26	35	27	88
	1	5	12	11	28
Total		31	47	38	116

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,616 <sup>a</sup>	2	,446
Likelihood Ratio	1,697	2	,428
Linear-by-Linear Association	1,467	1	,226
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,48.

**4exb \* F/M**

**Crosstab**

Count

		F/M		Total
		1	2	
4exb	0	67	24	91
	1	22	3	25
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,269 <sup>b</sup>	1	,132		
Continuity Correction <sup>a</sup>	1,535	1	,215		
Likelihood Ratio	2,533	1	,111		
Fisher's Exact Test				,183	,104
Linear-by-Linear Association	2,249	1	,134		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,82.

### 4exb \* Anos

#### Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
4exb	0	11	14	18	25	23	91
	1	1	6	7	4	7	25
Total		12	20	25	29	30	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,788 <sup>a</sup>	4	,435
Likelihood Ratio	4,081	4	,395
Linear-by-Linear Association	,003	1	,959
N of Valid Cases	116		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,59.

### 4exb \* Ciclo

#### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
4exb	0	21	37	33	91
	1	10	10	5	25
Total		31	47	38	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,687 <sup>a</sup>	2	,158
Likelihood Ratio	3,680	2	,159
Linear-by-Linear Association	3,622	1	,057
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,68.

### 4exc \* F/M

#### Crosstab

Count

		F/M		Total
		1	2	
4exc	0	76	22	98
	1	13	5	18
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,242 <sup>b</sup>	1	,623		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,035	1	,851		
Likelihood Ratio	,234	1	,629		
Fisher's Exact Test				,762	,411
Linear-by-Linear Association	,240	1	,624		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,19.

### 4exc \* Anos

#### Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
4exc	0	12	16	19	25	26	98
	1	0	4	6	4	4	18
Total		12	20	25	29	30	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,058 <sup>a</sup>	4	,398
Likelihood Ratio	5,726	4	,221
Linear-by-Linear Association	,039	1	,843
N of Valid Cases	116		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,86.

### 4exc \* Ciclo

#### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
4exc	0	30	38	30	98
	1	1	9	8	18
Total		31	47	38	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,934 <sup>a</sup>	2	,085
Likelihood Ratio	6,270	2	,044
Linear-by-Linear Association	3,857	1	,050
N of Valid Cases	116		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,81.

### 4exd \* F/M

#### Crosstab

Count

		F/M		Total
		1	2	
4exd	0	76	24	100
	1	13	3	16
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,213 <sup>b</sup>	1	,645		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,020	1	,886		
Likelihood Ratio	,222	1	,638		
Fisher's Exact Test				,760	,460
Linear-by-Linear Association	,211	1	,646		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,72.

### 4exd \* Anos

#### Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
4exd	0	11	15	22	24	28	100
	1	1	5	3	5	2	16
Total		12	20	25	29	30	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,052 <sup>a</sup>	4	,399
Likelihood Ratio	3,994	4	,407
Linear-by-Linear Association	,739	1	,390
N of Valid Cases	116		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,66.

### 4exd \* Ciclo

#### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
4exd	0	28	39	33	100
	1	3	8	5	16
Total		31	47	38	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,866 <sup>a</sup>	2	,648
Likelihood Ratio	,886	2	,642
Linear-by-Linear Association	,130	1	,718
N of Valid Cases	116		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,28.

CROSSTABS

```

/TABLES=q4nex BY FM Anos Ciclo
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT
/COUNT ROUND CELL .
    
```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\spss.sav

### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
4nex * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
4nex * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
4nex * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%

## 4nex \* F/M

### Crosstab

Count

		F/M		Total
		1	2	
4nex	1	27	9	36
	2	62	18	80
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,087 <sup>b</sup>	1	,768		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,003	1	,954		
Likelihood Ratio	,086	1	,769		
Fisher's Exact Test				,814	,471
Linear-by-Linear Association	,086	1	,769		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,38.

## 4nex \* Anos

### Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
4nex	1	2	4	5	13	12	36
	2	10	16	20	16	18	80
Total		12	20	25	29	30	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,422 <sup>a</sup>	4	,115
Likelihood Ratio	7,573	4	,109
Linear-by-Linear Association	5,247	1	,022
N of Valid Cases	116		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,72.

## 4nex \* Ciclo

### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
4nex	1	9	15	12	36
	2	22	32	26	80
Total		31	47	38	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,080 <sup>a</sup>	2	,961
Likelihood Ratio	,081	2	,960
Linear-by-Linear Association	,046	1	,830
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,62.

FREQUENCIES

VARIABLES=@5a @5b @5c @5d  
 /ORDER= ANALYSIS .

**Frequencies**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\spss.sav

**Statistics**

		5a	5b	5c	5d
N	Valid	116	116	116	116
	Missing	0	0	0	0

**Frequency Table**

**5a**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	57	49,1	49,1	49,1
	1	59	50,9	50,9	100,0
Total		116	100,0	100,0	

**5b**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	58	50,0	50,0	50,0
	1	58	50,0	50,0	100,0
Total		116	100,0	100,0	

**5c**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	68	58,6	58,6	58,6
	1	48	41,4	41,4	100,0
Total		116	100,0	100,0	

**5d**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	12	10,3	10,3	10,3
	1	104	89,7	89,7	100,0
Total		116	100,0	100,0	

## CROSSTABS

```

/TABLES=@5a @5b @5c @5d BY FM Anos Ciclo
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT
/COUNT ROUND CELL .

```

## Crosstabs

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\spss.sav

## Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
5a * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
5a * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
5a * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
5b * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
5b * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
5b * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
5c * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
5c * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
5c * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
5d * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
5d * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
5d * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%

## 5a \* F/M

## Crosstab

Count

		F/M		Total
		1	2	
5a	0	41	16	57
	1	48	11	59
Total		89	27	116

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,442 <sup>b</sup>	1	,230		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,963	1	,326		
Likelihood Ratio	1,448	1	,229		
Fisher's Exact Test				,275	,163
Linear-by-Linear Association	1,430	1	,232		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,27.

## 5a \* Anos

Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
5a	0	3	9	11	22	12	57
	1	9	11	14	7	18	59
Total		12	20	25	29	30	116

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,488 <sup>a</sup>	4	,014
Likelihood Ratio	13,022	4	,011
Linear-by-Linear Association	1,570	1	,210
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,90.

5a \* Ciclo

Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
5a	0	7	29	21	57
	1	24	18	17	59
Total		31	47	38	116

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,287 <sup>a</sup>	2	,002
Likelihood Ratio	12,843	2	,002
Linear-by-Linear Association	6,451	1	,011
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,23.

5b \* F/M

Crosstab

Count

		F/M		Total
		1	2	
5b	0	46	12	58
	1	43	15	58
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,434 <sup>b</sup>	1	,510		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,193	1	,660		
Likelihood Ratio	,435	1	,509		
Fisher's Exact Test				,661	,330
Linear-by-Linear Association	,431	1	,512		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,50.

### 5b \* Anos

#### Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
5b	0	7	11	11	16	13	58
	1	5	9	14	13	17	58
Total		12	20	25	29	30	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,737 <sup>a</sup>	4	,784
Likelihood Ratio	1,742	4	,783
Linear-by-Linear Association	,601	1	,438
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,00.

### 5b \* Ciclo

#### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
5b	0	8	28	22	58
	1	23	19	16	58
Total		31	47	38	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,929 <sup>a</sup>	2	,007
Likelihood Ratio	10,257	2	,006
Linear-by-Linear Association	6,375	1	,012
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,50.

### 5c \* F/M

#### Crosstab

Count

		F/M		Total
		1	2	
5c	0	50	18	68
	1	39	9	48
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,939 <sup>b</sup>	1	,332		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,557	1	,456		
Likelihood Ratio	,956	1	,328		
Fisher's Exact Test				,379	,229
Linear-by-Linear Association	,931	1	,335		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,17.

### 5c \* Anos

#### Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
5c	0	7	11	14	17	19	68
	1	5	9	11	12	11	48
Total		12	20	25	29	30	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,454 <sup>a</sup>	4	,978
Likelihood Ratio	,456	4	,978
Linear-by-Linear Association	,269	1	,604
N of Valid Cases	116		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,97.

### 5c \* Ciclo

#### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
5c	0	17	28	23	68
	1	14	19	15	48
Total		31	47	38	116

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,257 <sup>a</sup>	2	,879
Likelihood Ratio	,256	2	,880
Linear-by-Linear Association	,214	1	,643
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,83.

### 5d \* F/M

#### Crosstab

Count

		F/M		Total
		1	2	
5d	0	10	2	12
	1	79	25	104
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,327 <sup>b</sup>	1	,567		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,045	1	,833		
Likelihood Ratio	,350	1	,554		
Fisher's Exact Test				,730	,437
Linear-by-Linear Association	,325	1	,569		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,79.

## 5d \* Anos

### Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
5d	0	3	2	1	3	3	12
	1	9	18	24	26	27	104
Total		12	20	25	29	30	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,870 <sup>a</sup>	4	,424
Likelihood Ratio	3,470	4	,482
Linear-by-Linear Association	,716	1	,398
N of Valid Cases	116		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,24.

## 5d \* Ciclo

### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
5d	0	6	3	3	12
	1	25	44	35	104
Total		31	47	38	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,755 <sup>a</sup>	2	,153
Likelihood Ratio	3,396	2	,183
Linear-by-Linear Association	2,162	1	,141
N of Valid Cases	116		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,21.

NPART TESTS

/K-W=q6 BY Anos(1 5)  
/MISSING ANALYSIS.

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\spss.sav

## Kruskal-Wallis Test

### Ranks

	Anos	N	Mean Rank
q6	1	12	39,67
	2	20	54,60
	3	25	75,32
	4	29	57,86
	5	30	55,23
	Total	116	

### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	q6
Chi-Square	13,746
df	4
Asymp. Sig.	,008

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Anos

NEAR TESTS

/K-W=q6 BY Ciclo(1 3)

/MISSING ANALYSIS.

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\spss.sav

## Kruskal-Wallis Test

### Ranks

	Ciclo	N	Mean Rank
q6	1	31	58,48
	2	47	54,37
	3	38	63,62
	Total	116	

### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	q6
Chi-Square	2,064
df	2
Asymp. Sig.	,356

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ciclo

```
FREQUENCIES
  VARIABLES=q6
  /ORDER= ANALYSIS .
```

## Frequencies

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\spss.sav

### Statistics

q6

N	Valid	116
	Missing	0

q6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	3,4	3,4	3,4
	1	61	52,6	52,6	56,0
	2	51	44,0	44,0	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

FREQUENCIES

```
VARIABLES=@6ana @6anb @6anc @6and @6apa @6apb @6apc @6apd
/ORDER= ANALYSIS .
```

**Frequencies**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\spss.sav

**Statistics**

		6ana	6anb	6anc	6and	6apa	6apb
N	Valid	116	116	116	116	104	103
	Missing	0	0	0	0	12	13

**Statistics**

		6apc	6apd
N	Valid	103	104
	Missing	13	12

**Frequency Table**

**6ana**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	40	34,5	34,5	34,5
	2	27	23,3	23,3	57,8
	3	28	24,1	24,1	81,9
	4	21	18,1	18,1	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

**6anb**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	31	26,7	26,7	26,7
	2	25	21,6	21,6	48,3
	3	25	21,6	21,6	69,8
	4	35	30,2	30,2	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

6anc

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	27	23,3	23,3	23,3
	2	20	17,2	17,2	40,5
	3	35	30,2	30,2	70,7
	4	34	29,3	29,3	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

6and

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	17	14,7	14,7	14,7
	2	43	37,1	37,1	51,7
	3	27	23,3	23,3	75,0
	4	29	25,0	25,0	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

6apa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	19,0	21,2	21,2
	2	27	23,3	26,0	47,1
	3	33	28,4	31,7	78,8
	4	22	19,0	21,2	100,0
	Total	104	89,7	100,0	
Missing	System	12	10,3		
Total		116	100,0		

6apb

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	6,9	7,8	7,8
	2	33	28,4	32,0	39,8
	3	48	41,4	46,6	86,4
	4	14	12,1	13,6	100,0
	Total	103	88,8	100,0	
Missing	System	13	11,2		
Total		116	100,0		

6apc

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	8,6	9,7	9,7
	2	19	16,4	18,4	28,2
	3	10	8,6	9,7	37,9
	4	64	55,2	62,1	100,0
	Total	103	88,8	100,0	
Missing	System	13	11,2		
Total		116	100,0		

Gapd

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	66	56,9	63,5	63,5
	2	24	20,7	23,1	86,5
	3	11	9,5	10,6	97,1
	4	3	2,6	2,9	100,0
	Total	104	89,7	100,0	
Missing	System	12	10,3		
Total		116	100,0		

NEAR TESTS

/K-W=@6ana @6anb @6anc @6and @6apa @6apb @6apc @6apd BY Anos(1 5)  
/MISSING ANALYSIS.

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\spss.sav

## Kruskal-Wallis Test

## Ranks

	Anos	N	Mean Rank
6ana	1	12	56,08
	2	20	62,13
	3	25	55,40
	4	29	67,00
	5	30	51,42
	Total	116	
6anb	1	12	65,75
	2	20	57,45
	3	25	47,92
	4	29	52,72
	5	30	70,70
	Total	116	
6anc	1	12	48,83
	2	20	59,85
	3	25	65,96
	4	29	52,05
	5	30	61,48
	Total	116	
6and	1	12	60,83
	2	20	54,35
	3	25	71,68
	4	29	61,90
	5	30	46,07
	Total	116	
6apa	1	11	40,50
	2	19	45,66
	3	21	48,00
	4	25	55,58
	5	28	62,48
	Total	104	
6apb	1	11	55,41
	2	19	51,18
	3	21	62,71
	4	25	44,46
	5	27	49,83
	Total	103	
6apc	1	11	57,45
	2	19	58,71
	3	21	53,26
	4	25	51,80
	5	27	44,26
	Total	103	
6apd	1	11	60,27
	2	19	56,66
	3	21	42,07
	4	25	55,56
	5	28	51,71
	Total	104	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	6ana	6anb	6anc	6and	6apa	6apb
Chi-Square	3,983	8,414	3,825	9,369	6,989	5,321
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,408	,078	,430	,053	,136	,256

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	6apc	6apd
Chi-Square	4,223	5,304
df	4	4
Asymp. Sig.	,377	,257

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Anos

NPART TESTS

/M-W= @6ana @6anb @6anc @6and @6apa @6apb @6apc @6apd BY FM(1 2)  
 /MISSING ANALYSIS.

**NPar Tests**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\spss.sav

**Mann-Whitney Test**

**Ranks**

	F/M	N	Mean Rank	Sum of Ranks
6ana	1	89	56,46	5024,50
	2	27	65,24	1761,50
	Total	116		
6anb	1	89	59,61	5305,00
	2	27	54,85	1481,00
	Total	116		
6anc	1	89	59,63	5307,50
	2	27	54,76	1478,50
	Total	116		
6and	1	89	58,29	5188,00
	2	27	59,19	1598,00
	Total	116		
6apa	1	78	51,30	4001,50
	2	26	56,10	1458,50
	Total	104		
6apb	1	77	54,01	4159,00
	2	26	46,04	1197,00
	Total	103		
6apc	1	77	51,81	3989,50
	2	26	52,56	1366,50
	Total	103		
6apd	1	78	51,28	3999,50
	2	26	56,17	1460,50
	Total	104		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	6ana	6anb	6anc	6and	6apa	6apb
Mann-Whitney U	1019,500	1103,000	1100,500	1183,000	920,500	846,000
Wilcoxon W	5024,500	1481,000	1478,500	5188,000	4001,500	1197,000
Z	-1,235	-,666	-,684	-,126	-,727	-,1267
Asymp. Sig. (2-tailed)	,217	,505	,494	,900	,467	,205

Test Statistics<sup>a</sup>

	6apc	6apd
Mann-Whitney U	986,500	918,500
Wilcoxon W	3989,500	3999,500
Z	-,127	-,839
Asymp. Sig. (2-tailed)	,899	,402

a. Grouping Variable: F/M

NPART TESTS

```
/K-W=@6ana @6anb @6anc @6and @6apa @6apb @6apc @6apd BY Ciclo(1 3)
/MISSING ANALYSIS.
```

**NPar Tests**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\spss.sav

**Kruskal-Wallis Test**

**Ranks**

	Ciclo	N	Mean Rank
6ana	1	31	72,56
	2	47	54,37
	3	38	52,13
	Total	116	
6anb	1	31	53,94
	2	47	62,70
	3	38	57,03
	Total	116	
6anc	1	31	59,65
	2	47	56,11
	3	38	60,53
	Total	116	
6and	1	31	46,32
	2	47	59,60
	3	38	67,08
	Total	116	
6apa	1	29	48,93
	2	42	51,31
	3	33	57,15
	Total	104	
6apb	1	29	49,52
	2	41	49,96
	3	33	56,71
	Total	103	
6apc	1	29	55,02
	2	41	58,74
	3	33	40,97
	Total	103	
6apd	1	29	58,48
	2	42	46,30
	3	33	55,14
	Total	104	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	6ana	6anb	6anc	6and	6apa	6apb
Chi-Square	8,087	1,476	,443	7,178	1,348	1,404
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,018	,478	,801	,028	,510	,496

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	6apc	6apd
Chi-Square	9,151	4,334
df	2	2
Asymp. Sig.	,010	,115

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ciclo

```
NPART TESTS
/M-W=q6 BY FM(1 2)
/MISSING ANALYSIS.
```

### NPar Tests

[Dataset1] C:\Projecto da Tese\spss.sav

### Mann-Whitney Test

Ranks

	F/M	N	Mean Rank	Sum of Ranks
q6	1	89	56,56	5033,50
	2	27	64,91	1752,50
	Total	116		

Test Statistics<sup>a</sup>

	q6
Mann-Whitney U	1028,500
Wilcoxon W	5033,500
Z	-1,288
Asymp. Sig. (2-tailed)	,198

a. Grouping Variable: F/M

FREQUENCIES

VARIABLES=07a 07b 07c 07d

/ORDER= ANALYSIS .

**Frequencies**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

**Statistics**

		7a	7b	7c	7d
N	Valid	116	116	116	116
	Missing	0	0	0	0

**Frequency Table**

**7a**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	41	35,3	35,3	35,3
	1	75	64,7	64,7	100,0
Total		116	100,0	100,0	

**7b**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	95	81,9	81,9	81,9
	1	21	18,1	18,1	100,0
Total		116	100,0	100,0	

**7c**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	100	86,2	86,2	86,2
	1	16	13,8	13,8	100,0
Total		116	100,0	100,0	

**7d**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	67	57,8	57,8	57,8
	1	49	42,2	42,2	100,0
Total		116	100,0	100,0	

CROSSTABS

```

/TABLES=@7a @7b @7c @7d BY FM Anos Ciclo
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT
/COUNT ROUND CELL .
    
```

**Crosstabs**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
7a * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
7a * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
7a * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
7b * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
7b * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
7b * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
7c * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
7c * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
7c * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
7d * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
7d * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
7d * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%

**7a \* F/M**

**Crosstab**

Count

		F/M		Total
		1	2	
7a	0	30	11	41
	1	59	16	75
Total		89	27	116

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,448 <sup>b</sup>	1	,503		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,193	1	,660		
Likelihood Ratio	,442	1	,506		
Fisher's Exact Test				,501	,327
Linear-by-Linear Association	,445	1	,505		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,54.

**7a \* Anos**

**Crosstab**

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
7a	0	3	4	5	13	16	41
	1	9	16	20	16	14	75
Total		12	20	25	29	30	116

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,588 <sup>a</sup>	4	,032
Likelihood Ratio	10,818	4	,029
Linear-by-Linear Association	7,927	1	,005
N of Valid Cases	116		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,24.

**7a \* Ciclo**

**Crosstab**

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
7a	0	9	19	13	41
	1	22	28	25	75
Total		31	47	38	116

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,093 <sup>a</sup>	2	,579
Likelihood Ratio	1,100	2	,577
Linear-by-Linear Association	,147	1	,701
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,96.

**7b \* F/M**

**Crosstab**

Count

		F/M		Total
		1	2	
7b	0	75	20	95
	1	14	7	21
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,452 <sup>b</sup>	1	,228		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,846	1	,358		
Likelihood Ratio	1,363	1	,243		
Fisher's Exact Test				,258	,177
Linear-by-Linear Association	1,440	1	,230		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,89.

### 7b \* Anos

#### Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
7b	0	11	18	18	25	23	95
	1	1	2	7	4	7	21
Total		12	20	25	29	30	116

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,227 <sup>a</sup>	4	,376
Likelihood Ratio	4,326	4	,364
Linear-by-Linear Association	1,148	1	,284
N of Valid Cases	116		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,17.

### 7b \* Ciclo

#### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
7b	0	29	35	31	95
	1	2	12	7	21
Total		31	47	38	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,591 <sup>a</sup>	2	,101
Likelihood Ratio	5,187	2	,075
Linear-by-Linear Association	1,359	1	,244
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,61.

### 7c \* F/M

#### Crosstab

Count

		F/M		Total
		1	2	
7c	0	78	22	100
	1	11	5	16
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,661 <sup>b</sup>	1	,416		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,244	1	,621		
Likelihood Ratio	,624	1	,430		
Fisher's Exact Test				,524	,300
Linear-by-Linear Association	,655	1	,418		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,72.

### 7c \* Anos

#### Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
7c	0	9	20	19	24	28	100
	1	3	0	6	5	2	16
Total		12	20	25	29	30	116

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,229 <sup>a</sup>	4	,084
Likelihood Ratio	10,668	4	,031
Linear-by-Linear Association	,430	1	,512
N of Valid Cases	116		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,66.

**7c \* Ciclo**

**Crosstab**

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
7c	0	28	40	32	100
	1	3	7	6	16
Total		31	47	38	116

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,617 <sup>a</sup>	2	,735
Likelihood Ratio	,655	2	,721
Linear-by-Linear Association	,503	1	,478
N of Valid Cases	116		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,28.

**7d \* F/M**

**Crosstab**

Count

		F/M		Total
		1	2	
7d	0	50	17	67
	1	39	10	49
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,710 <sup>a</sup>	2	,701
Likelihood Ratio	,709	2	,701
Linear-by-Linear Association	,247	1	,619
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,09.

```
FREQUENCIES
  VARIABLES=q8
  /ORDER= ANALYSIS .
```

## Frequencies

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

### Statistics

q8

N	Valid	116
	Missing	0

q8

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	7	6,0	6,0	6,0
1	30	25,9	25,9	31,9
2	60	51,7	51,7	83,6
3	19	16,4	16,4	100,0
Total	116	100,0	100,0	

NPART TESTS

/K-W=@8a @8b @8c @8d @8e BY Anos(1 5)

/MISSING ANALYSIS.

**NPar Tests**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

**Kruskal-Wallis Test**

**Ranks**

	Anos	N	Mean Rank
8a	1	12	52,58
	2	20	46,60
	3	23	56,50
	4	29	64,16
	5	28	57,32
	Total	112	
8b	1	12	59,71
	2	20	56,55
	3	24	54,94
	4	29	55,71
	5	28	59,27
	Total	113	
8c	1	12	57,54
	2	20	59,98
	3	24	56,08
	4	29	59,19
	5	28	53,16
	Total	113	
8d	1	12	51,25
	2	20	50,40
	3	24	54,67
	4	29	63,09
	5	29	61,74
	Total	114	
8e	1	12	66,38
	2	20	64,20
	3	24	55,08
	4	29	54,45
	5	29	54,26
	Total	114	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	8a	8b	8c	8d	8e
Chi-Square	4,674	,408	,784	3,534	2,903
df	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,322	,982	,941	,473	,574

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Anos

FREQUENCIES

```
VARIABLES=@8a @8b @8c @8d @8e
/ORDER= ANALYSIS .
```

## Frequencies

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

### Statistics

		8a	8b	8c	8d	8e
N	Valid	112	113	113	114	114
	Missing	4	3	3	2	2

## Frequency Table

### 8a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	3,4	3,6	3,6
	2	2	1,7	1,8	5,4
	3	18	15,5	16,1	21,4
	4	22	19,0	19,6	41,1
	5	66	56,9	58,9	100,0
	Total	112	96,6	100,0	
Missing	System	4	3,4		
Total		116	100,0		

### 8b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	2,6	2,7	2,7
	2	7	6,0	6,2	8,8
	3	41	35,3	36,3	45,1
	4	46	39,7	40,7	85,8
	5	16	13,8	14,2	100,0
	Total	113	97,4	100,0	
Missing	System	3	2,6		
Total		116	100,0		

### 8c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,7	1,8	1,8
	2	9	7,8	8,0	9,7
	3	47	40,5	41,6	51,3
	4	34	29,3	30,1	81,4
	5	21	18,1	18,6	100,0
	Total	113	97,4	100,0	
Missing	System	3	2,6		
Total		116	100,0		

8d

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	49	42,2	43,0	43,0
	2	56	48,3	49,1	92,1
	3	3	2,6	2,6	94,7
	4	3	2,6	2,6	97,4
	5	3	2,6	2,6	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Missing	System	2	1,7		
Total		116	100,0		

8e

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	61	52,6	53,5	53,5
	2	39	33,6	34,2	87,7
	3	2	1,7	1,8	89,5
	4	5	4,3	4,4	93,9
	5	7	6,0	6,1	100,0
	Total	114	98,3	100,0	
Missing	System	2	1,7		
Total		116	100,0		

NPAR TESTS

/K-W=q8 BY Anos(1 5)

/MISSING ANALYSIS.

## NPar Tests

[Dataset1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

## Kruskal-Wallis Test

### Ranks

	Anos	N	Mean Rank
q8	1	12	69,88
	2	20	66,40
	3	25	62,06
	4	29	51,88
	5	30	52,12
	Total	116	

### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	q8
Chi-Square	5,908
df	4
Asymp. Sig.	,206

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Anos

```
NEAR TESTS
/K-W=q8 BY Ciclo(1 3)
/MISSING ANALYSIS.
```

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

## Kruskal-Wallis Test

### Ranks

	Ciclo	N	Mean Rank
q8	1	31	48,26
	2	47	58,74
	3	38	66,55
	Total	116	

### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	q8
Chi-Square	6,021
df	2
Asymp. Sig.	,049

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ciclo

NEAR TESTS

/M-W= q8 BY FM(1 2)

/MISSING ANALYSIS.

## NPar Tests

[Dataset1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

## Mann-Whitney Test

### Ranks

	F/M	N	Mean Rank	Sum of Ranks
q8	1	89	57,60	5126,00
	2	27	61,48	1660,00
	Total	116		

### Test Statistics<sup>a</sup>

	q8
Mann-Whitney U	1121,000
Wilcoxon W	5126,000
Z	-,574
Asymp. Sig. (2-tailed)	,566

a. Grouping Variable: F/M

```

NPAR TESTS
  /K-W=@8a @8b @8c @8d @8e BY Ciclo(1 3)
  /MISSING ANALYSIS.

```

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

## Kruskal-Wallis Test

### Ranks

	Ciclo	N	Mean Rank
8a	1	29	60,74
	2	46	52,98
	3	37	57,55
	Total	112	
8b	1	29	52,72
	2	46	58,00
	3	38	59,05
	Total	113	
8c	1	29	57,38
	2	46	56,10
	3	38	57,80
	Total	113	
8d	1	29	63,66
	2	47	56,12
	3	38	54,51
	Total	114	
8e	1	29	48,59
	2	47	61,05
	3	38	59,91
	Total	114	

### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	8a	8b	8c	8d	8e
Chi-Square	1,371	,778	,069	1,743	3,539
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,504	,678	,966	,418	,170

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ciclo

NPART TESTS

/M-W= @8a @8b @8c @8d @8e BY FM(1 2)

/MISSING ANALYSIS.

**NPar Tests**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

**Mann-Whitney Test**

**Ranks**

	F/M	N	Mean Rank	Sum of Ranks
8a	1	85	56,69	4818,50
	2	27	55,91	1509,50
	Total	112		
8b	1	86	53,60	4610,00
	2	27	67,81	1831,00
	Total	113		
8c	1	86	58,10	4997,00
	2	27	53,48	1444,00
	Total	113		
8d	1	87	57,82	5030,50
	2	27	56,46	1524,50
	Total	114		
8e	1	87	57,56	5008,00
	2	27	57,30	1547,00
	Total	114		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	8a	8b	8c	8d	8e
Mann-Whitney U	1131,500	869,000	1066,000	1146,500	1169,000
Wilcoxon W	1509,500	4610,000	1444,000	1524,500	1547,000
Z	-,123	-2,094	-,677	-,208	-,041
Asymp. Sig. (2-tailed)	,902	,036	,499	,835	,967

a. Grouping Variable: F/M

FREQUENCIES

VARIABLES=@9a @9b @9c @9d

/ORDER= ANALYSIS .

**Frequencies**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

**Statistics**

		9a	9b	9c	9d
N	Valid	116	116	116	116
	Missing	0	0	0	0

**Frequency Table**

**9a**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	110	94,8	94,8	94,8
	1	6	5,2	5,2	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

**9b**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	42	36,2	36,2	36,2
	1	74	63,8	63,8	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

**9c**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	92	79,3	79,3	79,3
	1	24	20,7	20,7	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

**9d**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	80	69,0	69,0	69,0
	1	36	31,0	31,0	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

CROSSTABS

```

/TABLES=@9a @9b @9c @9d BY FM Anos Ciclo
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT
/COUNT ROUND CELL .
    
```

**Crosstabs**

[Dataset1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
9a * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
9a * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
9a * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
9b * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
9b * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
9b * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
9c * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
9c * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
9c * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
9d * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
9d * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
9d * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%

**9a \* F/M**

**Crosstab**

Count

		F/M		Total
		1	2	
9a	0	84	26	110
	1	5	1	6
Total		89	27	116

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,155 <sup>b</sup>	1	,694		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,166	1	,683		
Fisher's Exact Test				1,000	,574
Linear-by-Linear Association	,153	1	,695		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,40.

**9a \* Anos**

**Crosstab**

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
9a	0	12	19	24	26	29	110
	1	0	1	1	3	1	6
Total		12	20	25	29	30	116

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,515 <sup>a</sup>	4	,642
Likelihood Ratio	2,829	4	,587
Linear-by-Linear Association	,283	1	,595
N of Valid Cases	116		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,62.

**9a \* Ciclo**

**Crosstab**

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
9a	0	30	45	35	110
	1	1	2	3	6
Total		31	47	38	116

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,894 <sup>a</sup>	2	,639
Likelihood Ratio	,859	2	,651
Linear-by-Linear Association	,791	1	,374
N of Valid Cases	116		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,60.

**9b \* F/M**

**Crosstab**

Count

		F/M		Total
		1	2	
9b	0	33	9	42
	1	56	18	74
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,126 <sup>b</sup>	1	,723	,821	,454
Continuity Correction <sup>a</sup>	,016	1	,900		
Likelihood Ratio	,127	1	,722		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,125	1	,724		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,78.

### 9b \* Anos

#### Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
9b	0	5	8	7	10	12	42
	1	7	12	18	19	18	74
Total		12	20	25	29	30	116

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,233 <sup>a</sup>	4	,873
Likelihood Ratio	1,255	4	,869
Linear-by-Linear Association	,002	1	,966
N of Valid Cases	116		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,34.

### 9b \* Ciclo

#### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
9b	0	9	15	18	42
	1	22	32	20	74
Total		31	47	38	116

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,115 <sup>a</sup>	2	,211
Likelihood Ratio	3,077	2	,215
Linear-by-Linear Association	2,616	1	,106
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,22.

**9c \* F/M**

**Crosstab**

Count

		F/M		Total
		1	2	
9c	0	68	24	92
	1	21	3	24
Total		89	27	116

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,968 <sup>b</sup>	1	,161		
Continuity Correction <sup>a</sup>	1,280	1	,258		
Likelihood Ratio	2,186	1	,139		
Fisher's Exact Test				,187	,127
Linear-by-Linear Association	1,951	1	,163		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,59.

**9c \* Anos**

**Crosstab**

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
9c	0	10	18	21	22	21	92
	1	2	2	4	7	9	24
Total		12	20	25	29	30	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,641 <sup>a</sup>	4	,457
Likelihood Ratio	3,771	4	,438
Linear-by-Linear Association	2,843	1	,092
N of Valid Cases	116		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,48.

### 9c \* Ciclo

#### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
9c	0	28	36	28	92
	1	3	11	10	24
Total		31	47	38	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,235 <sup>a</sup>	2	,198
Likelihood Ratio	3,617	2	,164
Linear-by-Linear Association	2,715	1	,099
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,41.

### 9d \* F/M

#### Crosstab

Count

		F/M		Total
		1	2	
9d	0	60	20	80
	1	29	7	36
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,429 <sup>b</sup>	1	,512		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,174	1	,676		
Likelihood Ratio	,439	1	,507		
Fisher's Exact Test				,637	,343
Linear-by-Linear Association	,425	1	,514		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,38.

### 9d \* Anos

#### Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
9d	0	8	13	18	24	17	80
	1	4	7	7	5	13	36
Total		12	20	25	29	30	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,982 <sup>a</sup>	4	,289
Likelihood Ratio	5,157	4	,272
Linear-by-Linear Association	,096	1	,757
N of Valid Cases	116		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,72.

### 9d \* Ciclo

#### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
9d	0	25	31	24	80
	1	6	16	14	36
Total		31	47	38	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,773 <sup>a</sup>	2	,250
Likelihood Ratio	2,933	2	,231
Linear-by-Linear Association	2,294	1	,130
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,62.

```
FREQUENCIES
  VARIABLES=q10
  /ORDER= ANALYSIS .
```

## Frequencies

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

### Statistics

q10

N	Valid	116
	Missing	0

q10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	8	6,9	6,9	6,9
	1	28	24,1	24,1	31,0
	2	64	55,2	55,2	86,2
	3	16	13,8	13,8	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

```
NPAR TESTS
  /K-W=q10 BY Anos(1 5)
  /MISSING ANALYSIS.
```

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

## Kruskal-Wallis Test

### Ranks

	Anos	N	Mean Rank
q10	1	12	74,67
	2	20	65,50
	3	25	64,02
	4	29	49,60
	5	30	51,37
	Total	116	

### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	q10
Chi-Square	9,437
df	4
Asymp. Sig.	,051

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Anos

FREQUENCIES

VARIABLES=@10a @10b @10c @10d @10e @10f  
 /ORDER= ANALYSIS .

**Frequencies**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

**Statistics**

		10a	10b	10c	10d	10e	10f
N	Valid	106	107	107	105	105	105
	Missing	10	9	9	11	11	11

**Frequency Table**

**10a**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	4,3	4,7	4,7
	2	31	26,7	29,2	34,0
	3	38	32,8	35,8	69,8
	4	14	12,1	13,2	83,0
	5	11	9,5	10,4	93,4
	6	7	6,0	6,6	100,0
Total		106	91,4	100,0	
Missing	System	10	8,6		
Total		116	100,0		

**10b**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	83	71,6	77,6	77,6
	2	11	9,5	10,3	87,9
	3	5	4,3	4,7	92,5
	4	5	4,3	4,7	97,2
	5	2	1,7	1,9	99,1
	6	1	,9	,9	100,0
Total		107	92,2	100,0	
Missing	System	9	7,8		
Total		116	100,0		

## 10c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	3,4	3,7	3,7
	2	22	19,0	20,6	24,3
	3	29	25,0	27,1	51,4
	4	26	22,4	24,3	75,7
	5	17	14,7	15,9	91,6
	6	9	7,8	8,4	100,0
	Total	107	92,2	100,0	
Missing	System	9	7,8		
Total		116	100,0		

## 10d

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	2,6	2,9	2,9
	2	5	4,3	4,8	7,6
	3	5	4,3	4,8	12,4
	4	15	12,9	14,3	26,7
	5	15	12,9	14,3	41,0
	6	62	53,4	59,0	100,0
	Total	105	90,5	100,0	
Missing	System	11	9,5		
Total		116	100,0		

## 10e

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	4,3	4,8	4,8
	2	16	13,8	15,2	20,0
	3	12	10,3	11,4	31,4
	4	16	13,8	15,2	46,7
	5	38	32,8	36,2	82,9
	6	18	15,5	17,1	100,0
	Total	105	90,5	100,0	
Missing	System	11	9,5		
Total		116	100,0		

## 10f

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	6,0	6,7	6,7
	2	22	19,0	21,0	27,6
	3	15	12,9	14,3	41,9
	4	27	23,3	25,7	67,6
	5	20	17,2	19,0	86,7
	6	14	12,1	13,3	100,0
	Total	105	90,5	100,0	
Missing	System	11	9,5		
Total		116	100,0		

NPART TESTS

```
/K-W=@10a @10b @10c @10d @10e @10f BY Anos(1 5)
/MISSING ANALYSIS.
```

**NPar Tests**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

**Kruskal-Wallis Test**

Ranks

	Anos	N	Mean Rank
10a	1	12	63,00
	2	19	50,26
	3	22	47,48
	4	28	60,11
	5	25	49,30
	Total	106	
10b	1	12	52,00
	2	19	53,26
	3	22	58,50
	4	28	59,32
	5	26	45,92
	Total	107	
10c	1	12	76,83
	2	19	53,76
	3	22	52,36
	4	28	50,20
	5	26	49,12
	Total	107	
10d	1	12	49,42
	2	19	52,34
	3	22	51,52
	4	28	49,48
	5	24	60,77
	Total	105	
10e	1	12	49,46
	2	19	61,45
	3	22	53,68
	4	28	54,43
	5	24	45,79
	Total	105	
10f	1	12	30,13
	2	19	46,26
	3	22	59,59
	4	28	51,71
	5	24	65,23
	Total	105	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	10a	10b	10c	10d	10e	10f
Chi-Square	4,281	5,842	8,004	2,744	3,239	13,158
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,369	,211	,091	,601	,519	,011

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Anos

NPART TESTS

```
/K-W=@10a @10b @10c @10d @10e @10f BY Ciclo(1 3)
/MISSING ANALYSIS.
```

**NPar Tests**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

**Kruskal-Wallis Test**

**Ranks**

	Ciclo	N	Mean Rank
10a	1	28	50,09
	2	44	53,47
	3	34	56,35
	Total	106	
10b	1	28	49,57
	2	44	56,26
	3	35	54,70
	Total	107	
10c	1	28	59,41
	2	44	51,91
	3	35	52,30
	Total	107	
10d	1	28	54,45
	2	43	51,08
	3	34	54,24
	Total	105	
10e	1	28	58,89
	2	43	52,26
	3	34	49,09
	Total	105	
10f	1	28	46,50
	2	43	56,85
	3	34	53,49
	Total	105	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	10a	10b	10c	10d	10e	10f
Chi-Square	,689	1,545	1,214	,368	1,741	2,050
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,709	,462	,545	,832	,419	,359

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ciclo

NPAT TESTS

```
/M-W= @10a @10b @10c @10d @10e @10f BY FM(1 2)
/MISSING ANALYSIS.
```

**NPar Tests**

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

**Mann-Whitney Test**

**Ranks**

	F/M	N	Mean Rank	Sum of Ranks
10a	1	81	54,77	4436,50
	2	25	49,38	1234,50
	Total	106		
10b	1	82	53,11	4355,00
	2	25	56,92	1423,00
	Total	107		
10c	1	82	53,73	4405,50
	2	25	54,90	1372,50
	Total	107		
10d	1	80	52,98	4238,00
	2	25	53,08	1327,00
	Total	105		
10e	1	80	52,19	4175,00
	2	25	55,60	1390,00
	Total	105		
10f	1	80	52,30	4184,00
	2	25	55,24	1381,00
	Total	105		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	10a	10b	10c	10d	10e	10f
Mann-Whitney U	909,500	952,000	1002,500	998,000	935,000	944,000
Wilcoxon W	1234,500	4355,000	4405,500	4238,000	4175,000	4184,000
Z	-,797	-,737	-,170	-,017	-,505	-,430
Asymp. Sig. (2-tailed)	,426	,461	,865	,986	,614	,667

a. Grouping Variable: F/M

```
NEAR TESTS
  /K-W=q10  BY Ciclo(1 3)
  /MISSING ANALYSIS.
```

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

## Kruskal-Wallis Test

### Ranks

	Ciclo	N	Mean Rank
q10	1	31	59,08
	2	47	58,80
	3	38	57,66
	Total	116	

### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	q10
Chi-Square	,045
df	2
Asymp. Sig.	,978

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ciclo

NPART TESTS

/M-W= q10 BY FM(1 2)  
/MISSING ANALYSIS.

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

### Mann-Whitney Test

#### Ranks

	F/M	N	Mean Rank	Sum of Ranks
q10	1	89	57,49	5116,50
	2	27	61,83	1669,50
	Total	116		

#### Test Statistics<sup>a</sup>

	q10
Mann-Whitney U	1111,500
Wilcoxon W	5116,500
Z	-,651
Asymp. Sig. (2-tailed)	,515

a. Grouping Variable: F/M

FREQUENCIES

```
VARIABLES=@11a @11b @11c @11d
/ORDER= ANALYSIS .
```

## Frequencies

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

### Statistics

		11a	11b	11c	11d
N	Valid	116	116	116	116
	Missing	0	0	0	0

## Frequency Table

### 11a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	99	85,3	85,3	85,3
	1	17	14,7	14,7	100,0
Total		116	100,0	100,0	

### 11b

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	19	16,4	16,4	16,4
	1	97	83,6	83,6	100,0
Total		116	100,0	100,0	

### 11c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	37	31,9	31,9	31,9
	1	79	68,1	68,1	100,0
Total		116	100,0	100,0	

### 11d

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	73	62,9	62,9	62,9
	1	43	37,1	37,1	100,0
Total		116	100,0	100,0	

CROSSTABS

```

/TABLES=@11a @11b @11c @11d BY FM Anos Ciclo
/FORMAT= AVALUE TABLES
/STATISTIC=CHISQ
/CELLS= COUNT
/COUNT ROUND CELL .
    
```

### Crosstabs

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
11a * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
11a * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
11a * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
11b * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
11b * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
11b * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
11c * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
11c * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
11c * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
11d * F/M	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
11d * Anos	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%
11d * Ciclo	116	100,0%	0	,0%	116	100,0%

### 11a \* F/M

#### Crosstab

Count

	F/M		Total
	1	2	
11a 0	75	24	99
1	14	3	17
Total	89	27	116

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,353 <sup>b</sup>	1	,552		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,081	1	,777		
Likelihood Ratio	,373	1	,542		
Fisher's Exact Test				,759	,403
Linear-by-Linear Association	,350	1	,554		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,96.

### 11a \* Anos

Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
11a	0	10	16	21	26	26	99
	1	2	4	4	3	4	17
Total		12	20	25	29	30	116

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,004 <sup>a</sup>	4	,909
Likelihood Ratio	1,006	4	,909
Linear-by-Linear Association	,513	1	,474
N of Valid Cases	116		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,76.

11a \* Ciclo

Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
11a	0	24	40	35	99
	1	7	7	3	17
Total		31	47	38	116

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,948 <sup>a</sup>	2	,229
Likelihood Ratio	3,001	2	,223
Linear-by-Linear Association	2,920	1	,088
N of Valid Cases	116		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,54.

11b \* F/M

Crosstab

Count

		F/M		Total
		1	2	
11b	0	10	9	19
	1	79	18	97
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,385 <sup>b</sup>	1	,007		
Continuity Correction <sup>a</sup>	5,860	1	,015		
Likelihood Ratio	6,526	1	,011		
Fisher's Exact Test				,014	,010
Linear-by-Linear Association	7,322	1	,007		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,42.

### 11b \* Anos

#### Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
11b	0	2	2	2	7	6	19
	1	10	18	23	22	24	97
Total		12	20	25	29	30	116

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,438 <sup>a</sup>	4	,487
Likelihood Ratio	3,616	4	,460
Linear-by-Linear Association	1,149	1	,284
N of Valid Cases	116		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,97.

### 11b \* Ciclo

#### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
11b	0	3	9	7	19
	1	28	38	31	97
Total		31	47	38	116

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,395 <sup>a</sup>	2	,498
Likelihood Ratio	1,524	2	,467
Linear-by-Linear Association	,859	1	,354
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,08.

**11c \* F/M**

**Crosstab**

Count

		F/M		Total
		1	2	
11c	0	25	12	37
	1	64	15	79
Total		89	27	116

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,551 <sup>b</sup>	1	,110		
Continuity Correction <sup>a</sup>	1,853	1	,173		
Likelihood Ratio	2,460	1	,117		
Fisher's Exact Test				,156	,088
Linear-by-Linear Association	2,529	1	,112		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,61.

**11c \* Anos**

**Crosstab**

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
11c	0	4	7	9	11	6	37
	1	8	13	16	18	24	79
Total		12	20	25	29	30	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,735 <sup>a</sup>	4	,603
Likelihood Ratio	2,887	4	,577
Linear-by-Linear Association	,923	1	,337
N of Valid Cases	116		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,83.

### 11c \* Ciclo

#### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
11c	0	10	14	13	37
	1	21	33	25	79
Total		31	47	38	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,192 <sup>a</sup>	2	,909
Likelihood Ratio	,192	2	,909
Linear-by-Linear Association	,039	1	,843
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,89.

### 11d \* F/M

#### Crosstab

Count

		F/M		Total
		1	2	
11d	0	55	18	73
	1	34	9	43
Total		89	27	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,211 <sup>b</sup>	1	,646		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,054	1	,817		
Likelihood Ratio	,213	1	,645		
Fisher's Exact Test				,820	,413
Linear-by-Linear Association	,209	1	,648		
N of Valid Cases	116				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,01.

## 11d \* Anos

### Crosstab

Count

		Anos					Total
		1	2	3	4	5	
11d	0	7	14	14	20	18	73
	1	5	6	11	9	12	43
Total		12	20	25	29	30	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,615 <sup>a</sup>	4	,806
Likelihood Ratio	1,626	4	,804
Linear-by-Linear Association	,002	1	,963
N of Valid Cases	116		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,45.

## 11d \* Ciclo

### Crosstab

Count

		Ciclo			Total
		1	2	3	
11d	0	18	31	24	73
	1	13	16	14	43
Total		31	47	38	116

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,500 <sup>a</sup>	2	,779
Likelihood Ratio	,497	2	,780
Linear-by-Linear Association	,158	1	,691
N of Valid Cases	116		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,49.

```
FREQUENCIES
  VARIABLES=q12
  /ORDER= ANALYSIS .
```

## Frequencies

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

### Statistics

q12

N	Valid	116
	Missing	0

q12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	15	12,9	12,9	12,9
	1	36	31,0	31,0	44,0
	2	56	48,3	48,3	92,2
	3	9	7,8	7,8	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

NEAR TESTS

/K-W=q12 BY Anos(1 5)

/MISSING ANALYSIS.

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

## Kruskal-Wallis Test

### Ranks

	Anos	N	Mean Rank
q12	1	12	58,79
	2	20	66,40
	3	25	60,92
	4	29	48,38
	5	30	60,88
	Total	116	

### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	q12
Chi-Square	4,691
df	4
Asymp. Sig.	,320

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Anos

NEAR TESTS

/M-W= q12 BY FM(1 2)

/MISSING ANALYSIS.

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

## Mann-Whitney Test

### Ranks

	F/M	N	Mean Rank	Sum of Ranks
q12	1	89	55,17	4910,00
	2	27	69,48	1876,00
	Total	116		

### Test Statistics<sup>a</sup>

	q12
Mann-Whitney U	905,000
Wilcoxon W	4910,000
Z	-2,095
Asymp. Sig. (2-tailed)	,036

a. Grouping Variable: F/M

```
NEAR TESTS
/K-W=q12 BY Ciclo(1 3)
/MISSING ANALYSIS.
```

### NPar Tests

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

### Kruskal-Wallis Test

#### Ranks

	Ciclo	N	Mean Rank
q12	1	31	45,50
	2	47	67,48
	3	38	58,00
	Total	116	

#### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	q12
Chi-Square	9,346
df	2
Asymp. Sig.	,009

- a. Kruskal Wallis Test
- b. Grouping Variable: Ciclo

Your trial period for SPSS for Windows will expire in 13 days.

FREQUENCIES

```
VARIABLES=@1Imp @2Imp @3Imp @4Imp @5Imp @6Imp @7Imp @8Imp @9Imp @10Imp  
@11Imp @12Imp @13Imp @14Imp @15Imp  
/ORDER= ANALYSIS .
```

### Frequencies

[DataSet1] C:\Projecto da Tese\Base dados.sav

Statistics

		1Imp	2Imp	3Imp	4Imp	5Imp	6Imp	7Imp
N	Valid	116	116	116	116	115	116	116
	Missing	0	0	0	0	1	0	0

Statistics

		8Imp	9Imp	10Imp	11Imp	12Imp	13Imp
N	Valid	116	116	116	116	116	116
	Missing	0	0	0	0	0	0

Statistics

		14Imp	15Imp
N	Valid	116	116
	Missing	0	0

### Frequency Table

1Imp

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	1,7	1,7	1,7
1	3	2,6	2,6	4,3
2	1	,9	,9	5,2
3	2	1,7	1,7	6,9
4	1	,9	,9	7,8
5	10	8,6	8,6	16,4
6	12	10,3	10,3	26,7
7	7	6,0	6,0	32,8
8	31	26,7	26,7	59,5
9	18	15,5	15,5	75,0
10	29	25,0	25,0	100,0
Total	116	100,0	100,0	

2Imp

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	,9	,9	,9
2	2	1,7	1,7	2,6
3	1	,9	,9	3,4
4	3	2,6	2,6	6,0
5	2	1,7	1,7	7,8
6	5	4,3	4,3	12,1
7	6	5,2	5,2	17,2
8	16	13,8	13,8	31,0
9	25	21,6	21,6	52,6
10	55	47,4	47,4	100,0
Total	116	100,0	100,0	

3Imp

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	,9	,9	,9
2	1	,9	,9	1,7
4	2	1,7	1,7	3,4
5	1	,9	,9	4,3
6	5	4,3	4,3	8,6
7	7	6,0	6,0	14,7
8	19	16,4	16,4	31,0
9	26	22,4	22,4	53,4
10	54	46,6	46,6	100,0
Total	116	100,0	100,0	

## 4Imp

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	,9	,9	,9
1	1	,9	,9	1,7
2	1	,9	,9	2,6
3	2	1,7	1,7	4,3
4	3	2,6	2,6	6,9
5	4	3,4	3,4	10,3
6	12	10,3	10,3	20,7
7	7	6,0	6,0	26,7
8	16	13,8	13,8	40,5
9	23	19,8	19,8	60,3
10	46	39,7	39,7	100,0
Total	116	100,0	100,0	

## 5Imp

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	,9	,9	,9
1	2	1,7	1,7	2,6
2	1	,9	,9	3,5
3	2	1,7	1,7	5,2
4	1	,9	,9	6,1
5	12	10,3	10,4	16,5
6	9	7,8	7,8	24,3
7	11	9,5	9,6	33,9
8	14	12,1	12,2	46,1
9	24	20,7	20,9	67,0
10	38	32,8	33,0	100,0
Total	115	99,1	100,0	
Missing System	1	,9		
Total	116	100,0		

## 6Imp

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	,9	,9	,9
2	1	,9	,9	1,7
3	1	,9	,9	2,6
4	7	6,0	6,0	8,6
5	2	1,7	1,7	10,3
6	15	12,9	12,9	23,3
7	9	7,8	7,8	31,0
8	20	17,2	17,2	48,3
9	17	14,7	14,7	62,9
10	43	37,1	37,1	100,0
Total	116	100,0	100,0	

7Imp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,9	,9	,9
	2	1	,9	,9	1,7
	3	1	,9	,9	2,6
	4	5	4,3	4,3	6,9
	5	4	3,4	3,4	10,3
	6	12	10,3	10,3	20,7
	7	5	4,3	4,3	25,0
	8	22	19,0	19,0	44,0
	9	22	19,0	19,0	62,9
	10	43	37,1	37,1	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

8Imp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,9	,9	,9
	1	1	,9	,9	1,7
	4	3	2,6	2,6	4,3
	5	3	2,6	2,6	6,9
	6	10	8,6	8,6	15,5
	7	4	3,4	3,4	19,0
	8	27	23,3	23,3	42,2
	9	21	18,1	18,1	60,3
	10	46	39,7	39,7	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

9Imp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,9	,9	,9
	1	2	1,7	1,7	2,6
	3	2	1,7	1,7	4,3
	4	5	4,3	4,3	8,6
	5	3	2,6	2,6	11,2
	6	13	11,2	11,2	22,4
	7	5	4,3	4,3	26,7
	8	33	28,4	28,4	55,2
	9	22	19,0	19,0	74,1
	10	30	25,9	25,9	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

10Imp

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	,9	,9	,9
1	1	,9	,9	1,7
3	1	,9	,9	2,6
4	4	3,4	3,4	6,0
6	13	11,2	11,2	17,2
7	4	3,4	3,4	20,7
8	30	25,9	25,9	46,6
9	23	19,8	19,8	66,4
10	39	33,6	33,6	100,0
Total	116	100,0	100,0	

11Imp

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	,9	,9	,9
1	3	2,6	2,6	3,4
3	1	,9	,9	4,3
4	2	1,7	1,7	6,0
5	5	4,3	4,3	10,3
6	4	3,4	3,4	13,8
7	7	6,0	6,0	19,8
8	27	23,3	23,3	43,1
9	19	16,4	16,4	59,5
10	47	40,5	40,5	100,0
Total	116	100,0	100,0	

12Imp

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	,9	,9	,9
1	9	7,8	7,8	8,6
2	4	3,4	3,4	12,1
3	2	1,7	1,7	13,8
5	17	14,7	14,7	28,4
6	9	7,8	7,8	36,2
7	13	11,2	11,2	47,4
8	18	15,5	15,5	62,9
9	20	17,2	17,2	80,2
10	23	19,8	19,8	100,0
Total	116	100,0	100,0	

13Imp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,9	,9	,9
	1	1	,9	,9	1,7
	4	2	1,7	1,7	3,4
	5	3	2,6	2,6	6,0
	6	3	2,6	2,6	8,6
	7	5	4,3	4,3	12,9
	8	27	23,3	23,3	36,2
	9	22	19,0	19,0	55,2
	10	52	44,8	44,8	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

14Imp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,9	,9	,9
	1	3	2,6	2,6	3,4
	3	2	1,7	1,7	5,2
	4	2	1,7	1,7	6,9
	5	7	6,0	6,0	12,9
	6	7	6,0	6,0	19,0
	7	12	10,3	10,3	29,3
	8	35	30,2	30,2	59,5
	9	16	13,8	13,8	73,3
	10	31	26,7	26,7	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

15Imp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,9	,9	,9
	1	1	,9	,9	1,7
	3	1	,9	,9	2,6
	4	2	1,7	1,7	4,3
	5	3	2,6	2,6	6,9
	6	4	3,4	3,4	10,3
	7	1	,9	,9	11,2
	8	12	10,3	10,3	21,6
	9	25	21,6	21,6	43,1
	10	66	56,9	56,9	100,0
	Total	116	100,0	100,0	

**NPART TESTS**

```
/M-W= @1Imp @2Imp @3Imp @4Imp @5Imp @6Imp @7Imp @8Imp @9Imp @10Imp @11Imp  
@12Imp @13Imp @14Imp @15Imp BY FM(1 2)  
/MISSING ANALYSIS.
```

**NPar Tests**

[DataSet1] C:\Andreia\spss.sav

**Mann-Whitney Test**

### Ranks

	F/M	N	Mean Rank	Sum of Ranks
1Imp	1	89	63,80	5678,00
	2	27	41,04	1108,00
	Total	116		
2Imp	1	89	64,87	5773,00
	2	27	37,52	1013,00
	Total	116		
3Imp	1	89	63,21	5625,50
	2	27	42,98	1160,50
	Total	116		
4Imp	1	89	61,42	5466,50
	2	27	48,87	1319,50
	Total	116		
5Imp	1	89	63,31	5634,50
	2	26	39,83	1035,50
	Total	115		
6Imp	1	89	64,73	5761,00
	2	27	37,96	1025,00
	Total	116		
7Imp	1	89	65,36	5817,00
	2	27	35,89	969,00
	Total	116		
8Imp	1	89	63,71	5670,00
	2	27	41,33	1116,00
	Total	116		
9Imp	1	89	64,13	5707,50
	2	27	39,94	1078,50
	Total	116		
10Imp	1	89	64,81	5768,00
	2	27	37,70	1018,00
	Total	116		
11Imp	1	89	64,02	5698,00
	2	27	40,30	1088,00
	Total	116		
12Imp	1	89	61,67	5489,00
	2	27	48,04	1297,00
	Total	116		
13Imp	1	89	63,42	5644,50
	2	27	42,28	1141,50
	Total	116		
14Imp	1	89	60,57	5390,50
	2	27	51,69	1395,50
	Total	116		
15Imp	1	89	61,95	5513,50
	2	27	47,13	1272,50
	Total	116		

Test Statistics<sup>a</sup>

	1Imp	2Imp	3Imp	4Imp	5Imp	6Imp
Mann-Whitney U	730,000	635,000	782,500	941,500	684,500	647,000
Wilcoxon W	1108,000	1013,000	1160,500	1319,500	1035,500	1025,000
Z	-3,144	-3,944	-2,913	-1,765	-3,240	-3,740
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,000	,004	,078	,001	,000

Test Statistics<sup>a</sup>

	7Imp	8Imp	9Imp	10Imp	11Imp	12Imp
Mann-Whitney U	591,000	738,000	700,500	640,000	710,000	919,000
Wilcoxon W	969,000	1116,000	1078,500	1018,000	1088,000	1297,000
Z	-4,127	-3,160	-3,356	-3,793	-3,355	-1,866
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,002	,001	,000	,001	,062

Test Statistics<sup>a</sup>

	13Imp	14Imp	15Imp
Mann-Whitney U	763,500	1017,500	894,500
Wilcoxon W	1141,500	1395,500	1272,500
Z	-3,032	-1,234	-2,236
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,217	,025

a. Grouping Variable: F/M

NPART TESTS

```
/K-W=@1Imp @2Imp @3Imp @4Imp @5Imp @6Imp @7Imp @8Imp @9Imp @10Imp @11Imp
@12Imp @13Imp @14Imp @15Imp BY Anos(1 5)
/MISSING ANALYSIS.
```

### NPar Tests

[DataSet1] C:\Andreia\spss.sav

### Kruskal-Wallis Test

Ranks

	Anos	N	Mean Rank
1Imp	1	12	59,50
	2	20	46,50
	3	25	59,70
	4	29	58,78
	5	29	63,07
	Total	115	
2Imp	1	12	63,25
	2	20	58,63
	3	25	63,12
	4	29	55,02
	5	29	53,97
	Total	115	
3Imp	1	12	63,00
	2	20	54,20
	3	25	63,46
	4	29	55,24
	5	29	56,60
	Total	115	
4Imp	1	12	49,50
	2	20	57,73
	3	25	67,00
	4	29	53,72
	5	29	58,22
	Total	115	
5Imp	1	12	70,54
	2	20	59,15
	3	25	60,64
	4	28	47,70
	5	29	57,72
	Total	114	
6Imp	1	12	56,42
	2	20	60,33
	3	25	69,12
	4	29	48,36
	5	29	57,10
	Total	115	

## Ranks

	Anos	N	Mean Rank
7Imp	1	12	60,50
	2	20	49,03
	3	25	70,54
	4	29	55,21
	5	29	55,14
	Total	115	
8Imp	1	12	52,96
	2	20	50,75
	3	25	69,28
	4	29	48,69
	5	29	64,67
	Total	115	
9Imp	1	12	72,38
	2	20	55,80
	3	25	57,32
	4	29	53,05
	5	29	59,10
	Total	115	
10Imp	1	12	57,58
	2	20	50,38
	3	25	69,80
	4	29	56,43
	5	29	54,83
	Total	115	
11Imp	1	12	59,88
	2	20	51,30
	3	25	77,54
	4	29	48,95
	5	29	54,05
	Total	115	
12Imp	1	12	67,67
	2	20	57,30
	3	25	62,54
	4	29	45,93
	5	29	62,64
	Total	115	
13Imp	1	12	56,17
	2	20	46,83
	3	25	64,20
	4	29	51,91
	5	29	67,21
	Total	115	
14Imp	1	12	49,21
	2	20	53,45
	3	25	66,04
	4	29	52,50
	5	29	63,34
	Total	115	

Ranks

	Anos	N	Mean Rank
15Imp	1	12	50,58
	2	20	58,30
	3	25	69,86
	4	29	56,62
	5	29	52,02
	Total	115	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	1Imp	2Imp	3Imp	4Imp	5Imp	6Imp	7Imp
Chi-Square	3,289	1,765	1,646	3,331	4,849	5,691	5,844
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,511	,779	,801	,504	,303	,223	,211

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	8Imp	9Imp	10Imp	11Imp	12Imp	13Imp
Chi-Square	8,153	3,153	4,820	13,042	5,973	7,085
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,086	,533	,306	,011	,201	,131

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	14Imp	15Imp
Chi-Square	4,423	5,869
df	4	4
Asymp. Sig.	,352	,209

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Anos

NEAR TESTS

```

/K-W=@1Imp @2Imp @3Imp @4Imp @5Imp @6Imp @7Imp @8Imp @9Imp @10Imp @11Imp
@12Imp @13Imp @14Imp @15Imp BY Ciclo(1 3)
/MISSING ANALYSIS.
    
```

**NPar Tests**

[DataSet1] C:\Andreia\spss.sav

**Kruskal-Wallis Test**

**Ranks**

	Ciclo	N	Mean Rank
1Imp	1	31	53,26
	2	47	54,24
	3	38	68,04
	Total	116	
2Imp	1	31	67,82
	2	47	47,38
	3	38	64,64
	Total	116	
3Imp	1	31	68,06
	2	47	48,95
	3	38	62,51
	Total	116	
4Imp	1	31	63,40
	2	47	49,77
	3	38	65,30
	Total	116	
5Imp	1	31	66,85
	2	46	50,23
	3	38	60,18
	Total	115	
6Imp	1	31	65,87
	2	47	53,39
	3	38	58,80
	Total	116	
7Imp	1	31	58,98
	2	47	52,43
	3	38	65,62
	Total	116	
8Imp	1	31	59,10
	2	47	52,71
	3	38	65,17
	Total	116	
9Imp	1	31	57,58
	2	47	54,95
	3	38	63,64
	Total	116	
10Imp	1	31	63,65
	2	47	53,05
	3	38	61,04
	Total	116	

Ranks

	Ciclo	N	Mean Rank
11Imp	1	31	63,63
	2	47	52,85
	3	38	61,30
	Total	116	
12Imp	1	31	62,52
	2	47	54,06
	3	38	60,71
	Total	116	
13Imp	1	31	63,56
	2	47	51,97
	3	38	62,45
	Total	116	
14Imp	1	31	65,18
	2	47	52,96
	3	38	59,91
	Total	116	
15Imp	1	31	63,52
	2	47	50,79
	3	38	63,95
	Total	116	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	1Imp	2Imp	3Imp	4Imp	5Imp	6Imp	7Imp
Chi-Square	4,755	9,978	7,746	5,815	5,101	2,746	3,471
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,093	,007	,021	,055	,078	,253	,176

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	8Imp	9Imp	10Imp	11Imp	12Imp	13Imp
Chi-Square	3,154	1,511	2,325	2,522	1,456	3,369
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,207	,470	,313	,283	,483	,186

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	14Imp	15Imp
Chi-Square	2,702	5,168
df	2	2
Asymp. Sig.	,259	,075

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ciclo

NPAR TESTS

/M-W= @1Dif @2Dif @3Dif @4Dif @5Dif @6Dif @7Dif @8Dif @9Dif @10Dif @11Dif  
@12Dif @13Dif @14Dif @15Dif BY FM(1 2)  
/MISSING ANALYSIS.

## NPar Tests

[DataSet1] C:\Andreia\spss.sav

## Mann-Whitney Test

### Ranks

	F/M	N	Mean Rank	Sum of Ranks
1Dif	1	89	54,48	4849,00
	2	27	71,74	1937,00
	Total	116		
2Dif	1	89	59,07	5257,50
	2	27	56,61	1528,50
	Total	116		
3Dif	1	89	59,43	5289,00
	2	27	55,44	1497,00
	Total	116		
4Dif	1	89	55,06	4900,00
	2	27	69,85	1886,00
	Total	116		
5Dif	1	89	55,74	4960,50
	2	26	65,75	1709,50
	Total	115		
6Dif	1	89	58,34	5192,50
	2	27	59,02	1593,50
	Total	116		
7Dif	1	89	56,49	5027,50
	2	26	63,17	1642,50
	Total	115		
8Dif	1	89	57,61	5127,50
	2	27	61,43	1658,50
	Total	116		
9Dif	1	88	53,77	4731,50
	2	27	71,80	1938,50
	Total	115		
10Dif	1	88	58,51	5148,50
	2	27	56,35	1521,50
	Total	115		
11Dif	1	88	59,82	5264,50
	2	26	49,63	1290,50
	Total	114		
12Dif	1	89	56,07	4990,50
	2	27	66,50	1795,50
	Total	116		
13Dif	1	88	57,80	5086,00
	2	27	58,67	1584,00
	Total	115		
14Dif	1	89	57,05	5077,50
	2	27	63,28	1708,50
	Total	116		
15Dif	1	89	56,46	5024,50
	2	27	65,24	1761,50
	Total	116		

Test Statistics<sup>a</sup>

	1Dif	2Dif	3Dif	4Dif	5Dif	6Dif
Mann-Whitney U	844,000	1150,500	1119,000	895,000	955,500	1187,500
Wilcoxon W	4849,000	1528,500	1497,000	4900,000	4960,500	5192,500
Z	-2,357	-,336	-,543	-2,018	-1,358	-,092
Asymp. Sig. (2-tailed)	,018	,737	,587	,044	,174	,927

Test Statistics<sup>a</sup>

	7Dif	8Dif	9Dif	10Dif	11Dif	12Dif
Mann-Whitney U	1022,500	1122,500	815,500	1143,500	939,500	985,500
Wilcoxon W	5027,500	5127,500	4731,500	1521,500	1290,500	4990,500
Z	-,906	-,520	-2,476	-,295	-1,396	-1,419
Asymp. Sig. (2-tailed)	,365	,603	,013	,768	,163	,156

Test Statistics<sup>a</sup>

	13Dif	14Dif	15Dif
Mann-Whitney U	1170,000	1072,500	1019,500
Wilcoxon W	5086,000	5077,500	5024,500
Z	-,120	-,848	-1,198
Asymp. Sig. (2-tailed)	,905	,396	,231

a. Grouping Variable: F/M

>Error # 2072  
 >There was an unanticipated problem with the license for this product.  
 >This command not executed.  
 >Specific symptom number: 4

End of job: 0 command lines 1 errors 0 warnings 3 CPU seconds

NPART TESTS

```

/K-W=@1Dif @2Dif @3Dif @4Dif @5Dif @6Dif @7Dif @8Dif @9Dif @10Dif @11Dif
@12Dif @13Dif @14Dif @15Dif BY Anos(1 5)
/MISSING ANALYSIS.
    
```

**NPar Tests**

[DataSet1] C:\Andreia\spss.sav

**Kruskal-Wallis Test**

**Ranks**

	Anos	N	Mean Rank
1Dif	1	12	57,00
	2	20	53,43
	3	25	62,02
	4	29	63,55
	5	29	52,55
	Total	115	
2Dif	1	12	65,08
	2	20	44,80
	3	25	72,58
	4	29	64,00
	5	29	45,60
	Total	115	
3Dif	1	12	65,54
	2	20	47,63
	3	25	72,40
	4	29	63,16
	5	29	44,47
	Total	115	
4Dif	1	12	52,83
	2	20	56,95
	3	25	66,58
	4	29	57,43
	5	29	54,03
	Total	115	
5Dif	1	12	49,75
	2	20	61,45
	3	25	61,00
	4	28	55,91
	5	29	56,50
	Total	114	
6Dif	1	12	61,08
	2	20	53,48
	3	25	59,98
	4	29	65,43
	5	29	50,71
	Total	115	

## Ranks

	Anos	N	Mean Rank
7Dif	1	12	58,25
	2	20	49,88
	3	24	63,52
	4	29	63,57
	5	29	51,40
	Total	114	
8Dif	1	12	63,75
	2	20	55,05
	3	25	64,52
	4	29	63,34
	5	29	46,69
	Total	115	
9Dif	1	12	55,83
	2	20	55,10
	3	25	55,64
	4	29	56,10
	5	28	63,04
	Total	114	
10Dif	1	12	56,21
	2	20	53,90
	3	25	63,16
	4	29	59,90
	5	28	53,09
	Total	114	
11Dif	1	12	64,25
	2	20	58,68
	3	24	66,65
	4	29	60,50
	5	28	40,80
	Total	113	
12Dif	1	12	64,42
	2	20	58,80
	3	25	59,98
	4	29	54,40
	5	29	56,69
	Total	115	
13Dif	1	12	60,17
	2	20	59,50
	3	25	65,78
	4	29	52,71
	5	28	52,50
	Total	114	
14Dif	1	12	54,67
	2	20	48,78
	3	25	67,20
	4	29	65,84
	5	29	49,97
	Total	115	

**Ranks**

	Anos	N	Mean Rank
15Dif	1	12	73,13
	2	20	59,05
	3	25	65,94
	4	29	57,03
	5	29	45,14
	Total	115	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	1Dif	2Dif	3Dif	4Dif	5Dif	6Dif	7Dif
Chi-Square	2,370	13,632	12,856	2,420	1,338	3,432	3,890
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,668	,009	,012	,659	,855	,488	,421

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	8Dif	9Dif	10Dif	11Dif	12Dif	13Dif
Chi-Square	5,631	1,068	1,661	10,111	,938	3,011
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,228	,899	,798	,039	,919	,556

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	14Dif	15Dif
Chi-Square	6,929	8,368
df	4	4
Asymp. Sig.	,140	,079

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Anos

NEAR TESTS

```
/K-W=@1Dif @2Dif @3Dif @4Dif @5Dif @6Dif @7Dif @8Dif @9Dif @10Dif @11Dif
@12Dif @13Dif @14Dif @15Dif BY Ciclo(1 3)
/MISSING ANALYSIS.
```

**NPar Tests**

[DataSet1] C:\Andreia\spss.sav

**Kruskal-Wallis Test**

Ranks

	Ciclo	N	Mean Rank
1Dif	1	31	57,90
	2	47	59,68
	3	38	57,53
	Total	116	
2Dif	1	31	54,47
	2	47	56,88
	3	38	63,79
	Total	116	
3Dif	1	31	52,69
	2	47	59,03
	3	38	62,58
	Total	116	
4Dif	1	31	53,92
	2	47	59,48
	3	38	61,03
	Total	116	
5Dif	1	31	57,15
	2	46	62,72
	3	38	52,99
	Total	115	
6Dif	1	31	52,82
	2	47	52,71
	3	38	70,29
	Total	116	
7Dif	1	31	49,60
	2	46	57,67
	3	38	65,25
	Total	115	
8Dif	1	31	57,66
	2	47	54,41
	3	38	64,24
	Total	116	
9Dif	1	30	60,38
	2	47	57,22
	3	38	57,08
	Total	115	
10Dif	1	30	58,18
	2	47	54,46
	3	38	62,24
	Total	115	

Ranks

	Ciclo	N	Mean Rank
11Dif	1	30	56,92
	2	46	47,32
	3	38	70,29
	Total	114	
12Dif	1	31	64,03
	2	47	61,01
	3	38	50,88
	Total	116	
13Dif	1	30	63,92
	2	47	46,99
	3	38	66,95
	Total	115	
14Dif	1	31	48,15
	2	47	58,09
	3	38	67,46
	Total	116	
15Dif	1	31	54,06
	2	47	60,14
	3	38	60,09
	Total	116	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	1Dif	2Dif	3Dif	4Dif	5Dif	6Dif	7Dif
Chi-Square	,101	1,519	1,515	,843	1,830	7,035	3,825
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,951	,468	,469	,656	,401	,030	,148

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	8Dif	9Dif	10Dif	11Dif	12Dif	13Dif
Chi-Square	1,844	,211	1,160	10,288	3,084	8,924
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,398	,900	,560	,006	,214	,012

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	14Dif	15Dif
Chi-Square	5,713	,747
df	2	2
Asymp. Sig.	,057	,688

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ciclo