

DM. 5
CASA. 1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

em associação com a

UNIVERSITÉ DE PROVENCE

– MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL –

– TESE DE MESTRADO –

Práticas Inclusivas: sua Importância e Dificuldades na Sala de
Aula do 1º Ciclo do Ensino Básico

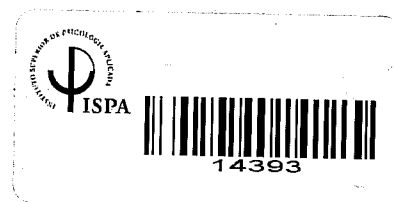
Custódia Maria Casanova

ORIENTADORES: Professora Doutora Glória Ramalho

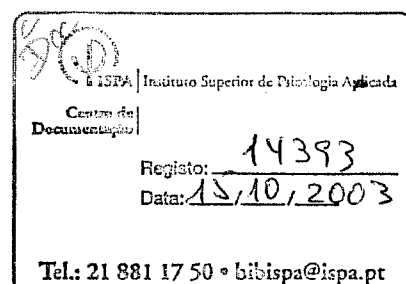
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Dr. José Morgado

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



Março de 2001



Ao meu filho e aos meus pais

Agradecimentos

Os meus primeiros agradecimentos vão para a Professora Doutora Glória Ramalho, pela orientação sempre proveitosa e indispensável, bem como pelo incentivo que me transmitiu durante a elaboração do trabalho.

Ao Dr. José Morgado agradeço a sua orientação e completa disponibilidade para me receber, sempre que o solicitei.

Ao Dr. Manuel Borrões devo o agradecimento pela ajuda no tratamento estatístico.

Ao António Jorge Valentim, ao Luís Barbosa, ao Manuel Guerreiro e aos colegas João Batalha e Josué, os ensinamentos na elaboração de gráficos e tabelas.

Às colegas Custódia David e Nair Almeida a ajuda nas traduções das obras em língua inglesa.

A todos os colegas que responderam às entrevistas e questionários, em especial à Fátima Cavaca pela recolha dos mesmos.

Aos meus irmãos que me substituíram nos cuidados que deveriam ser prestados ao nosso pai enfermo e ao entusiasmo que sempre me transmitiram..

À Rosália Casanova e ao José Caeiro agradeço a ajuda na revisão do texto.

Ao meu filho e aos meus pais fico grata pelo incentivo permanente.

Por último não posso esquecer a amiga Ana Francisca, pelo suporte emocional que nunca deixou de me prestar.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I Enquadramento Teórico.....	5
Evolução Histórica da Educação Especial – da Exclusão à Inclusão Passando pela Integração.....	5
A abordagem Sistémica	17
A Inclusão pela Diferenciação Pedagógica.....	35
Caracterização e Objectivos do Trabalho de Investigação – Colocação do Problema.....	53
Capítulo II – Metodologia.....	57
Opções Metodológicas.....	57
Caracterização da Amostra – Questionário.....	59
Caracterização da Amostra – Entrevista.....	63
Instrumentos.....	66
Questionário.....	66
Entrevista.....	68
Procedimentos de Análise dos Instrumentos.....	70
Procedimentos Relativos à Aplicação e Análise – Questionário.....	70
Procedimentos relativos à Aplicação e Análise – Entrevista.....	72
Capítulo III – Apresentação de Resultados.....	84
Apresentação de Resultados Globais – Questionário.....	84
Apresentação de Resultados – Questionário.....	97

Apresentação de Resultados Globais – Entrevista.....	157
Apresentação de Resultados – Entrevista.....	158
Capítulo IV – Discussão e Conclusões.....	182
Referências Bibliográficas.....	200
Anexos.....	206
Anexo A: Questionário.....	207
Anexo B: Distribuição de Frequências – Total da Amostra por Item.....	213
Anexo C: Médias – Total da Amostra, por Item.....	228
Anexo D: Distribuição de Frequências – Professores Ensino Regular, por Item.....	230
Anexo E: Médias – Professores Ensino Regular, por Item.....	245
Anexo F: Distribuição de Frequências – Professores de Apoio Educativo, por Item.....	247
Anexo G: Médias – Professores Apoio Educativo, por Item.....	262
Anexo H: Diferenças entre Professores do Ensino Regular e Professores de Apoio Educativo, por Item (Teste Mann-Whitney).....	264
Anexo I: Diferenças entre Professores de Apoio Especializados e Não Especializados, por Item (Teste Mann-Whitney).....	266
Anexo J: Diferenças entre Fases de Desenvolvimento Profissional dos Professores, por Item (Teste Kruskal-Wallis).....	268
Anexo L: Diferenças entre a 1ª e 2ª Fase de Desenvolvimento Profissional, por Item (Teste Mann-Whitney).....	270
Anexo M: Diferenças entre a 1ª e 3ª Fase de Desenvolvimento Profissional, por Item (Teste Mann-Whitney).....	272
Anexo N: Diferenças entre a 1ª e 4ª Fase de Desenvolvimento Profissional, por Item (Teste Mann-Whitney).....	274
Anexo O: Diferenças entre a 1ª e 5ª Fase de Desenvolvimento Profissional, por Item (Teste Mann-Whitney).....	276
Anexo P: Diferenças entre a 2ª e 3ª Fase de Desenvolvimento Profissional, por Item (Teste Mann-Whitney).....	278
Anexo Q: Diferenças entre a 2ª e 4ª Fase de Desenvolvimento Profissional, por Item (Teste Mann-Whitney).....	280
Anexo R: Diferenças entre a 2ª e 5ª Fase de Desenvolvimento Profissional, por Item (Teste Mann-Whitney).....	282
Anexo S: Diferenças entre a 3ª e 5ª Fase de Desenvolvimento Profissional, por Item (Teste Mann-Whitney).....	284
Anexo T: Diferenças entre a 4ª e 5ª Fase de Desenvolvimento Profissional, por Item (Teste Mann-Whitney).....	286
Anexo U: Diferenças entre a 3ª e 4ª Fase de Desenvolvimento Profissional, por Item (Teste Mann-Whitney).....	288
Anexo V: Cruzamento entre a variável Professores de Apoio / Professores de Ensino Regular e cada um dos Itens.....	290
Anexo X: Cruzamento entre a variável Professores Especializados / Não Especializados e cada um dos Itens.....	303
Anexo Z: Cruzamento entre a variável Fases de Desenvolvimento Profissional e cada um dos Itens.....	315

Anexo AA: Médias – Professores Apoio Especializados e Não Especializados, por Item.....	332
Anexo AB: Médias por Fases de Desenvolvimento, por Item	333

Lista de Quadros

- QUADRO 1: Distribuição dos itens do questionário por dimensões consideradas
- QUADRO 2: Médias por item, por grupo amostral
- QUADRO 3: Itens mais valorizados pelo Total da amostra
- QUADRO 4: Itens mais valorizados pelos Professores Regular / Professores Apoio Educativo
- QUADRO 5: Itens mais valorizados pelos Professores Ensino Regular
- QUADRO 6: Itens mais valorizados pelos Professores Apoio Educativo
- QUADRO 7: Itens mais valorizados pelos Professores Apoio Educativo Especializados e Não Especializados
- QUADRO 8: Médias dos oito itens mais valorizados pelos Professores de Apoio Especializados e Não Especializados
- QUADRO 9: Itens mais valorizados pelos Professores de Apoio Educativo Especializados
- QUADRO 10: Itens mais valorizados pelos Professores de Apoio Educativo Não Especializados
- QUADRO 11: Médias dos oito itens mais valorizados – variável fase de desenvolvimento profissional dos professores
- QUADRO 12: Médias por item e por fase de desenvolvimento profissional
- QUADRO 13: Médias por grupo amostral – item 1
- QUADRO 14: Médias por grupo amostral – item 2
- QUADRO 15: Médias por grupo amostral – item 3
- QUADRO 16: Médias por grupo amostral – item 4
- QUADRO 17: Médias por grupo amostral – item 5
- QUADRO 18: Médias por grupo amostral – item 6
- QUADRO 19: Médias por grupo amostral – item 7
- QUADRO 20: Médias por grupo amostral – item 8
- QUADRO 21: Médias por grupo amostral – item 9
- QUADRO 22: Médias por grupo amostral – item 10
- QUADRO 23: Médias por grupo amostral – item 11
- QUADRO 24: Médias por grupo amostral – item 12
- QUADRO 25: Médias por grupo amostral – item 13
- QUADRO 26: Médias por grupo amostral – item 14
- QUADRO 27: Médias por grupo amostral – item 15
- QUADRO 28: Médias por grupo amostral – item 16
- QUADRO 29: Médias por grupo amostral – item 17
- QUADRO 30: Médias por grupo amostral – item 18
- QUADRO 31: Médias por grupo amostral – item 19
- QUADRO 32: Médias por grupo amostral – item 20
- QUADRO 33: Médias por grupo amostral – item 21
- QUADRO 34: Médias por grupo amostral – item 22
- QUADRO 35: Médias por grupo amostral – item 23
- QUADRO 36: Médias por grupo amostral – item 24
- QUADRO 37: Médias por grupo amostral – item 25
- QUADRO 38: Médias por grupo amostral – item 26
- QUADRO 39: Médias por grupo amostral – item 27
- QUADRO 40: Médias por grupo amostral – item 28

- QUADRO 41: Médias por grupo amostral – item 29
QUADRO 42: Médias por grupo amostral – item 30
QUADRO 43: Médias por grupo amostral – item 31
QUADRO 44: Médias por grupo amostral – item 32
QUADRO 45: Médias por grupo amostral – item 33
QUADRO 46: Médias por grupo amostral – item 34
QUADRO 47: Médias por grupo amostral – item 35
QUADRO 48: Médias por grupo amostral – item 36
QUADRO 49: Médias por grupo amostral – item 37
QUADRO 50: Médias por grupo amostral – item 38
QUADRO 51: Médias por grupo amostral – item 39
QUADRO 52: Médias por grupo amostral – item 40
QUADRO 53: Médias por grupo amostral – item 41
QUADRO 54: Médias por grupo amostral – item 42
QUADRO 55: Médias por grupo amostral – item 43
QUADRO 56: Médias por grupo amostral – item 44
QUADRO 57: Médias por grupo amostral – item 45
QUADRO 58: Médias por grupo amostral – item 46
QUADRO 59: Registo de análise de conteúdo – Questão 1
QUADRO 60: Registo de Análise de conteúdo – Questão 2
QUADRO 61: Registo de Análise de conteúdo – Questão 3
QUADRO 62: Registo de Análise de conteúdo – Questão 4
QUADRO 63: Registo de Análise de conteúdo – Questão 5
QUADRO 64: Registo de Análise de conteúdo – Questão 6
QUADRO 65: Registo de Análise de conteúdo – Questão 7
QUADRO 66: Registo de Análise de conteúdo – Questão 8

Lista de Figuras

- FIGURA 1: Experiência profissional
FIGURA 2: Experiência na função
FIGURA 3: Formação especializada dos professores de apoio educativo
FIGURA 4: Género dos inquiridos
FIGURA 5: Experiência profissional – Total de entrevistados
FIGURA 6: Experiência na função que exercem
FIGURA 7: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 1
FIGURA 8: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 1
FIGURA 9: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 2
FIGURA 10: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 2
FIGURA 11: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 3
FIGURA 12: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 3
FIGURA 13: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 4
FIGURA 14: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 4
FIGURA 15: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 5
FIGURA 16: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 5
FIGURA 17: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 6
FIGURA 18: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 6
FIGURA 19: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 7
FIGURA 20: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 7
FIGURA 21: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 8
FIGURA 22: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 8
FIGURA 23: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 9
FIGURA 24: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 9
FIGURA 25: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 10
FIGURA 26: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 10
FIGURA 27: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 11
FIGURA 28: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 11
FIGURA 29: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 12
FIGURA 30: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 12
FIGURA 31: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 13
FIGURA 32: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 13
FIGURA 33: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 14
FIGURA 34: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 14
FIGURA 35: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 15
FIGURA 36: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 15
FIGURA 37: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 16
FIGURA 38: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 16
FIGURA 39: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 17
FIGURA 40: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 17
FIGURA 41: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 18
FIGURA 42: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 18
FIGURA 43: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 19
FIGURA 44: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 19
FIGURA 45: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 20
FIGURA 46: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 20

FIGURA 97: Distribuição de frequências – Total Amostra – Item 46

FIGURA 98: Distribuição de frequências – Professores Apoio e Regular – Item 46

RESUMO

A educação de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais foi durante muito tempo considerada um processo à margem da educação das outras crianças.

Estamos a atravessar um período de mudança muito importante para a educação, uma vez que se pretende implementar uma nova maneira de encarar a diversidade e a riqueza que ela representa para a sociedade em geral.

A escola inclusiva ainda não é uma realidade nas nossas escolas.

O direito à educação não chega para garantir o sucesso educativo de todas as crianças.

O presente trabalho insere-se num contexto de mudança de perspectiva educacional que se pretende que responda a todas as crianças de maneira adequada e eficaz.

Tentámos recolher a opinião de professores de 1º ciclo do ensino básico sobre um conjunto de práticas educativas facilitadoras da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula.

Essa recolha incidiu na importância que os professores atribuem a essas mesmas práticas e ao mesmo tempo na identificação das dificuldades que se levantam à sua implementação.

Para a realização do estudo usámos o questionário para saber a importância atribuída ao conjunto de práticas; para se identificarem as dificuldades na implementação dessas práticas recorreremos à entrevista.

Recolhemos cento e cinquenta questionários e fizemos vinte entrevistas no Distrito de Évora.

Pela análise estatística encontraram-se diferenças significativas na importância atribuída àquelas práticas pedagógicas entre os professores de apoio educativo e os de ensino regular, entre os de apoio educativo especializados e não especializados e entre os professores que se encontram em diferentes fases da sua carreira profissional.

Encontrámos também diferentes posicionamentos dos professores de apoio educativo e do ensino regular no que diz respeito às dificuldades em implementar um conjunto de práticas consideradas muito importantes para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Os professores de apoio educativo valorizam mais este conjunto de práticas que os de ensino regular. Os professores especializados valorizam ainda mais essas práticas do que os não especializados.

Nas diferentes fases de desenvolvimento encontrámos diferenças significativas na atribuição de importância a algumas das práticas pedagógicas apresentadas.

Há no entanto uma valorização muito grande de aspectos relacionados com o clima social na sala de aula em detrimento de outros como a diferenciação pedagógica, a utilização de metodologias diferenciadas, a avaliação o planeamento ou a organização do trabalho dos alunos na sala de aula.

INTRODUÇÃO

Os avanços da ciência, da tecnologia e as dinâmicas da sociedade têm naturalmente influência nas políticas educativas.

Os professores estão constantemente a necessitar de equacionar e reflectir sobre as suas práticas face à complexidade de problemas que se lhes deparam, às estratégias e soluções que têm que encontrar.

A Escola enquanto espaço privilegiado de interacções sociais será o espelho das dinâmicas que a sociedade vai desenvolvendo. O processo de ensino-aprendizagem deve ser orientado pelos princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos têm direito (D. E. B., 1998).

A sociedade portuguesa tem vivido ao longo dos últimos vinte e seis anos, mudanças próprias de uma jovem democracia que trouxe desafios muito complexos à Escola.

Em 1987, os ministros da educação da União Europeia encomendaram à Comissão Europeia um Programa chamado “A Prevenção e a Luta contra o Illeticismo” que permitiu fazer um diagnóstico da situação e desenvolver um programa de intervenção para prevenir o iletrismo que havia sido constatado nos seus países (Delgado-Martins, Ramalho & Costa, 2000).

Em Portugal, apesar da escolaridade ser obrigatória, ainda não se atingiu a generalização da escolaridade básica e nem todos os que frequentam a escola o fazem com sucesso. Estamos a falar de literacia que implica as capacidades de ler e escrever dos indivíduos que frequentaram o sistema escolar (Delgado-Martins et al., 2000), mas também poderíamos estar a falar daqueles que tendo direito a frequentar

a escola apresentam necessidades educativas especiais e que à partida devem também encontrar na Escola as respostas adequadas que lhe garantam o sucesso educativo.

Na Constituição da República Portuguesa está consagrado o direito à educação para todas as crianças.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86) também estão consagrados princípios orientadores da acção educativa no que diz respeito às diferentes modalidades de ensino.

No entanto, o que cada criança encontra quando entra para a escola não parece ser ainda suficiente para lhe garantir o sucesso educativo.

Para que a integração/inclusão da criança com necessidades educativas especiais seja bem sucedida, a escola regular deve dispor de recursos humanos e materiais necessários e de adaptações nos processos de ensino-aprendizagem (Vieira, 1995).

Os ambientes educativos requerem atitudes positivas por parte dos professores do ensino regular e o uso de materiais e métodos diversificados e diferenciados de modo a proporcionar a todos os alunos actividades de aprendizagem enriquecedoras (Correia, 1997).

Assim, debruçarmo-nos sobre as condições de inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais (N E E), na nossa perspectiva, continua a ser necessário.

“Implementar a escola inclusiva, não é adoptar uma nova linguagem, está em causa uma mudança muito mais profunda acerca do objectivo da educação e do ensino” (Fullan 1991, cit. por Porter & Stone, 1998, p. 231).

Quando pensámos desenvolver o nosso estudo no campo da escola inclusiva, várias questões se levantaram até chegarmos à actual forma de apresentar o mesmo.

Começámos pela escolha do ciclo de ensino em que iríamos incidir o nosso estudo. Escolhemos o 1º ciclo do ensino básico porque ele é o início de um percurso escolar para a grande maioria de crianças do nosso país, pois ainda grande percentagem delas não tem acesso à educação pré-escolar.

Por outro lado, ainda que muitas crianças tenham passado pela educação pré-escolar, dado que ali não há a imposição de cumprimento de um programa, mas sim que os educadores sigam as orientações curriculares emanadas do Ministério da Educação, não se torna tão evidente a necessidade de uma planificação que muitas vezes deve ser individualizada para que se possa responder às crianças que apresentam N E E.

Apesar da grande maioria das crianças já nascerem em hospitais e terem direito a beneficiar pelo menos da assistência de um médico de família, são ainda muitos os casos de crianças que chegam às escolas de 1º ciclo com 5 ou 6 anos, sem que se tenham detectado algumas das deficiências de que são portadoras.

Infelizmente é ainda na escola do 1º ciclo que se detectam muitas destas dificuldades que se tivessem sido precocemente identificadas e adequadamente avaliadas, não se apresentariam tão graves, como ainda acontece.

Por outro lado, a grande diversidade sócio-cultural com que a escola se confronta implica uma organização que respeite a diferença ao mesmo tempo que tenta atingir objectivos comuns.

Estas dificuldades, não serão motivo para que a Escola não acolha todos no seu seio, independentemente da sua raça, etnia, ou deficiência.

“A atenção às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem implica uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos, por forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um” (D. E. B., 1998, p. 11).

Para além destas razões que nos levaram à escolha desta temática devemos acrescentar que no exercício das nossas funções profissionais estamos em contacto directo com professores que trabalham e lidam todos os dias com esta problemática. Estudá-la é para nós um desafio e, esperamos trazer algum contributo para a compreensão das dificuldades que se levantam à inclusão de alunos com N E E na sala de aula do 1º ciclo.

Por todos estes motivos e porque o nosso percurso profissional tem vindo a desenvolver-se na educação especial propomo-nos agora apresentar este estudo de carácter exploratório.

O trabalho será desenvolvido da seguinte forma:

Enquadramento teórico incluído no capítulo I.

No capítulo II - Metodologia, apresentaremos a problemática em estudo.

O capítulo III descreverá a Análise de Resultados dos instrumentos utilizados e finalmente o capítulo IV apresentará a Discussão dos resultados.

Os anexos encontram-se em volume separado.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Perspectiva Histórica da Educação Especial – Da Exclusão à Inclusão Passando pela Integração

Ao longo da história da humanidade as pessoas com deficiência foram sendo encaradas de formas muito diversas e estas formas estão muito ligadas a factores económicos, sociais e culturais que se foram desenvolvendo ao longo dos tempos.

Daí que seja possível encontrar aspectos semelhantes em matéria de educação especial em vários países, pois esta está intimamente ligada a factores sociais que são semelhantes (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena 1998).

Num olhar sobre a História da Antiguidade Clássica, lembremos como políticas extremas excluía os deficientes do seu seio:

“Em Esparta, na Antiga Grécia, crianças que nasciam com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas e, em Roma, atiradas aos rios” (Correia, 1997, p. 13).

Ao longo da Idade Média, os deficientes foram associados à imagem do diabo e de bruxaria que levaram a muitos julgamentos e execuções (Correia, 1997).

Mais tarde, já nos finais do século XVII, surge com Rousseau, uma filosofia nova, muito mais tolerante e humanista.

No entanto, é no início do século XIX que surgem as primeiras tentativas de recuperação de crianças deficientes.

Foi assim que “Itard, referencialmente designado por ‘pai da Educação Especial’, investiu grande parte da sua vida na recuperação de Victor, criança

encontrada nos bosques de Aveyron , França, portadora de uma deficiência mental profunda” (Correia, 1997, p. 13).

Já no século XX, com os testes de inteligência de Binet e Simon, começa-se uma etapa de identificação das crianças atrasadas mentalmente.

“Com a sua Escala de Inteligência encomendada para seleccionar os alunos das escolas públicas que não acompanhavam o ritmo do ensino” (Niza, 1996, p. 139), começa a surgir a necessidade de criação de escolas especiais, instituições que respondessem à lacuna que estava criada pelo facto de aquelas crianças não beneficiarem da situação escolar normal (Correia, 1997).

O atendimento a estas crianças estava dependente de um processo de avaliação que levava à categorização de acordo com o tipo de deficiência diagnosticada.

Esta política afasta as crianças da educação pública e impede-as de interacções benéficas para o seu desenvolvimento (Correia, 1997).

Já na década de setenta, surge uma nova maneira de encarar a educação das crianças com deficiência, através da integração escolar. Esta veio alterar um pouco os paradigmas anteriores, atribuindo alguma responsabilidade à escola na educação destas crianças.

Continuava-se contudo, a segregar, pois foram-se criando “as classes especiais dentro das escolas regulares, funcionando essas como unidades à parte” (Tillemans, 1973, cit. por Felgueiras, 1994, p. 24), onde as crianças consideradas atrasadas eram ensinadas à margem das classes ditas regulares.

No entanto, como refere também Ainscow (1998), mesmo os países desenvolvidos apresentam dificuldades relativamente à eficácia das suas políticas de integração.

Apesar de grandes mudanças e progressos significativos, a Educação Especial não tem evoluído de maneira a acompanhar os resultados das investigações (Ainscow, 1998).

E “para que o processo de integração vingue, é necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho docente e, por conseguinte, a qualidade da educação” (Correia, 1994, cit. por Correia, 1997, p. 162).

Na escola do princípio do século XX, era o professor e o ensino que este ministrava que determinavam a capacidade ou incapacidade do aluno para fazer o seu percurso escolar.

Assim, todos os alunos que não acomodassem o seu estilo e processo de aprendizagem ao do professor, eram excluídos e rotulados de atrasados (Niza, 1996).

Nas escolas públicas, aqueles que não acompanhavam o ritmo do professor tinham à partida justificada a sua exclusão da escola.

Em 1822, Portugal criou os primeiros asilos e institutos para surdos e cegos por iniciativa das Misericórdias e Casa Pia, com fins essencialmente assistenciais.

Ao levar as crianças “diferentes” para aqueles institutos ou asilos, a sociedade estava a isolá-las de si própria e a admitir a sua exclusão da escola, dita normal.

Embora reconhecendo a necessidade de uma educação para estas crianças, deficientes sensoriais, era sobretudo a visão médica e assistencial que se sobrepunha às necessidades educativas propriamente ditas.

A educação especial esteve sempre muito ligada à noção de alunos diferentes, que apresentam dependências e carecem de protecção especial.

As características diferentes apresentadas por estas crianças são assim vistas como justificação para as ensinar em escolas especiais.

Não quer isto forçosamente significar que elas sejam, ali, ensinadas com métodos muito diferentes das outras, das escolas ditas normais. Muitas vezes isto só significa o seu afastamento das outras crianças e o reforço das suas diferenças (Bairrão, et al., 1998).

Em paralelo com a criação de instituições e em alguns países um pouco mais tarde, surgiram as classes especiais, dentro das escolas regulares que funcionavam à margem das outras classes, como atrás registámos.

Em Portugal, estas classes surgem em 1946, e pretendiam responder aos alunos que não eram capazes de acompanhar as classes normais, e que depois de identificados eram classificados em diferentes categorias de deficiência, com base sobretudo em técnicas psicométricas, identificadoras do quociente de inteligência – Q. I.

“Ao existirem serviços de educação especial, separados dos regulares (quer escolas, quer classes especiais) leva à existência de duas ‘medidas’, isto é políticas de segregação e de integração paralelas, mas separadas” (Ainscow, 1998, p. 17).

Por outro lado, “os avanços científicos e técnicos (...), resultantes de diferentes pesquisas, vêm evidenciar os efeitos estigmatizantes nas crianças que frequentavam as classes especiais” (Felgueiras, 1994, p. 24).

Estas classes eram compostas sobretudo por crianças de estratos sociais mais desfavorecidos ou de minorias étnicas, o que contribuiu para a hipótese de atribuição de responsabilidade no insucesso, à desvantagem cultural (Felgueiras, 1994).

Estudos sociológicos que mostraram “as desigualdades das crianças perante o sistema escolar e a desvantagem cultural das crianças das classes desfavorecidas” (Postic, 1984, p. 49) atribuíram inicialmente a factores socioeconómicos, o insucesso dos alunos.

Estudos mais recentes porém, apontam para outros factores como comprometedores do êxito escolar de muitos alunos, como por exemplo o “ajustamento à situação escolar em geral, o ajustamento à situação pedagógica introduzida pelo professor e também o ajustamento à personalidade do professor” (Postic, 1991, p. 48).

Estudos efectuados em escolas inglesas, sobre a organização de classes em grupos homogéneos concluíram (Foster, Gomm & Hammerley, 1996, cit. por Marchesi & Martin, 1998) que essa organização, contribui para manter as desigualdades iniciais, pois:

- A colocação em cursos de menor nível, influencia decisivamente as opções posteriores dos alunos;

- a percepção dos próprios alunos, ao pertencerem a um grupo de baixo nível, influencia a sua auto-estima e tem efeitos negativos nas suas atitudes, nas suas expectativas e na sua motivação;

- os recursos que a escola dedica aos grupos com nível inferior, são de menor qualidade que os destinados aos grupos de alunos de maior capacidades, incluindo-se aqui os professores menos experientes.

A exclusão dos alunos do sistema regular de ensino, aumentou com o alargamento da escolaridade obrigatória para idades cada vez mais avançadas, por imposição do desenvolvimento económico. Essa exclusão passou então a chamar-se insucesso escolar dos alunos com dificuldades em acompanhar a escolaridade (Niza, 1996).

Por outro lado as estruturas de educação especial que iam surgindo em vários países, não satisfaziam as necessidades de todas as crianças, pois muitas delas, sobretudo as que possuíam incapacidades decorrentes de deficiências orgânicas, continuavam à margem da escola regular.

Foi por isso que surgiu o movimento de normalização, promovido por associações de pais em 1940 na Dinamarca, o qual veio lutar contra as escolas segregadas dos deficientes.

Este movimento de pais veio a ser apoiado com legislação aprovada pelo parlamento e ficou conhecido pela normalização de Bank- Mikkelsen que defendia que o deficiente mental deveria ter possibilidade de desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível (Niza, 1996).

Por seu lado, nos Estados Unidos e Reino Unido, nos finais dos anos 60 e devido em grande parte às modificações políticas, sociais e legislativas de então, começa a pôr-se em causa a educação dita especial, por ser considerada um sistema discriminatório e antidemocrático (Felgueiras, 1994).

Surgiu mesmo nos Estados Unidos “um movimento que reivindicava a fusão da educação especial com a regular, conhecido pela ‘Iniciativa pela Educação Regular’” (Wang et al., 1986; Will, 1986; Stainback & Stainback, 1984, cit. por Ainscow, 1998, p. 18).

É então, a partir dos anos 60 que se assiste a uma mudança de atitude no atendimento das crianças com insucesso. Passa-se da exclusão à compensação das desvantagens sociais e culturais.

Esta compensação passou por diversas formas de programas que pretendiam apetrechar as crianças deficientes com saberes e conteúdos que as aproximassem do saber geral da população escolar.

Deste modo, surgem vários tipos de programas que vão dos preventivos, aos alternativos passando pelos complementares e suplementares que, de algum modo, tentavam remediar a situação escolar das crianças deficientes, através de medidas de compensação das desvantagens (Niza, 1996).

Tillemans (1983) diz-nos que “quando vários investigadores (Kirk, 1964, Coleman, 1966) descobriram que os alunos mais fracos pertencendo a uma minoria étnica ou racial, faziam mais progressos no ensino integrado do que no segregado” (p. 103) se começou então a veicular a ideia, quer nos Estados Unidos quer no Reino Unido, que a educação das crianças deficientes deveria ser feita no meio menos restritivo possível.

Também no Canadá, no início dos anos 70, mais propriamente em 1972, Wolf Wolfensberger, publicou o primeiro grande trabalho de estudo sobre o princípio da normalização que define como “o uso dos meios o mais normalizantes possível, do ponto de vista cultural, para estabelecer ou manter comportamentos e características

que sejam de facto o mais possível normais” (Wolfensberger, 1972, cit. por Niza, 1996, p. 142).

É ainda aquele mesmo autor que referindo-se à integração afirma que ela “é o oposto da segregação consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizem (...) a participação das pessoas em actividades comuns ‘mainstream’ da sua cultura” (Wolfensberger, 1972, cit. por Niza, 1996, p. 142).

Podemos então encontrar várias formas de integração bem distintas:

A física, (presente no mesmo local), a funcional, (participação na mesma função) e a societal ou comunitária (pertença a um grupo) (Soder, 1981, cit. por, Niza, 1996).

Estas formas distintas de integração, prosseguem diversos tipos de objectivos na integração escolar (Soder, 1981, cit. por Niza, 1996):

- A redução de distâncias, permitindo a existência num mesmo espaço educativo, mas não partilhando actividades, tentando-se negar a diferença e defendendo-se que esta é sempre negativa;
- a aceitação da diferença como pertencendo a determinado grupo minoritário, exigindo-se de parte a parte aceitação mútua;
- ou uma efectiva participação nas tarefas escolares proporcionando educação diferenciada através de adaptações de meios, acreditando-se nos contributos positivos que todos os indivíduos podem trazer para a comunidade a que pertencem.

Em 1975 nos Estados Unidos da América um marco digno de registo, aconteceu. A aprovação da Lei Pública 94/142, denominada habitualmente por PL 94/142. É então regulamentado o ensino das crianças deficientes com os seus pares e de forma gratuita e universal. Ela foi concebida para corrigir “a negação do direito dos deficientes à educação” (Yanok, 1986, cit. por Ainscow, 1998, p. 15).

Com a publicação desta Lei, as escolas regulares tiveram que encetar mudanças na sua organização e no ensino de modo a constituírem uma resposta mais diversificada às necessidades dos alunos e as escolas especiais começaram a

desenvolver-se no sentido de se virarem mais para o exterior e a assumir papéis significativamente diferentes (Hegarty, 1990, cit. por Ainscow, 1998).

É a partir desta altura que a integração das crianças deficientes é encarada como um direito.

Por seu lado, no Reino Unido, em 1978, é publicado um importantíssimo relatório que também constitui um marco decisivo na mudança do papel atribuído à escola e à maneira de encarar a problemática da criança deficiente.

Neste relatório, conhecido como Warnock Report, baseava-se a definição de deficiência apenas na necessidade de ajuda específica, centrando o problema na maneira como a escola deve actuar com as crianças com necessidades educativas específicas.

O Warnock Report veio iniciar uma nova linguagem para a discussão das respostas às necessidades específicas dos alunos. É então que se começa a deixar a terminologia “deficiente”, para tudo o que é educação especial e passou a falar-se de necessidades educativas especiais.

Assim, Bairrão et al. (1998) referem três categorias de necessidades educativas especiais naquele relatório:

- A necessidade de se encontrarem os meios específicos de acesso ao currículo;
- a necessidade de ser facultado a alguns alunos um currículo especial ou modificado;
- a necessidade de dar uma atenção particular ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino-aprendizagem.

Com a definição desta três categorias de necessidades fica clara a mudança que pressupõe uma transferência da análise da problemática da criança, para a vertente educacional.

As suas principais propostas, quer no domínio da intervenção, quer no domínio científico são:

i) “Um modelo conceptual, no âmbito da educação especial, que encara a deficiência como um ‘contínuo’ de necessidades especiais de educação, abolindo, assim, as características diagnósticas enraizadas num modelo médico tradicional.

ii) Uma nova metodologia na identificação e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais, exigindo uma descrição detalhada dessas necessidades.

iii) A atribuição de deveres às autoridades de educação no que se refere às crianças com necessidades educativas especiais, tendo em conta que essas crianças e jovens têm os mesmos direitos que os seus pares não deficientes.

iv) O direito dos pais ao desempenho de um papel activo na avaliação, na tomada de decisões e na concretização das medidas educativas para os seus filhos” (Warnock, 1978, cit. por Bairrão, et al., 1998, p. 22).

Com estes avanços na maneira de encarar a educação destas crianças, no Reino Unido e nos Estados Unidos começaram a retirar das classes regulares, apenas um número reduzido de crianças. Somente aquelas que apresentavam graves incapacidades decorrentes de deficiências orgânicas ou funcionais é que saíam da classe regular.

Com a introdução do novo conceito na educação especial, o conceito de necessidades educativas especiais pelo Warnock Report (1978), vê-se reforçado o papel da escola e do professor de ensino regular, no que diz respeito à responsabilização da educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que até então era da responsabilidade da educação especial (Costa, 1996).

Contestava-se a exclusividade que o diagnóstico médico e psicológico tinham até aí e valorizava-se a educação como forma de mudança.

De legislação posterior, Education Act, (1981) e no próprio Warnock Report (1978), Bairrão, et al., (1998) destacam ainda três grandes prioridades:

- a) A educação de crianças com necessidades educativas especiais de idade inferior a 5 anos;
- b) a educação e o aumento da taxa de cobertura para jovens com mais de 16 anos;
- c) a implementação de novos programas de formação de professores, quer regulares quer especializados.

O termo necessidades educativas especiais refere-se “ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica” (Wedell, 1983, p. 20).

Este conceito de necessidades educativas especiais, no entanto, vem trazendo para a discussão, desde há algum tempo, a ideia de que há qualquer coisa na criança que ela não tem e portanto está-se a relacionar o mesmo com expectativas.

Estas têm vindo a referir-se essencialmente a realizações comportamentais e de educação (Wedell, 1983).

Esta maneira de abordar a questão levanta dois problemas:

Por um lado, está o facto de nem todas as áreas curriculares terem objectivos bem definidos e por outro está o facto de não se saber se para as crianças com necessidades educativas especiais, os conteúdos curriculares devem ser os mesmos das outras crianças ou não (Wedell, 1983).

Se aceitarmos aquela definição de necessidades educativas especiais, então a avaliação das mesmas numa criança, tem que ter como referência, as expectativas que teremos em relação à sua idade (Bairrão, et al., 1998).

Relativamente a uma criança em idade pré-escolar as expectativas estão ligadas à sequência normal do desenvolvimento motor, linguístico ou da autonomia.

Na idade escolar, as expectativas baseiam-se nos objectivos curriculares.

Então teremos também que encontrar meios específicos de acesso ao currículo, para poder facultar modificações ou adaptações a esse mesmo currículo e ter especial

atenção ao meio educativo em que decorre o processo de ensino-aprendizagem (Wedell, 1983).

Pelo que atrás ficou dito o percurso que vai da exclusão à integração social e societal (participação na vida de adulto) é longo e demorado. Várias têm sido as modalidades educativas que organizam a integração de crianças e jovens com deficiências.

Em relação à maioria dos países europeus, iniciou-se precocemente em Portugal, o movimento integrador de crianças com deficiência nas escolas regulares – 1965. No entanto, deveriam ter sido já tomadas medidas destinadas a transformar estabelecimentos de educação especial em centros de recursos capazes de apoiar a integração das crianças com deficiência, ou a atender casos muito complexos ou mesmo a transformarem-se em escolas regulares (Costa 1996).

Não tendo acontecido essa transformação das instituições, um dos problemas que a sociedade portuguesa continua a enfrentar actualmente, é a reintegração de indivíduos que foram educados nas estruturas segregadas, nas escolas especiais, e que só muito tarde, já na vida adulta, se procuram integrar na sociedade (Bairrão, et al., 1998).

Em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, foi reforçada a ideia dos países participantes se responsabilizarem por desenvolver medidas de combate à exclusão social e escolar de toda e qualquer criança, reconhecendo-se que se deviam unir esforços para se atingir uma educação para todos.

A partir de então, em vez da ideia de integração, começam a surgir movimentos que visam a educação inclusiva, cuja mudança fundamental preconizada, aponta para a necessidade de reformular a escola de modo a garantir a educação e justiça para todos os alunos (Costa, 1996), numa perspectiva também centrada no currículo e não numa perspectiva apenas baseada na criança, como até então acontecia (Ainscow, 1994, cit. por Clark, Dyson, Millward & Skidmore, 1995).

Por outro lado, não deixando de dar importância aos condicionalismos da aprendizagem que estão relacionados com a própria criança, começa-se a trazer para a discussão e análise, factores relacionados com a sala de aula, como as estratégias pedagógicas, a interacção professor/aluno e aluno/aluno, os materiais utilizados e ao nível da organização da estrutura escolar, a liderança eficaz, as condições para a formação contínua, a confiança por parte dos professores para lidar com as diferenças dos alunos (Costa, 1996).

Em 1994, outro grande marco para a história da educação especial aconteceu. Foi organizada a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, em Salamanca, onde se proclamou especificamente que:

“As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar e (...) ser capazes de ir ao encontro destas necessidades” (UNESCO, 1994, p. VIII).

E ainda sobre as escolas regulares: “O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 3).

Como princípio orientador da acção, no que diz respeito à educação de crianças com N E E definiu-se que “as escolas deverão ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua, ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p. 6).

Sobre a orientação para uma educação inclusiva é ainda referido: “A experiência em muitos países, demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da mesma comunidade. (...) O princípio fundamental das escolas

inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (p. 11).

Com o apoio da UNESCO, do Banco Mundial e outras organizações internacionais, os países mais populosos e em vias de desenvolvimento, implementam durante a década de noventa, programas nacionais de educação de adultos e alargam a escolaridade básica.

Os países mais desenvolvidos como o Canadá, Estados Unidos e Austrália, optam por outro tipo de programas e iniciativas em redor de públicos diferentes e com necessidades educativas especiais, quer elas sejam de natureza linguística, física, psicológica, ou cultural.

Este movimento veio a constituir-se como essencial para a reestruturação das escolas regulares.

Ainda durante a década de noventa, mais precisamente em 1996 em Hamburgo, na Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação começou-se a falar para além da educação para todos, da Educação ao longo da Vida.

Do relatório desta importante Conferência – “Educação – um Tesouro a Descobrir” destaca-se o desenvolvimento de políticas educativas que incidam na formação de professores, na organização das escolas, nos currículos, na avaliação e no desenvolvimento de estratégias que envolvam todos os cidadãos na comunidade educativa (UNESCO, 1996).

A abordagem sistémica.

Durante muitos séculos a ciência, incluindo as ciências sociais e humanas, foi dominada por noções como certeza, verdade e objectividade. No entanto, a partir dos anos 40, os estudos e intervenções começam a apresentar uma nova perspectiva de abordagem do conhecimento, aceitando-se a ideia de que tudo existe em relação a um contexto (Sousa, 1998).

A abordagem sistêmica, não sendo uma ciência, mas um método, tem como objectivo principal, permitir a todos os que trabalham em situações complexas, analisar essa complexidade, descrevê-la e considerar os vários níveis da realidade social ou institucional, permitindo dominar, na medida do possível, as transformações sucessivas e medir as consequências dessas transformações (UNESCO, 1976).

Esta abordagem, trouxe mudanças na concepção do mundo, procura o que liga e não o que separa e vários são os estudos que abordam a importância da contextualização da aprendizagem e da importância das interações no desenvolvimento humano.

“Porque é que as escolas não ensinam nada acerca do padrão que liga? (...) Que padrão liga o caranguejo à lagosta, a orquídea ao narciso e todos quatro a mim? E de mim a vocês? E nós seis à amiba?” (Bateson, 1987 cit. por Sousa, 1998, p. 17).

A este propósito, Vieira (1995), referiu que “uma concepção de tipo sistémico de intervenção vem introduzir uma nova complexidade nas práticas educativas: é o meio educativo na sua globalidade que é colocado em causa, (...) não bastando a personalização do acto educativo, (...) para uma melhoria dos programas em curso, terão (...) que ser olhadas todas as peças do sistema que interferem na qualidade de respostas” (p. 20).

Do modelo da “ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), destaca-se, para o domínio educacional, a conceptualização e operacionalização de variáveis de contextos e de cenários, assim como o estudo da congruência e continuidade das práticas de socialização” (Bairrão, 1995, p. 20).

Assim, as dificuldades de aprendizagem que qualquer aluno pode experimentar ao longo do seu percurso educativo são contextuais. “Elas existem dentro de um determinado ambiente” (Porter, 1997a, p. 72), o que contraria “a perspectiva (...) de que as ‘necessidades educativas especiais’ relevam fundamentalmente de dificuldades ou incapacidades do aluno” (Morgado, 1998, p. 11).

A sala de aula é um lugar privilegiado e um contexto importantíssimo onde muitas interações do processo ensino-aprendizagem acontecem e neste momento apenas nos debruçaremos sobre questões que têm a ver com este contexto.

Apesar de não nos debruçarmos aqui, sobre as implicações que tem todo um conjunto de variáveis que condiciona e influencia o ensino e a aprendizagem em geral e em particular o das crianças com necessidades educativas especiais, não esquecemos contudo, que para além da sala de aula tudo é importante e está ligado ao que nela acontece.

Wang (1997) referindo-se à importância dos contextos, chama-nos a atenção para duas importantes estratégias de intervenção que proporcionam experiências com êxito na aprendizagem em crianças com necessidades educativas especiais:

A primeira aponta para a necessidade de se evitarem as colocações especiais e propõe que quase todas as crianças com necessidades especiais se integrem nas classes regulares, a segunda foca a necessidade de se desenvolverem práticas educativas eficazes que se baseiem nas salas de aula e nas casas dos alunos, locais onde se processa a aprendizagem.

Assim, optámos pela análise da situação dentro da sala de aula devido a condicionantes de tempo e também porque nos parece que relativamente ao ensino de crianças com necessidades educativas especiais, os contributos de vários estudos, continuam a ser necessários.

Nas últimas décadas têm-se verificado importantes alterações conceptuais no que respeita às aprendizagens dos alunos. Há “um reconhecimento crescente de que algumas características pessoais e de aprendizagem são alteráveis” (Bloom, 1976 cit. por Wang, 1997, p. 52).

Mas apesar do avanço na investigação sobre as diferenças na aprendizagem e sobre a eficácia no ensino, a diversidade dos alunos continua sem resposta na escola regular. Por outro lado, as instituições de educação especial, regra geral, “afastam-se dos códigos de vida das comunidades, confrontando-se entre o respeito e evolução

peçoal do indivíduo e exigências de adaptação ao meio de vida” (Merley, 1989 cit. por Sousa, 1998, p. 93).

Muitas vezes os programas de educação especial são realizados com base apenas no *déficit* da criança.

Assim, “o currículo e os métodos educativos são simplificados e reduz-se o currículo ao ensino de competências simples (...) e a experiência demonstra que os alunos que foram encaminhados para programas destinados a responder às suas necessidades particulares de aprendizagem recebem menor quantidade de instrução” (Allington & Johnston, 1986; Haynes & Jenkins, 1986, cit. por Wang, 1997, p. 53).

Aceitando a definição de currículo escolar que Roldão (1999a), nos propõe, como sendo “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24), então acontece que “os que têm deficiência e que, ironicamente, são os que têm mais necessidade de educação, são os que têm menos hipótese de a receber. Isto aplica-se tanto no que diz respeito aos países desenvolvidos, como aos países em vias de desenvolvimento” (Hegarty, 1990, cit. por Ainscow, 1998, p. 20).

Muitos têm sido os autores que desenvolveram estudos que podem contribuir para que as mudanças em educação especial aconteçam. Apesar de muito diversos, ressaltam deles alguns aspectos comuns:

- A importância dada a estratégias que permitam que o acesso ao currículo normal seja verdadeiramente garantido, a alunos com diferentes capacidades e com diferentes níveis de conhecimento. O ensino multifacetado, (Porter, 1997a), desenvolvido por Porter, no Canadá, ou a instrução adaptativa, (Wang, 1991) conduzida por Wang nos Estados Unidos, são disso exemplo;

- a constatação que os factores que mais decisivamente influenciam a aprendizagem se encontram relacionados com a forma como as classes são organizadas, com o clima das relações sociais que aí acontecem, bem como com o número e a qualidade de interações que acontecem entre o professor e o aluno.

Esta perspectiva de mudança da Escola exige uma reestruturação das mesmas de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças e implica consequentemente uma mudança fundamental no que diz respeito às formas como são encaradas as dificuldades educativas.

Segundo Ainscow (1997), estas transformações baseiam-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos com dificuldades, irão beneficiar outros alunos. Assim, os alunos que têm necessidades educativas especiais passam a ser reconhecidos como estímulo que promove estratégias destinadas a criar ambientes educativos mais ricos para todos os alunos.

Esta mudança de paradigma implica também que em vez de se investigar a razão do insucesso de alguns alunos se comece a investigar a razão do insucesso de todo o processo de ensino.

Por outro lado, as mudanças, em educação só se operam se os professores acreditarem nelas, se se dispuserem a colaborar uns com os outros, a trabalhar em equipa e se se disponibilizarem para questionar as suas práticas pedagógicas.

Porter (1997b) diz a este propósito que os serviços de apoio devem ser organizados com base numa abordagem colaborativa e onde o professor regular deve acreditar que os alunos com necessidades educativas especiais pertencem à educação regular e ter confiança que estes serão capazes de aprender nesta situação.

Os professores são assim, sem dúvida um dos pilares importantes para que a mudança da escola tradicional dê lugar à escola inclusiva.

“Desde que o professor começa a interrogar-se sobre a sua prática, a construir hipóteses, a experimentá-las, ele é um professor feliz porque ele é um professor que avança. A pedagogia é uma ciência onde o simples interesse que se transporta para a profissão basta para a tornar apaixonante e eficaz” (Ploquin, 1995, cit. por Horta, 1997, p. 85).

Por outro lado, escolas e salas de aula são o eco da chamada para recursos adicionais e pessoal experiente como pré condição para a integração. Daí a importância que deve ser dada ao contorno do stress e moral do professor de

educação especial (Bailey, 1995), bem como ao processo que conduz a escolas inclusivas, pois este não pode depender só do papel dos professores “especiais” para encontrar as necessidades de crianças também “especiais” na sala de aula normal (Ballard, 1995).

Gloten e Clero (1997) dizem-nos que para responder aos desafios de hoje, a Educação não se pode basear no armazenar de conhecimentos. Há que aprender a mudar e tomar consciência do desajustamento entre a pressão da realidade e o nosso mundo interior. Esta consciência implica um compromisso pessoal com os outros e uma aptidão para ser solidário. Assim, em Educação duas tarefas se impõem:

Aprender a mudar e aprender a colaborar.

Quando falamos de educação de alunos com necessidades educativas especiais mais se exige que assim aconteça.

É necessário estar disponível para uma mobilidade funcional que permita, em cada momento, adquirir a informação de que se necessita e utilizar permanentemente o pensamento divergente, que busca as diferentes soluções possíveis, e não o pensamento convergente que apenas admite uma solução adequada (Gloten & Clero 1997).

Assim, as aprendizagens fundamentais para responder aos desafios hoje (Delors, 1996) são:

- Aprender a conhecer, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação durante toda a vida;
- aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas também competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa;
- aprender a viver, em comum desenvolvendo juntos a compreensão do outro e a percepção das interdependências;
- aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia e responsabilidade pessoal.

Esta visão formativa da Educação que tem como base o aprender a comunicar deve estar sempre presente na actuação do professor.

Ao longo das últimas duas décadas, a função do professor de apoio tem vindo a adaptar-se às diferentes solicitações, necessidades e abordagens que vão surgindo na sociedade. Foi assim que tivemos desde o professor que trabalhava num canto qualquer da escola, sem qualquer tipo de condições, passando pelas salas de apoio permanente, pelo apoio domiciliário, ou pelo apoio dentro da sala de aula em co-responsabilização com o professor da turma.

Nos finais dos anos 70, quando no nosso país surgiu a figura de professor de apoio, este era destacado para as antigas “Equipas de Apoio ao Ensino Integrado”.

Nessa altura, a problemática das crianças com necessidades educativas especiais era vista sob a perspectiva da necessidade da integração no sistema regular de ensino, integração essa que era encarada essencialmente pelo prisma da tolerância.

Mas, o professor do ensino regular não tinha muito a ver com as decisões relativas aos alunos com necessidades educativas especiais.

Actualmente pretende-se que o professor de apoio faça parte da comunidade educativa e dê uma resposta muito mais abrangente do que o apoio directo aos alunos com N E E. Torna-se então necessário que o professor de apoio tenha a capacidade de, em cada momento, saber fazer escolhas, que se adapte às situações em que se encontra, apoiando predominantemente os professores de ensino regular e impedindo o ensino segregado, através da implementação de novas práticas que permitam às escolas tornar-se cada vez mais inclusivas (D. E. B., 1998).

Esta abordagem implica uma interdisciplinaridade e não a fragmentação dos saberes, cuja utilidade para a sociedade de alguns séculos atrás, durante a Revolução Industrial, foi largamente aceite.

No entanto, os professores de ensino regular continuam muito sozinhos com os alunos que não conseguem ensinar, por falta de cooperação interdisciplinar, de recursos humanos devidamente especializados e de meios técnicos adequados (Bairrão, et al., 1998).

É pois necessário um esforço acrescido de permanente actualização e desenvolvimento profissional (Perrenoud, 1997).

Por outro lado, as pedagogias diferem consideravelmente umas das outras. “As mais activas apelam ao prazer da descoberta, da criação, da cooperação na realização de um projecto, da comunicação. As mais tradicionais, são menos idealistas: baseiam-se no medo dos castigos, no atractivo das recompensas, no prazer da competição, no desejo de excelência” (Perrenoud, 1990, p. 189).

Assim, cada uma destas abordagens leva a actividades diferentes na sala de aula. A primeira supõe actividades abertas, significativas e exige do professor imaginação, e bastante trabalho na sua preparação. A segunda, exige do professor menor trabalho de concepção e preparação.

No entanto, qualquer que seja a opção que o professor tome na utilização de uma ou outra abordagem, ela está inevitavelmente ligada à formação inicial que o professor recebeu, à formação contínua que vai fazendo ao longo da sua carreira profissional e do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

A sociedade é maioritariamente favorável à integração, contudo não é claro que os professores tenham o mesmo ponto de vista. Por outro lado, o conhecimento, e a compreensão sobre a inclusão só se consegue, fazendo-a (Ballard, 1995).

A este respeito, o mesmo autor diz-nos ainda que “as pessoas superam os medos, apenas pelo envolvimento nas actividades que pensam ser muito difíceis, muito diferentes, ou requeiram grandes mudanças da sua parte” (p. 10).

Há numerosos factores que condicionam a eficácia da escola (Dean, 1992) e que estão directamente relacionados com os professores:

- A liderança deliberada dos professores gestores das escolas.
- Envolvimento dos serviços regionais.
- A consistência e colaboração entre os professores da escola.
- Ensino com desafio intelectual.

- Comunicação máxima entre professores e alunos.
- Clima positivo na sala de aula e na escola.

Outra afirmação de Dean (1992) é que os professores eficazes recompensam em vez de punirem, pois a punição tem um efeito negativo na aprendizagem. Por outro lado, passam muito tempo a falar com os alunos sobre o seu trabalho e isso tem efeitos positivos no seu progresso

Ainscow (1998), diz-nos que em resultado de um projecto levado a cabo por Ainscow e Muncey (1989) e que tinha como objectivo o desenvolvimento de práticas dirigidas às necessidades educativas especiais dos alunos das escolas regulares se concluiu que os melhores professores são os que:

- Estabelecem tarefas que são realistas e constituem desafio para os alunos;
- proporcionam aos alunos possibilidade de escolha;
- asseguram-se que os alunos progridem;
- proporcionam aos alunos grande variedade de experiências de aprendizagem;
- têm expectativas elevadas;
- criam uma atmosfera positiva;
- proporcionam uma abordagem consistente;
- reconhecem os esforços dos alunos e os resultados que estes conseguem alcançar;
- organizam os recursos de modo a facilitar a aprendizagem;
- incentivam os alunos a trabalhar de forma cooperativa;
- orientam os progressos dos alunos e proporcionam um feedback.

Estas características remetem para o papel preponderante da eficácia do professor nas decisões sobre educação de crianças com N E E.

Por seu lado, os estudos de Johnson e Johnson (1998) dizem-nos que as escolas podem ser construídas sobre um destes modelos: o individualista, o competitivo ou o cooperativo.

Defendem aqueles autores que se se quer atender à diversidade, apenas o modelo cooperativo será eficaz.

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

Pelo agora exposto, parece que os professores que têm êxito nas respostas que dão aos alunos com necessidades educativas especiais usam estratégias que ajudam todos os alunos a ter sucesso na aprendizagem.

Ainscow (1998), neste sentido diz-nos que o que faz falta não são definições de métodos especiais de ensino, mas ensino e aprendizagem eficazes para todos os alunos.

Para além destes aspectos que se relacionam directamente com a formação dos professores, o percurso profissional destes, pode ser estudado segundo dois planos distintos mas complementares: o do desenvolvimento profissional e o da construção da identidade profissional (Gonçalves, 1995; Huberman, 1995).

Gonçalves (1995), baseado em estudos anteriores sobre a carreira dos professores que se inserem em trabalhos de pesquisa mais latos sobre os ciclos de vida humana em geral, e do adulto em particular, estudou o desenvolvimento profissional dos professores do primeiro ciclo e a influência do meio onde exercem a actividade docente e a do quadro institucional que regula esta actividade.

De acordo com a perspectiva dos ciclos de vida profissional dos professores, tomada como carreira, passam os mesmos por diferentes fases ou etapas. Todas elas têm características próprias, e uma nova fase pressupõe a alteração das características da anterior e a assunção de novas características. (Gonçalves 1995; Huberman, 1995).

Em cada fase, “essas características organizam-se de modo específico, por referência às fases anteriores e às que se lhe seguirão” (Gonçalves, 1995, p.148).

Nos seus estudos, Gonçalves (1995) e Huberman (1995) identificaram cinco fases ou etapas ao longo dos anos de experiência e caracterizaram os traços dominantes de cada uma. Embora a caracterização das fases seja idêntica nos dois autores, os intervalos de anos diferem um pouco.

Para a nossa análise de dados, baseámo-nos na caracterização de cada uma das fases que Gonçalves (1995) e Huberman (1995) apresentam e distribuimos essas fases pelos intervalos de anos de experiência profissional de acordo com o modelo definido por Gonçalves (1995) no seu estudo sobre a carreira das professoras do ensino primário. Assim temos:

1ª Etapa – de 1 a 4 anos de experiência - O Início

2ª Etapa – de 5 a 7 anos de experiência – Estabilidade

3ª Etapa – de 8 a 15 anos de experiência – Divergência

4ª Etapa – de 15 a 20/25 anos de experiência – Serenidade

5ª Etapa – de 25 a 40 anos de experiência - Renovação do Interesse e Desencanto

No que se refere ao ensino, nem sempre o tempo de serviço equivale à qualidade da experiência profissional. No entanto, “a experiência diferencia (...) os professores quanto à dependência do plano, na medida em que os mais experientes são mais independentes do plano que os mais novos, (...) bem como possuem um maior número de decisões alternativas para implementar e suportam e justificam mais decisões pela sua vivência profissional” (Stroot & Morton, 1989, cit. por Januário, 1996, pp. 130).

Assim, como atrás referimos, a fase ou etapa definida como Início (Gonçalves, 1995), a de Entrada ou Tactamento (Huberman, 1995) vai até aos 4 anos de experiência profissional. Caracteriza-se como um estado de sobrevivência, com uma confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, onde o entusiasmo

e a exaltação permitem aguentar as dificuldades daquela complexidade. A exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição escolar.

A fase seguinte é a de Estabilização e de Consolidação de um repertório pedagógico (Huberman, 1995) ou de Estabilidade (Gonçalves, 1995) e vai dos 5 aos 7 anos de experiência profissional. Esta é a fase do comprometimento com a profissão. Surge nesta fase uma certa libertação, ou emancipação. Pedagogicamente, esta fase é acompanhada de um sentimento de competência crescente, onde é maior a preocupação com os objectivos didácticos. O professor aperfeiçoa o seu repertório pedagógico, aumenta gradualmente a confiança em si próprio, a autoridade torna-se mais natural.

Depois vem a fase da Diversificação, do Activismo e do Questionamento (Huberman, 1995) ou de Divergência (Gonçalves, 1995), que vai dos 8 anos aos 15 anos de experiência profissional.

Nesta fase, segundo aqueles autores, os professores experimentam e diversificam materiais, diversificam os modos de avaliar, a forma de agrupar os alunos, as sequências dos programas. É nesta fase que os professores mais se empenham em equipas pedagógicas ou comissões de reforma que surgem nas escolas, surge também alguma ambição pessoal e a procura de cargos administrativos.

Em seguida vem a fase da Serenidade (Gonçalves, 1995), duma reflexão e satisfação pessoal que vai dos 16 aos 25 anos de experiência profissional, ao longo da qual, surge o pôr-se em questão, há uma sensação de rotina, que para uns surge da monotonia da vida quotidiana na sala de aula, para outros é o desencanto que se segue aos fracassos das experiências ou reformas em que os professores participaram (Huberman, 1995).

Por fim vem a fase do Desinvestimento sereno ou amargo que por vezes é substituído por uma renovação do entusiasmo e do interesse (Gonçalves, 1995), que vai dos 25 aos 40 anos de experiência profissional. Nesta fase, enquanto a ambição e o investimento desce e a sensação de confiança e de serenidade aumentam, há uma atitude mais tolerante e mais espontânea em situação de sala de aula. Por outro lado surge também um certo distanciamento afectivo dos alunos (Huberman, 1995).

Com esta caracterização tão diferenciada ao longo da carreira, sentimos alguma curiosidade em identificar que importância dão os professores, ao conjunto de práticas facilitadoras da inclusão de crianças com N E E na sala de aula. Daí que tenhamos agrupado os professores da nossa amostra em fases de desenvolvimento e procurámos essas diferenças entre cada uma das fases.

Por outro lado, o professor de ensino regular tem tido no nosso país um papel distante nas decisões sobre a educação da criança com N E E, mas a partir da publicação de Despacho conjunto nº 105/97 passou a ser ele o primeiro responsável pelo processo educativo de todos os alunos, logo também dos que têm N E E.

Ao professor de apoio educativo, por sua vez, é agora pedido um papel muito mais colaborativo do que até aqui. Há que colaborar com o professor de ensino regular, com os órgãos de gestão e com os pais dos alunos. Esta maneira de encarar o professor de apoio educativo tem algumas diferenças em relação ao antigo funcionamento do professor de ensino especial. Mas a maior diferença, parece-nos estar no facto de ter sido alargada a função do professor de apoio, muito para além do trabalho directo a alunos (D.E. B., 1998).

Esta função, requer competências variadas no domínio da orientação dos outros professores, no desenvolvimento de expectativas positivas em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, no saber trabalhar em equipa, em suma, o professor de apoio, antes de mais, deve ser um profissional empenhado em se aperfeiçoar e em se desenvolver profissionalmente (Porter, 1997a).

Sabemos que no nosso país a formação específica para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais é dada pelas Escolas Superiores de Educação ou Universidades, através de cursos de estudos superiores especializados. No entanto, não existem professores especializados em número suficiente para preencher as vagas que todos os anos são postas a concurso para exercício da função de professor de apoio educativo (Bairrão, et al., 1998).

Por este motivo, temos nas nossas escolas muitos professores de apoio que têm a mesma formação que qualquer outro professor de ensino regular.

Por um lado temos necessidade de apetrechar todos os professores com um conhecimento necessário à responsabilização que presentemente lhe é atribuída na educação de todas as crianças. Por outro, a actual orientação do Ministério da Educação no nosso país, pede ao professor de apoio que exerça funções que não têm só a ver com o funcionamento dentro da sala de aula com os alunos, vertente esta que à partida a formação inicial dum professor deve preencher.

Resulta daqui um obstáculo importante na articulação entre o professor de apoio e do ensino regular. É que, tendo a mesma formação do professor de regular, o professor de apoio dificilmente será solicitado a colaborar com o colega de regular e por outro lado ele próprio terá dificuldade em ajudar o professor de regular, pois a sua formação é semelhante (Bairrão, et al., 1998).

Com a nova maneira de encarar o papel do professor de apoio e do regular na partilha da responsabilização pela educação de crianças com N E E, que se vem tentando fazer no nosso país nos últimos três anos, pareceu-nos pertinente identificar como cada um destes grupos profissionais, valoriza o conjunto de práticas que lhes apresentámos.

De entre os professores de apoio, especializados e não especializados, afigurou-se-nos também pertinente identificar como valorizam aquelas mesmas práticas, pois apesar das suas funções serem as mesmas definidas no Despacho nº 105/97, a sua formação não é igual.

Os professores de apoio educativo especializados possuem qualificação para o exercício de outras funções educativas obtida pela frequência com aproveitamento, de cursos especializados (Despacho nº 105/1997), enquanto que os restantes possuem apenas a formação de professores do 1º ciclo.

Ao nível de suporte legal no nosso país, existem actualmente várias orientações e normativos que reportando-se aos documentos internacionais que subscrevemos – Declaração dos Direitos do Homem (1948), Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), e mais recentemente na Conferência de Dakar (2000), onde se discutiu a educação numa perspectiva de “Sociedade da Aprendizagem, do Conhecimento e da Inovação Contínua” (Trigo & Araújo, 2000, p. 53), dão de algum modo, resposta a compromissos que assumimos no que respeita à educação de crianças e jovens com NEE e que resumiremos:

O direito à educação, à igualdade de oportunidades, e o direito de participar na sociedade, de todos os indivíduos, consagrados na Constituição da República;

O direito à educação sempre que possível nas estruturas regulares de ensino, no meio menos restritivo possível, consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo Português - Lei nº 46/86. (Ministério da Educação, 1997).

Nesta Lei, encara-se a Educação Especial como uma modalidade especial de Educação Escolar que se organiza segundo modelos diversificados de integração, em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico. Prevê-se também o atendimento em instituições específicas, quando o grau e o tipo de deficiência do educando o exigirem (Ministério da Educação, 1997).

Surge depois o Decreto-Lei nº 35/90, “Lei da Escolaridade Obrigatória que vem, pela primeira vez, dizer que as crianças com deficiências têm o mesmo direito que as outras de ser educadas” (Costa, 1995, p. 6), e o Decreto-Lei nº 319/91 (Ministério da Educação, 1991) que estabelece o regime educativo especial dos alunos com necessidades educativas especiais.

Mais tarde, o Despacho regulamentar nº 173/M. E./91, e o Despacho, nº 178 – A/M. E./93 vieram complementar as medidas legislativas que suportam, no nosso país a frequência das escolas regulares pelos alunos com necessidades educativas especiais.

Mais recentemente, foi publicado o Despacho conjunto nº 105/97, por nós já referido, que trouxe o enquadramento normativo dos apoios a prestar à escola regular enquanto responsável por todos os alunos com necessidades educativas especiais.

Consagrando os direitos de todas as crianças à educação, à igualdade e à participação na sociedade, definem-se nestas leis e despachos, as medidas do regime educativo especial e organizam-se os apoios educativos nas escolas.

Embora numa perspectiva muito centrada no aluno, estes normativos abordam também, questões relativas à organização curricular, às estratégias de ensino-aprendizagem e à avaliação.

O direito à igualdade de oportunidades implica a individualização do atendimento e, conseqüentemente, a resposta adequada às características e necessidades educativas de cada criança.

Assim, é necessário garantir adequação de métodos de ensino e meios pedagógicos que permitam o acesso e adaptação do currículo, bem como de recursos humanos e materiais.

Acontece porém, que ao centrarem-se exclusivamente nas dificuldades do aluno, as medidas do regime educativo especial tendem a uma definição de Planos Educativos Individuais fortemente descontextualizados e remediativos (Ainscow, 1991, cit. por Morgado, 1998).

Para que a legislação promova efectivamente a educação de todas as crianças é necessário que esta se enquadre no processo evolutivo que os acontecimentos político-sociais tiveram e ao mesmo tempo apoie medidas e programas inovadores que por várias escolas estão a ser experimentados, contribuindo-se assim, de forma inequívoca para a estabilidade dessas iniciativas. Por outro lado, é necessário dotar as escolas dos meios necessários para a sua execução.

Mas, a legislação só por si não basta para que a mudança de atitudes se faça.

Dyson e Millward (1997), dizem-nos que também não se trata apenas de transferir os alunos das escolas especiais para as escolas regulares, e transferir fundos

para estas últimas. Exige-se uma transformação da escola tradicional para que esta possa responder à diversidade das suas crianças.

Com o desfasamento existente entre os avanços nas investigações e as respostas que a escola regular tem dado aos alunos com necessidades educativas especiais começou a fazer-se sentir a necessidade dos países consertarem vontades políticas em torno da responsabilização do combate à exclusão social e escolar.

Esta necessidade levou a transformações nos países ocidentais que têm sido encaradas nos últimos vinte anos, de duas formas distintas. Por um lado, os que encararam a integração como uma reforma da educação especial, por outro os que a encararam como uma reforma, mas da educação tradicional.

No primeiro caso os resultados foram um fracasso, onde apesar da muita actividade e mudanças aparentes, não aumentou verdadeiramente o número de crianças integradas. No segundo caso, o grupo de escolas que se propôs reformular a escola tradicional, conseguiu mudanças substanciais que não são apenas nominais (Vislie 1995, cit. por Dyson & Millward, 1997).

Dyson e Millward (1997) dizem ainda a este propósito, que o sucesso da educação inclusiva depende da transformação das escolas regulares, de modo a que estas possam responder às diversas características dos alunos, nomeadamente no que diz respeito ao modo como “os directores de escolas e professores conceptualizam a sua aproximação à diversidade” (p. 51).

A separação do sistema educativo especial do sistema educativo regular pode levar à perpetuação de ambos. Desde que haja um sector especial, a escola regular tenderá a reduzir o número de estudantes que recebe e convidará os professores a subscrever o modelo que atribui as dificuldades a factores inerentes ao aluno e nunca à inadequação do ensino ou da organização das escolas (Dyson & Millward, 1997; Porter, 1997).

Porter, (1997a) defende como factores cruciais para a organização da escolaridade com vista à equidade dos estudantes com incapacidades: o papel da

liderança em política educativa, o novo papel para o educador especial e as estratégias de apoio ao professor para ensinar numa turma inclusiva.

Para que esta igualdade de oportunidades seja uma realidade é ainda necessário que a intervenção seja tão precoce quanto possível, que as famílias participem nessa intervenção e que se tenha em consideração o meio envolvente da criança (Ladeira & Amaral, 1999).

Para além da igualdade de oportunidades, o direito a participar na sociedade deve ser garantido desde as primeiras idades, constituindo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica (Benavente, 1998).

Esta garantia de participação na sociedade deve ser dada também à criança com deficiência permitindo-lhe antes de mais que viva no seu ambiente familiar e que usufrua das respostas educativas de que necessita.

Este direito a participar na sociedade deve ainda traduzir-se na preparação para a vida, depois da escola, proporcionando-lhe uma autonomia, tanto quanto possível na vida familiar, profissional e nas actividades de lazer (Costa, 1996).

A este propósito, Brown (1989) diz-nos que todas as pessoas com incapacidades importantes deveriam conhecer a ampla variedade de serviços e actividades comunitários que utilizam as pessoas sem incapacidade. "Ir às compras, utilizar autocarros, atravessar ruas, frequentar hospitais e outros serviços sociais são alguns exemplos" (p. 78).

Porter (1997b) diz-nos que um empenhamento na educação integrada ou inclusiva significa também que os professores, as escolas e a comunidade procuram resolver os problemas de modo a que não se ponha em risco a admissão dos alunos com deficiência.

Ao contrário das abordagens tradicionais da educação especial, em que o professor de ensino regular é encorajado a encaminhar os alunos com dificuldades "para especialistas que diagnosticam, prescrevem e invariavelmente, providenciam um ensino alternativo para o aluno" (Little, 1985, cit. por Porter, 1997b, p. 38), deve ser utilizado o princípio da participação na classe regular juntamente com as crianças

não deficientes e o recurso a medidas mais restritivas, como sala de apoio, classe especial ou escola especial só deve ser utilizado depois de esgotadas todas as hipóteses de adaptação da escola às características da criança.

Mas, se os professores de ensino regular não aceitam a educação dos alunos com necessidades educativas especiais como parte integrante da sua função, tentarão tornar alguém responsável por estes alunos e organizarão uma segregação encoberta na escola (Pijl & Meijer, 1997).

A Inclusão pela Diferenciação Pedagógica.

Aceitando a definição de Roldão (1999a), “Diferenciar (...) significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (p. 52).

Para a autora, gerir o currículo pressupõe diferenciar a vários níveis:

- Diferenciar as opções de cada escola para atender melhor à sua população,
- diferenciar os projectos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem,-
- diferenciar os modos de ensino e organização do trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um deles.

Assim, e continuando na perspectiva de Roldão (1999a), os projectos, os métodos pedagógicos e as actividades devem ser diferenciados para corresponder às diferentes vias de acesso dos alunos, para que se alcance melhor um elevado nível de aprendizagens socialmente necessárias, comuns a todos.

Diferenciar não pode ser, hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes, mas antes tentar que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam.

O tratamento educativo diferenciado, traduz o princípio subjacente à filosofia de integração, centrado na igualdade de oportunidades em direitos concretos.

As diferenças manifestadas por todas as crianças serão então “abordadas através de formas diferenciadas de intervenção educativa, visando no entanto, atingir objectivos comuns” (Hegarty, 1987, cit. por Vieira 1995, p. 18).

Estas abordagens, pressupõem mudanças na maneira de encarar a educação especial.

Para Sim-Sim (1995), citando Sim-Sim (1987) a grande mudança na educação especial assenta no “princípio do direito à diferença que em termos educativos significa que “qualquer criança, independentemente das características específicas que apresenta, é, antes de mais, uma criança, carecendo muito menos de tipologias de caracterização do que de cuidados mais ou menos especializados que lhe permitam atingir o seu total desenvolvimento como pessoa” (p. 40).

Após a Conferência de Salamanca, o princípio fundamental subjacente ao desenvolvimento de escolas inclusivas consiste em “que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (UNESCO, 1994, cit. por Morgado, 1998, p. 9).

Perante um problema de insucesso escolar, não se trata exclusivamente de saber qual a incapacidade da criança, ou o seu problema familiar, trata-se de saber o que faz o professor, a classe e a escola para promover o sucesso desta criança. Isto é, aponta-se para a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças (Costa, 1996).

A Educação Especial inspira-se nos princípios da normalização, integração, individualização e atenção multidisciplinar. Logo, os professores devem possuir formação que se enquadre naqueles princípios e que esteja em constante actualização e aperfeiçoamento de métodos, técnicas e programas de intervenção bem como

técnicas de avaliação e adaptações curriculares (Correia, 1994, cit. por Correia, 1997).

A criação de novas respostas educativas através de novos projectos ou da utilização de instrumentos novos é certamente possível mas não chegará a produzir mudanças profundas e fundamentais se não for enquadrada por um quadro de referências teóricas, técnicas e materiais que permita uma uniforme e objectiva transmissão e assimilação de conhecimentos (Correia, 1997).

Segundo Correia (1997), a constituição de um sistema de estratégias de ensino-aprendizagem revela-se eficaz desde que inclua entre outras:

- “O ensino preciso, a programação sistematizada;
- a aprendizagem cooperativa;
- acompanhamento individual ou tutoria;
- treino de competências sociais;
- ajustamento e desajustamento gradual;
- ensino individualizado” (p. 165).

Por outro lado, Ainscow (1998) diz-nos que algumas das estratégias mais importantes que devem ocorrer na sala de aula para favorecer a inclusão são:

A aprendizagem cooperativa, a negociação de objectivos entre alunos e professores, demonstração prática e feedback aos alunos, avaliação continua e apoio.

Foi a partir dos anos 70 que se produziram os maiores avanços da teoria e da investigação sobre a atenção à diversidade e estes estão relacionados com os esforços por melhorar o ensino e assegurar a igualdade nos resultados educativos, dos cada vez mais numerosos alunos diferentes a que a escola tem que atender devido à massificação do ensino.

As reformas educativas que respondam na prática às diversas necessidades dos alunos, bem como a aceitação da premissa de que o êxito da aprendizagem se

maximiza quando se proporcionam aos alunos experiências que se constroem a partir da sua competência inicial, são condições para o adequado atendimento da diversidade de alunos das escolas (Wang, 1995).

Os processos cognitivos que são propostos pelo professor “estão ligados à estrutura das tarefas, à natureza da aprendizagem, aos tipos de operações mentais a efectuar, para que estas sejam apresentadas de uma maneira acessível ao aluno” (Postic, 1991, p. 52).

No processo de aprendizagem, alguns alunos adaptam-se mais facilmente que outros ao processo proposto pelo professor.

A propósito das estratégias que devem ser privilegiadas, “a realização da educação na diversidade consegue-se mediante um ensino que utilize estratégias distintas para oferecer serviços coordenados” e que “os projectos curriculares que respondem de modo real à diversidade, partem do princípio que a variedade no progresso da aprendizagem de cada aluno tem de ser esperada pelos professores, pais e pelos alunos (Wang, 1995, p. 18).

Segundo aquela autora, não fazem falta etiquetas para proporcionar ensinios diferenciados a alunos diversos e, em princípio, os problemas de aprendizagem não se podem ver como fracassos, mas sim como uma oportunidade para conseguir um ensino melhor.

Para além disso, as mudanças na conceptualização das diferenças individuais surgem a par dos avanços em psicologia cognitiva e a investigação dos processos que se produzem na sala de aula. Em vez de se julgar a aprendizagem dos alunos pelos resultados dos testes, a tónica deve colocar-se na análise do processo intrínseco da aprendizagem através da competência (Wang, 1995).

Roldão (1999b) diz-nos que “há que redefinir aquilo que é essencial que a escola faça aprender a todos os alunos em todos os níveis e áreas do currículo” (p. 17).

A este propósito, Wang (1995) diz-nos também que para o êxito no desenvolvimento curricular adaptado aos alunos requiere-se conhecimento tanto das teorias sobre as diferenças individuais na aprendizagem, como das exigências de um

ensino eficaz e de como realizar uma educação de qualidade. Pressupostos estes que estão directamente ligados à formação de professores.

A inclusão surge assim, como oposição às práticas segregadoras que vêm sendo praticadas há séculos.

Pretende-se o reconhecimento da pessoa com deficiência como cidadão de pleno direito e onde a intervenção educativa passa a ser encarada como um contínuo de necessidades específicas de educação (Vieira, 1995; Ladeira & Amaral, 1999), cujo início deve processar-se o mais precocemente possível e onde a avaliação deixa de dar prioridade a aspectos clínicos para passar a ser feita na base de competências e potencialidades da criança.

Mais do que partir do pressuposto que algumas crianças têm problemas, os professores de ensino regular e de apoio educativo, devem, antes de mais, acreditar que cada aluno tem uma especificidade que carece de respeito pelo ritmo de desenvolvimento e aprendizagem que lhe são próprios (Sim-Sim, 1995).

Para que esta abordagem possa acontecer, é necessária uma articulação entre estes professores para que a intervenção não seja espartilhada.

Sobre a articulação entre o ensino especial e o regular, Correia (1997) diz-nos também que “a educação especial e o ensino regular têm de elaborar, em consonância, programas educativos que partam do nível de realização actual do aluno e perspectivem e desenvolvam intervenções que estimulem e favoreçam o seu crescimento positivo” (p. 164).

Já abordámos aqui algumas mudanças necessárias para que a escola seja verdadeiramente inclusiva, sobretudo no que diz respeito ao papel dos professores de ensino regular e de apoio educativo.

Vejam agora a importância de alguns aspectos como a organização dos alunos na sala de aula, o clima social na sala de aula, a avaliação, o planeamento, bem como a diferenciação de actividades, materiais e técnicas, também importantes e necessários à implementação de práticas pedagógicas inclusivas e que estão directamente ligados ao contexto da sala de aula.

As investigações no campo da organização de escolas inclusivas são vastas. No entanto, destacamos agora alguns aspectos dessas investigações que se relacionam directamente com a sala de aula e que Costa (1996) sintetizou:

- Os que estão relacionados com a forma como a classe está organizada, o clima das relações que aí se estabelecem e o número e qualidade de interações entre o aluno e professor;
- a importância dada a estratégias que permitem que o currículo comum seja ministrado a alunos de diferentes capacidades e com diferentes níveis de conhecimento.

Como será possível construir situações óptimas de aprendizagem para todos os alunos com turmas numerosas e sabendo à partida que nem todos têm os mesmos conhecimentos, as mesmas motivações e as mesmas maneiras de aprender?- Esta é uma questão muitas vezes colocada pelos professores.

A resposta pode vir de Perrenoud (1998), que nos diz que diferenciar é acabar com a estratégia de ter a mesma lição e os mesmos exercícios para todos e ao mesmo tempo. É uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que englobe diferentes dispositivos didácticos, de forma a possibilitar que cada aluno tenha acesso à situação mais adequada.

Explica-nos ainda que para diferenciar não é necessário que o professor se multiplique numa série de relações a dois e se encarregue pessoalmente de cada aluno. O professor tem que saber lidar com o porquê das dificuldades de aprendizagem e o como é possível ajudar a ultrapassá-las.

Acresce ainda o aspecto de que algumas aprendizagens que visam atingir competências de comunicação ou de coordenação só se realizam no seio das relações sociais porque a interacção é indispensável para provocar as aprendizagens.

Esta abordagem abrangente aponta para competências que se encontram intimamente ligadas, tais como a organização e animação de situações de aprendizagem; gestão da progressão das aprendizagens; implicação dos alunos nas suas aprendizagens e no trabalho bem como o trabalho em equipa.

Perrenoud (1998) nota ainda outras competências mais específicas que têm a ver com:

- A gestão da heterogeneidade no seio do grupo/classe,
- romper com barreiras, alargando a gestão da classe a um universo mais amplo,
- praticar um apoio integrado, trabalhando com alunos com grandes dificuldades,
- desenvolver a cooperação entre os alunos e introduzir algumas formas simples de ensino mútuo.

Num estudo realizado em 1993, Wang, Haertel e Walberg, (Wang, 1997) identificaram vinte e oito categorias de variáveis que influenciam a aprendizagem. Concluíram ainda que as influências directas são as que produzem maior efeito.

Estas incluem: as capacidades cognitivas dos alunos; a motivação e o comportamento; a organização da sala de aula; o clima e as interacções aluno / professor; a quantidade e a qualidade do ensino; o apoio dos pais e a ajuda na aprendizagem em casa.

As variáveis que se encontram um pouco mais distanciadas da aprendizagem e que incluem a cultura de escola, a tomada de decisões do professor/administrador, as influências comunitárias e do grupo de companheiros de fora da escola influenciam moderadamente a aprendizagem, enquanto que as variáveis que se encontram longe do local onde se realiza a aprendizagem têm muito menor influência na aprendizagem. Nestas inclui-se, por exemplo, a demografia do concelho, as políticas regionais ou centrais (Wang, 1997).

Os estudos atrás referidos apontam como possível o sucesso educativo para todos os alunos, através de processos eficazes de ensino que permitam o acesso ao currículo comum.

Deveriam então as escolas preocupar-se com as adaptações curriculares necessárias, para que os alunos dominem as matérias desses currículos.

Outra vertente importante a considerar é a motivação dos alunos para a aprendizagem e um dos principais obstáculos para a motivação e aprendizagem entre os alunos é um currículo académico que tenha falta de qualidade (Glasser, 1986, cit. por Putnam, 1998).

Falar de motivação e de diferenciação leva-nos a falar de adequação. Esta está directamente relacionada com as características psicológicas dos alunos e o que se pretende é que a aprendizagem seja significativa e faça sentido para quem a adquire (Roldão, 1999a).

Por outro lado, mais do que esperar que todas as crianças se adaptem às práticas de ensino prevalecentes, os professores precisam de adoptar modelos de instrução que reconheçam os pontos fortes de cada aluno e os estilos individuais de aprendizagem. Verificam-se muitas vezes que as práticas de adaptação dos currículos são socialmente estigmatizantes para os alunos com menos aptidões, colocando-os em desvantagem, porque apenas lhe são ensinados conhecimentos básicos (Putnam, 1998).

No que diz respeito ao funcionamento da escola, no seu conjunto, Ainscow (1995) propõe que se adoptem, entre outras, as seguintes medidas:

- Organização dos horários e das actividades de modo a que se proporcionem condições para a formação contínua dos professores, ou seja, tempo para debate e reflexão, incentivos ao trabalho de colaboração e à investigação;
- abertura da escola aos pais, de modo a que entre eles e os professores se estabeleçam laços frequentes e estreitos. Com esta comunicação pretende-se que os pais transmitam aos professores o conhecimento que têm sobre os seus filhos, colaborem com a escola e que, em casa, se interessem pelo seu progresso escolar e que os apoiem;
- abertura da escola à comunidade, quer para que os alunos desenvolvam projectos de trabalho no exterior, quer para estimular os serviços da comunidade a colaborar com a escola.

Em relação aos alunos com necessidades educativas especiais ou com deficiência, Ainscow (1995) explicita ainda o seu entendimento da “perspectiva baseada no currículo” e apresenta diferentes meios de ajudar o professor de ensino regular, tais como: colaboração com os colegas, com técnicos e com os pais, utilização da cooperação e ajuda entre alunos, utilização de diferentes meios para os ajudar a lidar com problemas de comportamento e a diminuir o seu próprio stress.

Dean (1992) diz-nos também que a organização das crianças na sala de aula é essencial para a aprendizagem. As crianças têm que perceber claramente o que se lhes pede e têm que saber o que fazer quando terminam as tarefas.

A autora sugere mesmo algumas regras, de modo a que as crianças se sintam seguras, nomeadamente:

- Em relação ao movimento na sala ou quanto ao número de alunos que estão autorizados a executar algumas actividades,
- necessita estar muito claro que actividades podem ser desenvolvidas sem autorização,
- estar claro o que devem os alunos fazer quando chegam à sala de aula,
- quando se espera que estejam quietos,
- que tarefa executar depois de terminar o trabalho que estavam a fazer.

É que para uma escola funcionar eficazmente deve adoptar objectivos claros, linguagem compreensível para comunicar os objectivos e caminhos de mediação para os completar.

Outra dimensão muito importante a considerar para o sucesso do processo ensino-aprendizagem é a avaliação.

No conceito de avaliação há três paradigmas essenciais que norteiam a avaliação educativa: o paradigma behaviorista, o paradigma psicométrico e o paradigma cognitivista (Valadares & Graça, 1998).

O paradigma behaviorista que se baseia essencialmente na medição de comportamentos e dá por isso muita importância aos produtos.

O paradigma psicométrico que dá grande ênfase à medição aproximando-se das medições experimentais.

O paradigma cognitivista que se baseia na psicologia construtivista e cognitivista onde se dá grande ênfase ao processo da aprendizagem.

A finalidade da escola está a mudar. Em vez de preparar apenas a entrada dos jovens no mercado do trabalho, está agora a prepará-los para a entrada numa sociedade que exige conhecimentos em alta tecnologia, capacidades de adaptação às constantes mudanças e uma maleabilidade permanente (Putnam, 1998).

Referem-nos Valadares e Graça (1998), que se pretende que a escola seja para todos, então devemos ter em conta um sistema de avaliação que não exclua os alunos, que regule o processo ensino-aprendizagem sim, mas através da vertente formativa que aquela regulação pode ter.

“Num modelo pedagógico (...) aberto a todos os indivíduos (...), organiza-se o ensino de modo a determinar onde cada aluno deve ser integrado para iniciar uma nova fase da sua aprendizagem (...) e a permitir uma individualização dos ritmos de aprendizagem em função dos objectivos claramente definidos” (Valadares & Graça, 1998, p. 47).

A aceitação da diversidade exige o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo no seu seio e através das capacidades de cada membro desse mesmo grupo. Trata-se antes de mais de partir daquilo que os alunos sabem e não daquilo que não sabem (Cadima, 1996).

No que se refere ao processo de identificação e de confirmação das necessidades educativas dos alunos, afigura-se essencial o papel do professor de ensino regular e o de apoio educativo. Ao contrário do que até agora acontecia, em que era o psicólogo que invariavelmente avaliava as crianças com N E E, estamos a chegar a uma

valorização do papel fundamental de ambos os professores de apoio e de ensino regular, na avaliação de aptidões e capacidades dos alunos (Correia, 1997).

A avaliação inicial ou diagnóstica permite tomar decisões de carácter pedagógico pois é através dela que o professor conhece o que o aluno já sabe e pode planificar as estratégias necessárias ao avanço nas aprendizagens. Ela permitirá um ensino adaptativo. Porém, é necessário um contínuo registo de informação que permita que a função formativa da avaliação se faça.

Wang (1991) diz-nos a propósito da avaliação diagnóstica que a mesma se torna essencial à instrução adaptativa (*adaptative instruction*), a partir da qual se traçam planos de aprendizagem individualizados para os alunos através de objectivos explícitos, opções de aprendizagem e tarefas a realizar, que sendo do conhecimento do aluno o ajudam a auto avaliar-se.

Por outro lado, uma avaliação só é formativa se resultar numa forma ou outra de regulação da acção pedagógica ou das aprendizagens. Ela não resultará, no entanto sem uma regulação individualizada das aprendizagens. Porém, os meios de ensino não estão, na sua maioria concebidos para uma pedagogia diferenciada. É necessário uma grande adaptação ou criação de instrumentos didácticos (Perrenoud, 1999).

Para que a avaliação cumpra a sua função reguladora, a informação tem que chegar ao professor e ao aluno. Ambos têm que ter consciência de até que ponto se estão a cumprir os objectivos desejados (Marchesi & Martin, 1998).

A avaliação formativa parte de um optimismo e de um pressuposto de que o aluno está disposto a aprender e consegue colocar as suas dúvidas. Este tipo de situação só poderá acontecer numa sala de aula onde o clima é positivo e de confiança mútuos e onde se renunciou a fazer a selecção apostando-se permanentemente na relação pedagógica (Perrenoud, 1999).

A avaliação deve sempre relativizar-se a um objectivo identificado e os procedimentos e dispositivos da mesma mobilizam-se num contexto – a relação pedagógica – que deve ser analisado e caracterizado (Morgado, 1999).

É ainda referido, a propósito da função reguladora da avaliação que a mesma deve permitir “obter informação sobre os progressos dos alunos e/ou o estado actual das suas aquisições, fornecer aos alunos informação retroactiva, motivar os alunos, manter um registo do progresso dos alunos e ajuizar sobre a preparação dos alunos para futuras aquisições” (Morgado, 1999, p. 64).

Pijl (1995) por sua vez, diz-nos que o sucesso da integração dos alunos com N. E. E. não consiste apenas com a organização educacional, legislativa e regulamentar, mas depende muito da avaliação e diferenciação dos recursos nas salas de aula regulares.

Também este autor enfatiza o aspecto crucial da formação dos professores de ensino regular, no sentido de saberem suportar de forma activa a integração, caso contrário essa integração permanecerá problemática.

Os professores devem permitir às crianças oportunidades de reflectirem sobre o que fizeram ou conseguiram captar. Isso ajudá-los-á a rever o sucesso e o progresso da sua aprendizagem (Dean, 1992).

Um estudo recente efectuado em escolas portuguesas refere-se que as escolas estudadas não fazem a devida distinção entre a sinalização e confirmação de N E E e entre confirmação das N E E dos alunos e a avaliação e confirmação das deficiências ou diagnósticos. Sem aquelas distinções o autor conclui que o conceito de N E E não foi integrado pelos intervenientes no processo educativo, nem é dada a importância que este processo tem para a necessária diferenciação curricular (Bairrão, et al., 1998).

Vejamos agora alguns aspectos relacionados com outra dimensão muito importante na implementação de escolas inclusivas: o planeamento e programação.

A escola tem de operacionalizar o currículo através do estabelecimento de programas de acção.

Assim, qualquer currículo ou projecto curricular tem que definir e prever linhas de organização e métodos de aprendizagem (Roldão, 1999a).

A gestão curricular é operacionalizada através do planeamento. Este pode ser pensado em várias dimensões.

Nestas dimensões há a considerar a gestão do tempo, as áreas temáticas ou conteúdos a trabalhar e a avaliação. Todos estes aspectos se devem conjugar com os recursos materiais e humanos que se têm na sala de aula para que as actividades sejam activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (Morgado, 1999).

Porter (1997a), defende que a educação de crianças com N E E não pode ser vista individualmente, centrando os problemas na criança pois, cada vez há uma maior evidência de que aquelas não necessitam de um número significativo de estratégias pedagógicas distintas. Podem precisar de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não de uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com outros alunos.

No nosso país o Decreto-Lei nº319/91 (M.E., 1991) estabeleceu o regime educativo especial pelo qual é possível às crianças com N.E.E. frequentarem a escola regular ainda que não consigam atingir os mesmos objectivos escolares que os seus companheiros da mesma escola.

Neste Decreto estabelece-se no seu Artigo 2º que o regime educativo especial consiste na adaptação de condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Na alínea c) deste Artigo determina-se que uma dessas condições pode ser o estabelecimento de adaptações curriculares ou ainda, na alínea i), o estabelecimento de currículos escolares próprios ou adaptados e currículos alternativos (Decreto-Lei nº319/1991).

Estas medidas foram publicadas em 1991 e desde então as escolas desenvolveram percursos diversos e mesmo antagónicos dada a pouca clareza do articulado daquele normativo e devido a alguma indefinição em alguns aspectos essenciais.

Apesar de ter algumas ambiguidades, já reconhecidas oficialmente em estudo encomendado pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, aquele normativo

ainda é o único meio legal que garante a operacionalização de frequência das escolas regulares pelos alunos com necessidades educativas especiais.

Vimos atrás que as pedagogias activas mobilizam os alunos de modo a permitir uma diferenciação adequada à diversidade dos mesmos. Existindo variadas metodologias para as implementar, abordaremos aqui apenas alguns dos aspectos que nos parecem mais relevantes.

Dean (2000) refere-nos que, para que se pratique uma pedagogia diferenciada, é necessário pensar na organização do trabalho dos alunos, na gestão do tempo do espaço e dos materiais. Isto passa pela criação de um clima na sala de aula encorajador, sensível e ao mesmo tempo produtivo, onde professor e alunos partilham a gestão daqueles aspectos com vista a um ensino eficaz.

As crianças precisam sentir confiança de modo a arriscarem fazer qualquer coisa errada. Por outro lado há que ser objectivo na identificação das necessidades da criança, firme e consistente e basear todas as relações no respeito mútuo

Este clima que se pretende securizante, é necessário à criança para se poder lançar na descoberta e participação quer cognitiva, quer social. A existência deste clima, exige que o professor não ensine só para o aluno médio, ou seja, que se dirija à turma como se os alunos fossem um só. O professor tem que criar condições para um ensino individualizado, em percursos e regulações (Benavente, 1992; Perrenoud, 1995, cit. por Cadima, 1996).

É assim que a aprendizagem cooperativa, definida como um modo de estruturar as interacções entre os alunos, pode ser um meio facilitador para o sucesso educativo da diversidade dos mesmos (Johnson, Johnson & Anderson, 1986, cit. por Male, 1998). É então importante que:

- Os alunos saibam que só podem obter sucesso se o seu grupo, como um todo, tiver sucesso,
- os alunos sejam responsáveis pela sua aprendizagem e domínio de qualquer conteúdo estudado,

- os alunos recebam instruções específicas sobre as competências sociais necessárias para que o seu grupo tenha sucesso,
- os alunos tenham a oportunidade de discutir sobre o desempenho do seu grupo e recebam feedback para melhorarem o desempenho futuro.

A grande vantagem da abordagem cooperativa é a redução da competição destrutiva, quer em resultados académicos quer sociais, para todos os alunos (Slavin, 1980, cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Male (1998), diz-nos que os professores que introduziram a aprendizagem cooperativa nas suas salas de aula vêem mudanças no clima da aula à medida que os alunos começam a apreciar os pontos fortes e a conhecer as diferenças e necessidades individuais de cada um.

Por outro lado, os professores também notam uma poderosa influência da interacção social na apropriação de capacidades e conhecimentos por parte dos alunos. Se lhes for dado um currículo apropriado que enfatize tarefas abertas, com mais do que uma resposta correcta, os alunos começam uns com os outros, de maneira diferente, a fazer perguntas mais pertinentes e a procurar fora da escola mais formas de aprendizagem (Male, 1998).

No entanto, também os alunos com N E E devem desenvolver alguns requisitos com vista a uma integração com sucesso, segundo Correia (1997):

- Interações positivas com os colegas,
- aceitação das regras da escola e da turma,
- manifestação de hábitos adequados de trabalho.

Para além de requisitos a desenvolver pelos alunos com N E E, com vista à sua integração com sucesso, há a equacionar qualidades básicas que o professor deve possuir (Rogers 1961, cit. por Dean, 2000).

Assim, aquele autor sugere que deveria haver três qualidades básicas requeridas para uma relação afectuosa: aceitação, autenticidade e empatia. Na aceitação das

crianças tal como são, a autenticidade implica que essa aceitação seja real e afectuosa e sugere-se que o professor seja capaz de apreciar como os acontecimentos da sala de aula são sentidos pelos alunos.

No coração do verdadeiro ensino deve estar a habilidade do professor em criar o clima emocional e o tom certos para uma lição. Para um clima positivo acontecer, a autoridade do professor para organizar e dirigir as acções de aprendizagem é aceite naturalmente pelos alunos, gera-se o respeito mútuo, boa comunicação e a atmosfera fica cheia de sentido e confiança na aprendizagem (Kyriacov, 1986, cit. por Dean, 2000).

Para além do exposto, há outros aspectos considerados essenciais ao nível da sala de aula, para que a diferenciação se faça (Pijl, 1995):

O tempo de leccionação,
a formação e capacitação dos professores,
métodos de ensino e materiais disponíveis.

Outra dimensão que deve ser tomada em consideração para a implementação de salas de aula inclusivas é a organização do espaço.

Esta é constantemente apontada como um obstáculo à mudança, sobretudo quando a sala é partilhada por dois ou mais professores em turnos diferentes. No entanto, se a arrumação desta pode constituir uma tarefa diária dos alunos, este argumento pode ser ultrapassado.

A gestão dos materiais, espaços, tempo e actividades deve ter por parte do professor uma atenção redobrada pois “deve contribuir para a qualidade global do ambiente de aprendizagem” (Morgado, 1999).

O uso do computador por exemplo, pode ser um bom exemplo de transformar os próprios alunos, em recurso humano de suporte às aprendizagens deles próprios na sala de aula, quando usado eficazmente. Os alunos transformam-se na fonte de todo o conhecimento e sabedoria e, por conseguinte, o foco central na vida da sala de aula (Male, 1998).

A autora refere ainda que nas salas de aula em que os computadores foram integrados eficazmente nas estratégias de aprendizagem, os professores notaram um crescimento no interesse e motivação dos alunos.

Correia (1997), diz-nos que a função das novas tecnologias não passa só pela transmissão de informações relativas a conteúdos escolares, mas também pela vivência de um conjunto de experiências que contribuem para o acesso ao nível das capacidades que os alunos, mesmo com N E E, possuem.

Estas tecnologias requerem que os professores estejam sensibilizados, e formados sobre esta matéria para poderem tirar delas o melhor partido.

Por outro lado, há que ter em atenção a maneira como se utiliza o computador, pois deve ser sempre de uma forma interactiva para que sejam favorecidos o rigor do raciocínio e o desenvolvimento de estratégias lógicas e eficazes (Correia, 1997).

Num estudo aprofundado que pretendia identificar problemas na educação dos E. U. A. (Goodlad, 1983, cit. por Putnam, 1998), verificou-se:

- Uma predominância de instrução de uma turma inteira com pouca variedade de estratégias,
- pouca persistência em fornecer actividades de auto-correcção aos alunos ou em estimular a formação de conceitos,
- salas de aula descaracterizadas,
- interacção mínima entre professores / alunos e alunos / alunos (quase só actividades centradas no professor e trabalho passivo orientado).

Na verdade estas práticas de instrução tradicionais estavam a falhar no serviço prestado à grande diversidade de crianças que frequentavam as escolas públicas.

Os educadores descobriram que instrução baseada em livros de texto, ensino centrado no professor e avaliação de respostas curtas, não estava a resultar (Carbo, 1995, cit. por Putnam, 1998).

Estudos diferentes sobre os modos que as escolas têm para lidar com a diversidade das crianças, em que são considerados alunos dotados, médios ou fracos, e cuja prática tradicional de os colocar em grupos de alunos de capacidades muito semelhantes, tais como turmas de elite ou turmas médias, têm chegado à conclusão que essas práticas conduzem à desigualdade de experiências de aprendizagem e conteúdos do currículo e ao desigual acesso a professores qualificados (Oaks, & Lipton, 1992; Oaks, 1995, cit. por Putnam, 1998).

Para além da atenção às metodologias, os objectivos dos programas que preparam para a universidade e os programas de preparação para o mundo de trabalho não se deveriam excluir uns aos outros. O sistema escolar deveria facultar níveis elevados de educação a todos os alunos, não obstante os seus planos para o futuro (Brant, 1992, cit. por Putnam, 1998).

Um grande número de pesquisas destaca também a atitude dos professores como factor decisivo para fazer as escolas mais inclusivas (Hegarty, 1994, cit. por Pijl & Meijer, 1997).

Ensinar alunos com N E E em turmas regulares leva a adaptações no currículo e obriga os professores a conhecimentos de outros métodos de aprendizagem e possivelmente também ao uso de mais tempo de leccionação e mais materiais, como atrás explicitámos.

Por outro lado, Wang (1997) diz-nos que os alunos com necessidades educativas especiais, tal como os outros “precisam de um ensino ‘bom’ ou claramente eficaz e que eventualmente poderão precisar de mais ensino, ministrado de forma mais intensiva (...). Precisam, igualmente, de ter os professores mais eficientes” (p. 55).

Daí que, para que a escola seja efectivamente inclusiva, não basta que se adopte o conceito de inclusão, é necessário que os professores disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes (Costa, 1996).

Pela revisão de literatura aqui apresentada, poderemos propor que a escola hoje debate-se com uma grande diversidade sócio-cultural. Esta deve ser encarada como uma riqueza, fonte de variados saberes que só nos podem enobrecer.

A escola dita regular, deve acolher a todos oferecendo a cada um igualdade de oportunidades para alcançar o sucesso.

Este objectivo deve conduzir a políticas educativas que permitam uma organização e gestão flexível das escolas e das turmas, bem como a adaptações no currículo.

Inclusão pela diferenciação deve passar a ser um objectivo para todas as comunidades, respeitando-se raças, religiões, culturas, línguas ou deficiências que os seus membros possuam.

Ao mesmo tempo os professores devem possuir a formação adequada para melhor atender os alunos e permitir que as aprendizagens sejam significativas.

Passemos agora à caracterização e objectivos deste estudo.

Caracterização e Objectivos do Trabalho de Investigação – Colocação do Problema

Para além das razões académicas que justificam a realização desta investigação, é importante explicitar as razões que motivaram a escolha deste tema.

Há já mais de duas décadas que o nosso percurso profissional tem seguido o caminho da Educação Especial.

Com a revolução de Abril de 1974, o nosso país assistiu a várias modificações na sociedade e a Educação seguiu também, ela própria, o percurso de novas experiências e novos rumos. A educação de crianças e jovens deficientes foi, entre muitos outros aspectos, um dos que foi alvo de muitas alterações.

Assistimos então a um movimento de pais de crianças deficientes que começou a criar escolas para os seus filhos que até então permaneciam em casa.

Trabalhámos durante alguns anos numa dessas escolas e, mais tarde, já no fim dos anos oitenta, continuámos o nosso trabalho como professora de apoio, mas agora no Ensino Regular, em diferentes ciclos de ensino.

Passámos então pela coordenação da Equipa de Educação Especial de Évora e desde 1997 ao presente, encontramos-nos na coordenação de uma das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos.

Este contacto permanente com a problemática da integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais no ensino regular tem-nos levado a questionar de que forma se organizam e estruturam as práticas pedagógicas dos professores do ensino regular e de apoio educativo, no que diz respeito à integração daqueles alunos nas classes regulares.

Conforme referimos atrás, a educação de crianças com necessidades educativas especiais sofreu ao longo das últimas décadas grandes alterações.

Da segregação, passámos pela criação de escolas especiais, classes especiais dentro da escola regular e chegamos finalmente à possibilidade da inclusão nas classes regulares.

A nossa legislação sobre esta matéria tem vindo a contemplar situações que na prática já vinham sendo experimentadas em algumas escolas.

Desde 1997, com a publicação do Despacho conjunto n.º 105 que se apostou numa mudança radical na política de inclusão. Este Despacho reafirma o direito de todos os alunos à educação, mas também o direito ao sucesso educativo.

Devolve à escola a responsabilização da educação de todos os alunos e torna os professores de apoio educativo recursos privilegiados da escola, no sentido da busca de soluções em articulação muito estreita com os órgãos de gestão.

“Perspectiva-se (...) o desenvolvimento de respostas, sobretudo no domínio da diferenciação pedagógica e da educação especial” (Despacho n.º 105, 1997).

O professor de apoio educativo colocado na escola tem, entre outras funções, a de “colaborar com os órgãos de gestão 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” (Despacho n.º 105, 1997).

Qualquer mudança nas práticas pedagógicas leva tempo a consolidar-se. Apesar da nova legislação sobre os apoios educativos já ter três anos de implementação, os professores vivem-na de maneira diversa e as suas práticas pedagógicas são também diversas. Estas estão suportadas na formação de cada um, mas também em valores e atitudes.

É consensual que a qualidade das práticas pedagógicas dos professores depende de vários factores que combinados e articulados entre si permitem um melhor ou pior desempenho.

Por outro lado, estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores (Huberman, 1995) permitiram perceber a evolução das práticas pedagógicas ao longo da carreira.

Assim, conhecer a importância atribuída pelos professores de ensino regular e de apoio educativo, do 1º ciclo do Ensino Básico, a um conjunto de práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão de alunos com N E E nas salas de aula, é assim um dos objectivos deste estudo.

Conhecer a natureza das dificuldades que os professores de ensino regular e de apoio educativo de 1º ciclo do ensino básico identificam, na implementação de um conjunto de práticas pedagógicas, facilitadoras da inclusão de alunos com N E E na sala de aula e aos quais atribuíram muita importância, é outro dos nossos objectivos.

Gostaríamos ainda de conhecer as diferenças na importância atribuída, a um conjunto de práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão de crianças com N E E na sala de aula, entre:

- Professores de apoio educativo especializados e não especializados.
- Ao longo da carreira docente (de acordo com os intervalos de anos de experiência docente propostos por Gonçalves (1995).

Este estudo não foi elaborado no sentido de confirmação de hipóteses, ele é apenas um estudo de carácter exploratório e daí que tenhamos formulado um conjunto de questões a que gostaríamos de responder:

1 - Tendo em conta o trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula do 1º ciclo do ensino básico, que importância atribuem os professores de ensino regular e de apoio educativo a um conjunto de práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão dessas crianças?

2 - Tendo em conta o trabalho com alunos com N E E na sala de aula do 1º ciclo, que dificuldades identificam os professores do ensino regular e de apoio educativo à implementação de um conjunto de práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão e por eles consideradas como muito importantes?

3 – Que diferenças existem, na atribuição de importância, a um conjunto de práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão de crianças com N E E na sala de aula, entre:

3.1 - Os professores de apoio educativo especializados e os não especializados?

3.2 - Os professores nas diferentes fases de desenvolvimento profissional? (De acordo com os intervalos de anos de experiência profissional propostos por Gonçalves (1995).

Capítulo II – Metodologia

Neste capítulo, depois da apresentação das opções metodológicas apresentaremos uma caracterização da amostra de sujeitos que responderam ao questionário bem como a caracterização dos que responderam às entrevistas. Serão depois caracterizados os instrumentos utilizados na recolha de dados e, por último, faremos uma apresentação dos procedimentos que tivemos neste estudo.

Opções Metodológicas

A influência dos métodos qualitativos em estudos educacionais é cada vez maior.

“Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses (...), alargou-se para contemplar uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11).

Nas últimas décadas têm sido discutidas as vantagens e inconvenientes relativos à adequada utilização de métodos qualitativos e quantitativos de investigação em ciências sociais (Carmo & Ferreira, 1998).

Estrela (1984) refere que o investigador, mais do que métodos, deve ter antes ao seu dispor técnicas que lhe possibilitem organizar as estratégias mais adequadas às situações.

O investigador não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de um dos métodos, qualitativo ou quantitativo. Pode até, “no caso da investigação assim o exigir (...), combinar o emprego dos dois tipos de métodos” (Carmo, et al. 1998, p. 176).

A investigação qualitativa e a quantitativa complementam-se.

Os saberes pedagógicos são muitas vezes polissémicos e vagos (Altet, 2000) e “à profissão de professor falta ainda um núcleo de conhecimentos experimentados”, daí que advogue de extrema importância que se “desenvolvam investigações pedagógicas e didáticas que produzam instrumentos para interpretar as situações e as práticas” (Landsheere, 1987, cit. por Altet, 2000, p. 181).

Aceitando este raciocínio teórico e partindo do princípio de que a investigação educacional não tem como finalidade principal produzir teorias, mas sim melhorar a prática educativa, então parece-nos correcto situar o presente estudo como investigação pedagógica interpretativa da opinião dos professores de 1º ciclo do ensino básico, no que diz respeito a um conjunto de práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula.

Para a realização da investigação efectuámos inicialmente uma revisão da literatura especializada onde procurámos recolher informação sobre a temática bem como resultados obtidos noutras investigações neste domínio.

Caracterização da Amostra

No que diz respeito à amostra de sujeitos a quem passámos os questionários, ela ficou constituída por cento e cinquenta professores que trabalham no distrito de Évora em escolas de 1º ciclo de ensino básico, com a função de professor de ensino regular ou de apoio educativo.

Distribuámos aleatoriamente duzentos e trinta questionários por várias escolas situadas dentro e fora de perímetros urbanos do distrito de Évora. Tivemos a resposta de cento e cinquenta professores, número este que constituiu a amostra relativa ao trabalho de investigação com os questionários. A taxa de resposta foi de 65,2%.

Como variável independente utilizámos a função do professor, definida como Professor de Ensino Regular e Professor de Apoio Educativo.

Em relação aos professores de Apoio definimos ainda a variável formação especializada e não especializada. Usámos ainda a experiência profissional definida em cinco fases de desenvolvimento (Huberman, 1989; Gonçalves, 1990).

Em relação à amostra de sujeitos que respondeu às entrevistas, ficou constituída por vinte professores que trabalham no distrito de Évora.

Decidimos passá-la em igual número de professores de apoio educativo e de ensino regular. Assim, entrevistámos dez professores de ensino regular e dez professores de apoio educativo.

Para a selecção dos sujeitos a entrevistar, pedimos a 10 coordenadores de núcleo onde tínhamos recolhido os questionários que encontrassem na sua escola, dois professores (um de apoio educativo, outro de ensino regular), de entre os que tinham respondido ao questionário, que se disponibilizassem para ser entrevistados.

Os professores que responderam às entrevistas estavam todos colocados em escolas onde já tínhamos passado os questionários. Conseguimos assim que todos os que responderam à entrevista fossem dos que já tinham respondido ao questionário.

Caracterização da Amostra - Questionários

A amostra ficou constituída por um total de 150 professores a trabalhar no 1º ciclo do ensino básico. Este total é composto por dois grupos distintos: o dos professores de ensino regular e o dos professores de apoio educativo.

No nosso estudo iremos equacionar as variáveis Função do Professor, Formação Especializada em Educação Especial e Experiência Profissional. No entanto, recolhemos outros dados que podem caracterizar a amostra e por isso aqui os apresentamos.

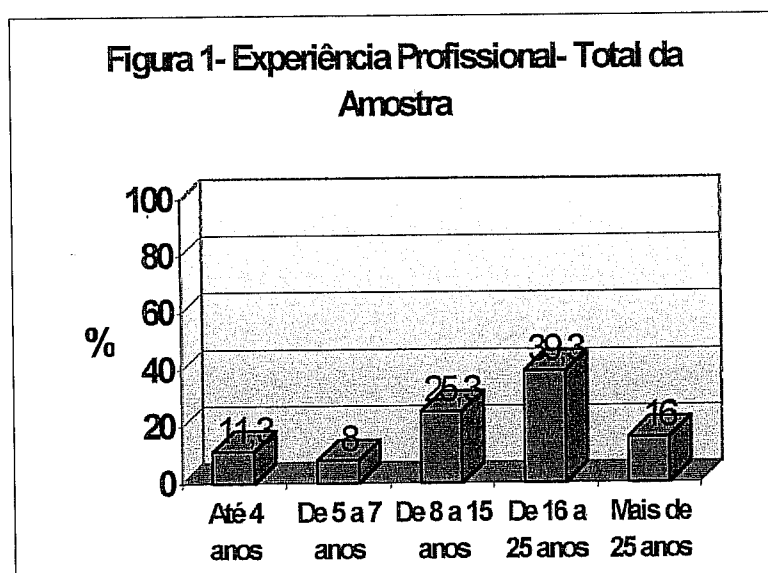
Função do Professor

Relativamente ao grupo amostral de professores do ensino regular ele é constituído por 109 professores,(72,6%) e o grupo amostral de professores de apoio educativo é de 41 sujeitos (27,4%).

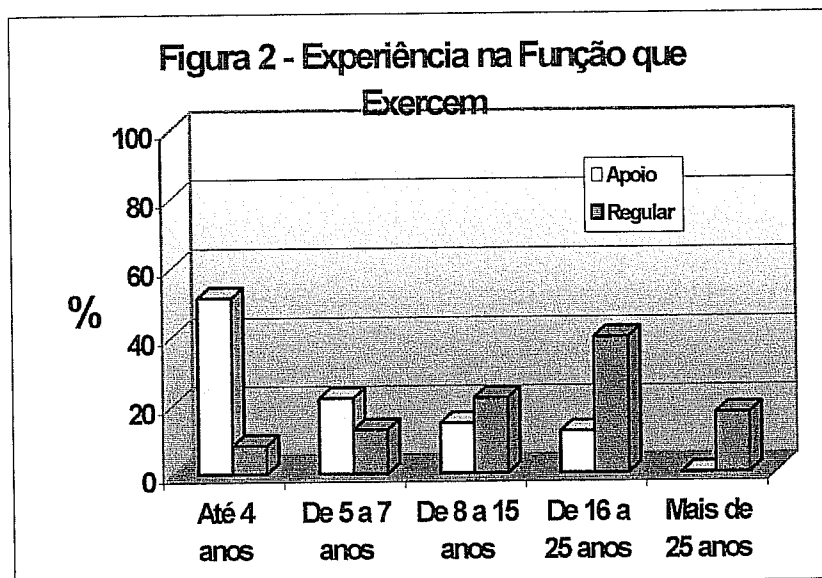
Experiência Profissional

Para caracterizar a experiência profissional agrupámos os professores em intervalos de anos propostos por Gonçalves (1995).

Como podemos observar na Figura 1, relativamente ao total da amostra, a maior percentagem de inquiridos (39.3%),ou sejam 59 sujeitos refere possuir entre 16 e 25 anos de experiência, seguindo-se os que se situam no intervalo compreendido entre os 8 e os 15 anos de experiência (25.3%), ou sejam 38 sujeitos. Temos 24 sujeitos, (16% da amostra), com mais de 25 anos de experiência. Até 4 anos de experiência temos 17 sujeitos (11,3%) e no intervalo de 5 a 7 anos de experiência profissional temos 12 sujeitos, ou sejam (8% do total da amostra).



Experiência Profissional na Função que Exercem



No grupo amostral dos professores do ensino regular, os anos de experiência profissional coincidem com os anos de experiência na função que exercem.

Analisando os anos de experiência profissional na função que exercem, verifica-se que, 39,4% deste grupo amostral tem entre 16 e 25 anos de experiência.

Relativamente ao grupo amostral de professores de apoio educativo, 51,2% dos inquiridos possui até 4 anos de experiência na função de professor de apoio.

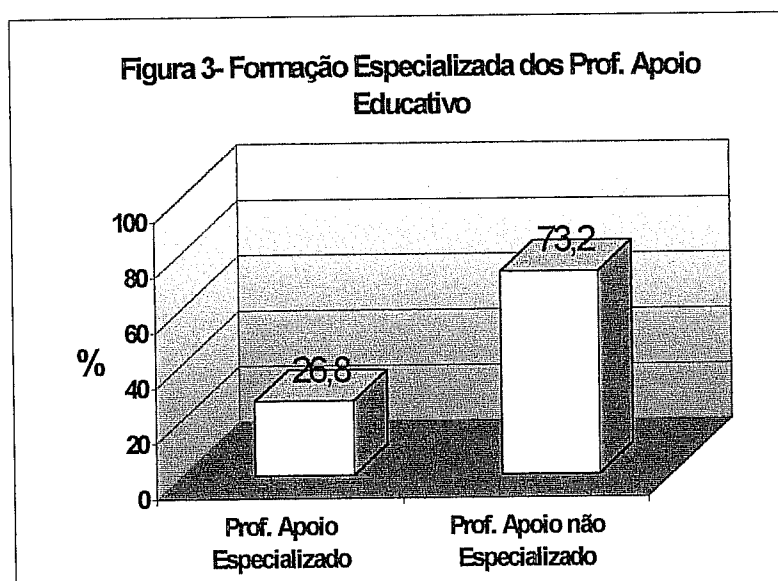
Entre 5 e 7 anos de experiência, ficam 21,9% dos professores deste grupo amostral, seguindo-se os que se situam no intervalo compreendido entre os 8 e os 15 anos de experiência, em 14,6% dos inquiridos e por fim, com 12,1% ficam os professores que possuem de 16 a 25 anos de experiência.

De referir o facto de nenhum professor de apoio educativo se situar na faixa dos que possuem mais de 25 anos de serviço.

Comparando os anos de experiência profissional na função que exercem, verifica-se que os professores de apoio educativo, enquanto grupo, apresentam menos anos de experiência profissional na função do que os professores que exercem funções no ensino regular. Esta situação parece-nos que se deve ao facto de apenas se

poder exercer a função de professor de apoio educativo por destacamento. O professor tem que ter um lugar no ensino regular para poder ser colocado como professor de apoio.

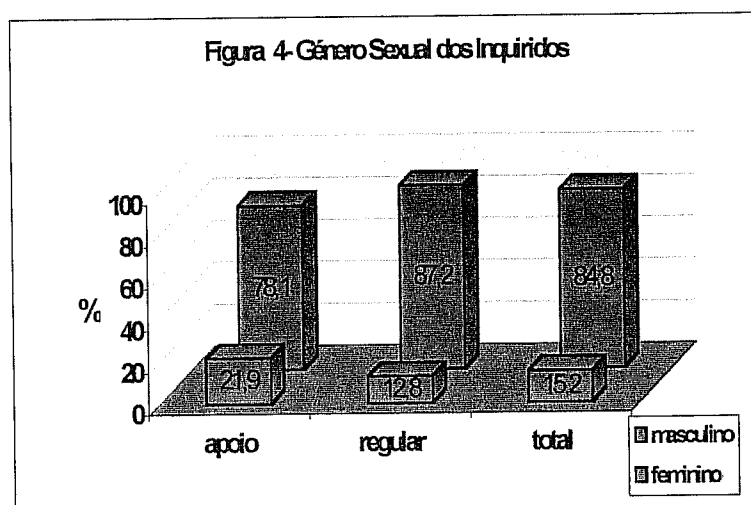
Formação Especializada em Educação Especial



Relativamente à formação especializada em educação especial, entendida aqui como formação específica para exercer funções de apoio educativo, podemos observar que a maioria de professores de apoio educativo não possui formação especializada.

Dos 41 professores de apoio educativo inquiridos apenas 11 (26,8%) têm formação especializada em Educação Especial.

Género Sexual dos Inquiridos



Relativamente ao género sexual dos inquiridos a grande maioria, (84,8%) é do género feminino.

No grupo de professores de apoio educativo a percentagem de professores do género masculino é mais elevada do que no grupo de professores de ensino regular, conforme se pode ver pelo Figura 4.

Caracterização da Amostra – Entrevistas

A amostra ficou constituída por 20 professores que trabalham em escolas de 1º ciclo do Ensino Básico do Distrito de Évora.

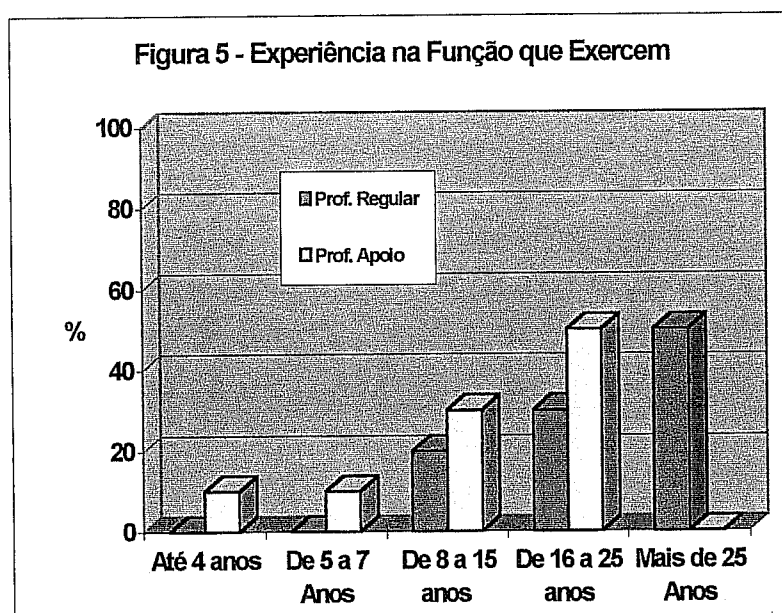
Nesta amostra apenas temos um sujeito do sexo masculino (5%) no total dos entrevistados. Ele pertence ao grupo de professores de apoio educativo.

Nesta amostra, 20% de professores de apoio educativo são especializados em Educação Especial, o que representa um valor percentual um pouco mais baixo do que a percentagem de inquiridos pelo questionário, onde a percentagem é de 26,8%.

Função do Professor

Utilizámos como variável independente, a Função do Professor que definimos como Professor de Ensino Regular e Professor de Apoio Educativo. Neste sentido entrevistámos dez professores de ensino regular e dez de apoio educativo.

Experiência Profissional na Função que Exercem



Como se pode verificar o grupo de professores de apoio educativo da nossa amostra apresenta uma maior percentagem de sujeitos que possuem entre 16 e 25 anos de experiência profissional (50%).

O grupo de professores de ensino regular apresenta 50% de sujeitos na faixa dos professores que possuem mais de 25 anos de experiência.

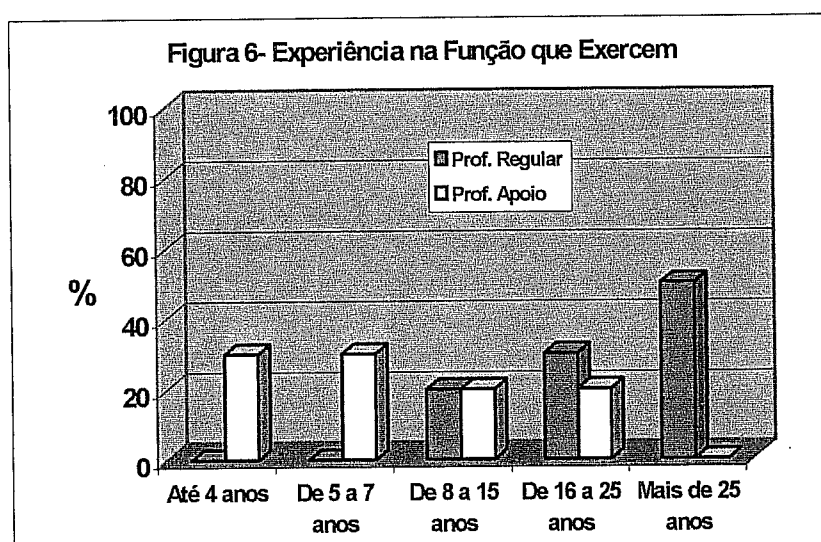
Podemos referir pois que o grupo de professores que respondeu à entrevista se encontra maioritariamente na fase de Serenidade, para os professores de apoio educativo e na fase de Desinvestimento (Amargo ou Sereno) para os professores de ensino regular (Gonçalves, 1995; Huberman, 1995).

Formação Especializada em Educação Especial

Dos professores de apoio educativo, 20% são especializados em Educação Especial, considerada esta, como formação própria para exercer a função de professor de apoio.

Tal como na amostra de professores que respondeu ao nosso questionário, podemos considerar baixa, a percentagem de professores que possuem formação especializada para exercer as funções de apoio educativo.

Experiência Profissional na Função que Exercem



Como se verifica na Figura 6, existem 50% de professores de ensino regular da nossa amostra que têm mais de 25 anos de experiência na função que exercem.

Quanto aos professores de apoio educativo, 30% têm entre 5 e 7 anos de experiência na função e em igual percentagem possuem até quatro anos de experiência na função que exercem.

De referir que o professor de apoio educativo só pode exercer esta função por destacamento.

Instrumentos

Questionário

O questionário foi construído pelo Dr. José Morgado, no âmbito do seu projecto de Doutoramento, e que gentilmente no-lo facultou.

O questionário é composto por duas partes: A primeira é relativa a dados de identificação do professor e da sua escola e a segunda é relativa a dados de opinião onde os professores classificam, por ordem de importância, 46 itens. (Anexo A).

A primeira parte tem como objectivo a caracterização profissional dos docentes inquiridos e a caracterização da escola onde o professor exerce funções.

Assim, em relação aos docentes recolhemos dados relativos ao número de anos de experiência profissional; as funções que exerce na escola (se é professor do ensino regular ou se é professor de apoio educativo); experiência na função que exerce; se é especializado na área da educação especial ou não; quantos anos tem e qual o sexo.

Em relação à escola, a recolha de dados de caracterização da mesma refere-se ao número de lugares de docentes e quanto à sua localização (se se situa dentro de perímetro urbano ou fora de perímetro urbano).

A segunda parte do questionário é constituída por 46 itens, numa escala de tipo Likert (Ghiglione & Matalon, 1992), nos quais se pede que o professor assinale com um X a opção que corresponde à sua escolha relativamente à importância que atribui a cada item.

Assim, 1 é a importância mínima e 6 a importância máxima.

Este bloco de itens tinha como objectivo a recolha de opiniões sobre a importância atribuída pelos professores, a um conjunto de práticas pedagógicas a desenvolver dentro da sala de aula, no que diz respeito a cinco dimensões que apresentamos no Quadro 1.

Estas práticas pedagógicas, vão ao encontro das diversidade dos alunos e são, por isso facilitadoras da inclusão de crianças com N. E. E. na sala de aula.

Quadro 1 - Distribuição dos itens do questionário por dimensões consideradas

DIMENSÃO	ITEM
A - Organização do trabalho dos alunos na sala de aula	1, 5, 7, 11, 13, 19, 23, 25, 31, 44, 46
B - Avaliação dos alunos	2, 8, 14, 20, 26
C - Planeamento e programação	3, 9, 15, 21, 27, 29, 32, 33, 35, 38, 39, 41
D - Clima social na sala de aula	6, 12, 18, 24, 30, 34, 3, 43, 45
E - Materiais; actividades e técnicas diferenciadas	4, 10, 16, 17, 22, 28, 36, 40, 42

Agrupámos os itens nas cinco dimensões que apresentámos no Quadro 1.

Vejamos agora o critério que utilizámos no agrupamento dos itens:

Na Dimensão A – “Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula”, incluímos todos os itens que se relacionam com a organização do trabalho dos alunos: Trabalho a par com níveis de competência diferentes ou semelhantes; participação dos alunos na definição de actividades; articulação entre as matérias e actividades; utilização de trabalho de grupo com níveis de competências dos alunos diversa ou semelhante; a utilização de trabalho individualizado; a integração de experiências e saberes dos alunos nas situações de aprendizagem; a utilização de métodos diferenciados e a utilização flexível do espaço sala de aula.

Na Dimensão B – “Avaliação dos alunos”, incluímos todos os itens que estão relacionados com a avaliação, quer nos aspectos relacionados com os registos da mesma, quer na maneira de dar conhecimento aos alunos, quer na utilização das diferentes formas de avaliação previstos na actual legislação portuguesa para os alunos do ensino básico.

Na Dimensão C – “Planeamento e Programação”, incluímos todos os itens que se referem ao reajustamento regular de objectivos e sua apresentação clara aos, alunos à

utilização de adaptações curriculares, à utilização de planos educativos individuais, à gestão flexível do currículo, à adequação dos ritmos de trabalho aos dos alunos, à sequencialização das actividades e conteúdos, à contextualização das aprendizagens, e à definição de currículos alternativos.

Na Dimensão D – “Clima Social na Sala de Aula”, incluímos aspectos relacionados com a relação professor-aluno, o clima na sala de aula, a estimulação das interacções entre alunos e entre estes e os professores, a promoção de atitudes de inter-ajuda, a maneira como o professor valoriza os progressos e os esforços dos alunos, a linguagem que utiliza e a promoção da autonomia nas aprendizagens.

Na Dimensão E – “Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas”, incluímos nesta Dimensão todos os itens que se relacionam com a diferenciação necessária à diversidade dos alunos na sala de aula: Quer ao nível das adaptações de materiais, da diversificação dos mesmos e das actividades, quer ao nível da utilização da cooperação com pais ou de técnicas específicas para atender as necessidades educativas dos alunos, como por exemplo o uso de novas tecnologias.

Entrevista

Da análise que fizemos à informação recolhida através do questionário, preparámos depois uma entrevista exploratória. Construímos as questões a partir dos oito itens mais valorizados pelo total da amostra de professores que responderam ao questionário.

Com este instrumento pretendíamos recolher informação sobre a natureza das dificuldades que se levantam aos professores de ensino regular e de apoio educativo, no que diz respeito à implementação de um conjunto de práticas pedagógicas que os professores tinham classificado de muito importantes através do questionário.

Assim, seleccionámos os oito itens mais valorizados pelo total da amostra: Os itens 6, 12, 43, 45, 30, 24, 37, e 4 serviram de base ao guião que construímos e que apresentamos em seguida:

1 - Alguns colegas consideram que “A boa relação professor- aluno” é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

2 - Alguns colegas consideram que criar um “Clima positivo na sala de aula” é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

3 - Alguns colegas consideram que “A valorização dos esforços dos alunos” é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

4 - Alguns colegas consideram que “A promoção da autonomia na aprendizagem” é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

5 - Alguns colegas consideram que “A valorização sistemática dos progressos dos alunos”, é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

6 - Alguns colegas consideram que “ A utilização de material pedagógico adaptado às características dos alunos”, é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

7 - Alguns colegas consideram que “A promoção de atitudes de inter-ajuda”, é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

8 - Alguns colegas consideram que “ A utilização de uma linguagem flexível por parte do professor” é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

Procedimentos de Análise dos Instrumentos

Procedimentos Relativos à Aplicação e Análise - Questionário

Devido ao facto do questionário nos ter sido cedido e porque o mesmo já estava a ser utilizado, procedemos apenas à sua distribuição, através de contacto directo com os Coordenadores de núcleo, Directores de escola ou com os Conselhos Executivos das escolas ou Agrupamentos de escolas, do Distrito de Évora.

Para passar este questionário pedimos a devida autorização ao senhor Director Regional de Educação do Alentejo.

No contacto com os Coordenadores de núcleo, Directores de escola ou Presidentes de Conselho Executivos tivemos o cuidado de realçar a pertinência do Questionário numa altura em que o nosso país vive desde finais de 1997 a implementação de novas medidas legislativas sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais.

Depois da recolha dos questionários seguiu-se a fase de tratamento e análise.

Os questionários não eram assinados e fizemos a recolha através dos Coordenadores de núcleo, Directores de escola, ou Presidentes do Conselhos Executivos que os juntaram e nos entregaram em mão.

A entrega e recolha decorreu entre Maio e Julho de 2000.

Dos 230 Questionários entregues tivemos um retorno de 150, o que corresponde a uma taxa de resposta de 65,2%.

Com este instrumento privilegiámos uma metodologia quantitativa.

Os questionários permitiram-nos recolher informações sobre a importância atribuída pelos professores de 1º ciclo, a um conjunto de práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão.

Análise Quantitativa

Recorremos à estatística descritiva para determinarmos a distribuição de frequências e médias na atribuição de importância, por item, no total dos professores inquiridos (Anexo B e C). O mesmo procedimento tivemos para o grupo de professores de ensino regular (Anexos D e E) e para o grupo de professores de apoio educativo (Anexo F e G).

Para julgar da existência de diferenças significativas entre os grupos de professores, estabelecemos o nível de significância de 0,05.

Tendo como objectivo, num primeiro momento, a comparação entre os dois grupos amostrais – professores de apoio educativo e professores do ensino regular por um lado, e em seguida, entre os professores de apoio educativo especializados e não especializados; usámos o teste U de Mann-Whitney para verificar se havia diferenças significativas entre cada grupo (Anexos H e I).

Usámos este teste de estatística, não paramétrico porque não temos a certeza de estarmos perante uma escala nitidamente intervalar.

Como disse Huberman, (1995) o desenvolvimento de uma carreira é “um processo e não uma série de acontecimentos” (p. 38)), assim, agrupámos os professores do total da nossa amostra nas cinco fases de desenvolvimento, tomando os intervalos de anos de experiência profissional, propostos por Gonçalves (1995).

Utilizámos o teste Kruskal-Wallis para averiguar da existência de diferenças significativas de opinião entre os professores daquelas cinco fases.(Anexo J).

Posteriormente aplicámos o teste U de Mann-Whitney para verificarmos se haveria diferenças significativas entre cada um das fases de desenvolvimento profissional. Encontrámos diferenças significativas entre a:

1ª e 2ª (Anexo L; Entre a 1ª e 3ª Anexo M; Entre a 1ª e 4ª Anexo N; Entre a 1ª e 5ª Anexo O; Entre a 2ª e 3ª Anexo P; Entre a 2ª e 4ª Anexo Q; Entre a 2ª e 5ª Anexo R; Entre a 3ª e 5ª Anexo S; Entre a 4ª e 5ª Anexo T.

Entre a 3ª e 4ª fase de desenvolvimento não encontramos diferenças significativas. (Anexo U).

Fizemos depois um cruzamento de variáveis entre os professores de apoio e de ensino regular e entre professores especializados e os não especializados para percebermos, de entre os itens onde se tinham encontrado diferenças significativas, que professores valorizavam mais ou menos, cada um desses itens (Anexo V e X).

O mesmo procedimento tivemos em relação às diferentes fases de desenvolvimento profissional. (Anexo Z)

O tratamento estatístico da informação foi efectuado com o apoio do programa SPSS.

Procedimentos Relativos à Aplicação e Análise - Entrevista

Antes de iniciarmos as perguntas esclarecemos todos os professores que as suas respostas seriam confidenciais e quais os objectivos do nosso estudo..

Pedimos autorização a cada um para gravar as respostas em gravador audio.

Tentámos que cada um expusesse as suas opiniões de maneira clara e quando por vezes as respostas eram um pouco subjectivas tentámos que se tornassem um pouco mais objectivas.

As entrevistas foram conduzidas sob a forma semi-directiva, levando os entrevistados a responder de forma exhaustiva.

Realizámo-las entre Outubro e Dezembro de 2000.

Fizemos 20 entrevistas, sendo 10 delas a professores de ensino regular e 10 a professores de apoio educativo, como atrás já referimos.

As entrevistas permitiram-nos saber a natureza das dificuldades identificadas para implementar um conjunto de práticas pedagógicas anteriormente identificadas como muito importantes. Fizemos a análise de conteúdo das Entrevistas.

Análise de Conteúdo

Considerando os objectivos que presidiram à recolha de opinião dos professores de apoio educativo e do ensino regular sobre a natureza das dificuldades em implementar um conjunto de práticas pedagógicas, anteriormente consideradas muito importantes, nos questionários, utilizámos a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 1977), que nos deu a possibilidade de analisar sistematicamente o conteúdo dos discursos dos professores inquiridos.

Como se disse, as questões que colocámos aos professores tinham como objectivo a identificação de dificuldades na implementação de um conjunto de práticas pedagógicas, facilitadoras da inclusão e foram construídas a partir dos oito itens mais valorizados pelos professores que já tinham respondido aos questionários.

Feita uma primeira audição de todas as respostas gravadas em audio, para um primeiro contacto com a totalidade das respostas, no sentido de se perspectivar a elaboração de categorias.

Definição de Categorias

“As categorias são ‘rúbricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado’. A definição de categorias pode ser feita a priori ou a posteriori (Grawitz, 1993, cit. por Carmo, et al., 1998, p. 255).

Para a definição de categorias, tendo como condicionalismos o enquadramento teórico e as questões que delineámos, utilizámos um procedimento a posteriori.

Procurámos que as categorias tivessem as seguintes características:

Exaustivas – o que significa que todo o conteúdo que se decidiu classificar deve ser incluído integralmente nas categorias consideradas, com excepção apenas de opiniões que os entrevistados emitem sobre aspectos que não estão relacionados com os objectivos do estudo;

Exclusivas – isto é, os mesmos elementos devem pertencer a uma e não a várias categorias;

Objectivas – as características de cada categoria devem ser explicitadas sem ambiguidade e de forma suficientemente clara de maneira a que diferentes codificadores classifiquem os conteúdos nas mesmas categorias;

Pertinentes – isto é, devem manter relação com os objectivos e com o conteúdo que se está a classificar.

Procurámos ainda que as categorias não fossem “numerosas, nem demasiadamente pormenorizadas ou, pelo contrário, serem em número insuficiente e demasiadamente englobantes e por conseguinte, de fronteiras imprecisas” (Carmo, et al., 1998, p. 256).

Depois de lidas todas as respostas dadas pelos professores entrevistados, fez-se o levantamento exaustivo das ideias e temas que estavam expressas em cada resposta.

Depois deste levantamento, dividimos as mensagens em unidades de registo, categorizámo-las e codificámo-las.

Fizemos então a contagem das unidades de registo de acordo com as categorias e subcategorias escolhidas:

Categoria A – Turmas

Foram classificadas nesta categoria todas as unidades de registo que se referem a características das turmas, ou pela sua Extensão (subcategoria A1), onde incluímos todas as unidades de registo que se referissem ao tamanho das turmas, ou pela sua Diversidade (subcategoria A2), onde incluímos todas as unidades de registo que se referissem a diversidade e heterogeneidade do grupo turma.

Exemplos:

A1 Extensão

“... as turmas são demasiado grandes...”

“... turmas muito numerosas...”

“... porque se tem uma turma muito grande...”

“... Quanto maior for o número de alunos, maior é a dificuldade do professor dar atenção a cada um...”

“... mas com turmas, por exemplo de 28 alunos, como aqui temos na escola...”

“... são tantos alunos que eu não os conheço bem a todos...”

A2 Diversidade

“... depois há muitos grupos...”

“... turmas muito heterogéneas...”

“... eu tenho 4 grupos diferentes na sala e torna-se um bocado complicado!...”

“... porque temos turmas muito numerosas, casos muito específicos...”

“... Porque há dificuldades em gerir um grupo heterogéneo de crianças...”

“... os alunos apropriam-se do conhecimento, cada um de sua forma. Uns através de uma via mais visual, outros através de uma via mais auditiva, outros por uma via mais através do tacto...”

B – Professor

Classificámos nesta categoria todas as unidades de registo que se referissem a aspectos relacionados com o professor.

Incluimos as características de personalidade, problemas de comunicação dificuldades de fomentar interações ou o stress na subcategoria B1 – Aspectos pessoais.

Todas as unidades de registo que se referissem a formação incluimos na subcategoria B2 – Formação.

Todas as unidades de registo que se relacionam com a experiência profissional, na subcategoria B3 – Experiência.

Todas as unidades de registo que referissem a motivação para a profissão, incluimos na subcategoria B4 – Motivação.

Todas as unidades de registo que referissem a ensino centrado no professor, não individualização, dificuldades de promoção de autonomia na aprendizagem, não adaptação a características dos alunos, incluimos na subcategoria B5 – Metodologias não diferenciadas.

Exemplos:

B1 – Aspectos Pessoais

“... a vida pessoal sobrepõe-se e mistura-se com a vida profissional.”

“... tem a ver com a personalidade do professor...”

“... Este tem que ser extremamente humano e sensível aos problemas de todos...”

“... não pode ter só carinho por dois ou três...”

“... as situações de stress no professor...”

B2 – Formação:

“... porque os professores não têm conhecimentos suficientes...”

“... Eles não estão ainda preparados...”

“... Quando não se sabe ser professor/gestor de múltiplas aprendizagens e saberes

“... A maior parte dos professores não teve uma formação inicial suficientemente orientada nesse sentido...”

“... O professor tem que saber ensinar o aluno a aprender a aprender...”

B3 – Experiência:

Exemplos:

“... Se calhar no início, quando se trabalha com um grupo de alunos pela 1ª vez...”

“... se calhar é difícil na fase inicial...”

“... porque apanhamos meninos com 5 e 6 anos e acompanhamo-los às vezes até aos 13 e 14 anos...”

“... Acho que há uma certa diferença entre um professor iniciante e um professor perito...”

“... É muito mais fácil para um que já tem muitos anos de serviço...”

B4 – Motivação

“... há pessoas que não vêm trabalhar satisfeitas,...”

“... não vêm trabalhar com gosto...”

“... porque a disposição também não é sempre a mesma...”

“... os professores é que não têm muita vontade de pôr isso em prática...”

“... têm a mesma perspectiva da educação e conseguem funcionar e até acontecem coisas giras dentro dessas salas de aula...”

B5 – Uso Metodologias Não Diferenciadas

“... tudo a obedecer ao professor, na forma de estar e de aprender...”

“... os professores pelo facto de darem autonomia aos alunos para irem procurar coisas ou para irem eles próprios pesquisar, pensam que perdem autoridade...”

“... Para alguns colegas estão à frente dos alunos só a debitar a matéria...”

“... mas se for mais do que isso, se as práticas pedagógicas de cada um forem para além do debitar matéria...”

“... É que, por muito que nós queiramos fazer um trabalho individualizado continuamos ainda a fazer um trabalho para o grupo todo...”

C – Recursos

Nesta categoria incluímos todas as unidades de registo que se referiam a recursos, humanos, materiais ou de tempo.

Exemplos:

C1 – Humanos

“... às vezes haver recursos humanos que não existem...”

“... só um professor não dá para todos, não dá conta de tudo...”

“... talvez por razões que se prendam, entre outros, com a falta de recursos humanos, professores de apoio...”

“... talvez se o professor de apoio aqui estivesse sempre comigo...”

“... com outro professor, talvez ele se dedicasse mais a um grupo e eu mais a outro...”

C2 – Materiais:

“... se o professor tiver acesso a uma diversidade de material que permita satisfazer as necessidades das crianças...”

“... e com um só computador, como é que o professor consegue que os alunos vão todos ao computador...”

“... e porque na maior parte das vezes não há verba para comprar os mesmos...”

“... há muita burocracia para adquirir esses próprios materiais...”

“... as nossas escolas de 1º ciclo continuam a estar carentes de materiais...”

C3 – Tempo

“... falta de tempo para poder valorizar e desenvolver esses hábitos em todos os alunos...”

“... devido à falta de tempo para conhecer o que o aluno faz...”

“... talvez não haja muito tempo...”

“... falta de tempo para poder valorizar todos os alunos, e principalmente naqueles que têm mais capacidades...”

“... há professores que apenas valorizam no final dos períodos ou quando se recebem os testes, por falta de tempo...”

D – Alunos

Nesta categoria incluímos todas as unidades de registo que se referissem aos alunos.

Referências a problemas de comportamento, falta de motivação, ausência de atitudes de interajuda, indisciplina remetemos para a subcategoria Competências sociais.

Unidades de registo que remetessem para dificuldades de aprendizagem, N. E. E. ou grandes capacidades incluímos na subcategoria Competências cognitivas.

Unidades de registo que se referissem à diversidade sociocultural dos alunos incluímos na subcategoria Diversidade.

Unidades de registo referentes a famílias problemáticas, ambientes familiares destruturantes, incluímos na subcategoria Família.

Unidades de registo que se referissem a deficiências incluímos na subcategoria Deficiências.

Exemplos:

D1 – Competências Sociais

“... alunos que não cumprem regras de convivência...”

“... como é evidente se houver um aluno que tenha problemas de indisciplina ou de comportamentos...”

“... os alunos com n. e. e. muitas vezes não estão com aquela vontade...”

“... eles nem sempre estão predispostos...”

“... chegam à escola crianças com problemas emocionais...”

“... acho que as crianças nos chegam hoje menos autónomas, mais dependentes, para as coisas mais elementares...”

D2 – Competências Cognitivas

“... agora com meninos com NEE é mais difícil...”

“... com os meninos com n. e. e. é necessário um pouco mais a diversificação de estratégias...”

“... bloqueios na aprendizagem...”

“... digo muitas vezes que aos meninos, com grandes capacidades se nós lhe déssemos mais oportunidades...”

“... principalmente naqueles que têm mais capacidades, que tenho um grupo bastante bom, do 3º ano, e eu luto com dificuldade para os valorizar e promover a autonomia...”

“... Com os alunos com necessidades educativas especiais é mais difícil conseguir a autonomia, porque precisam de um trabalho mais específico, mais especializado...”

D3 – Diversidade Sócio/Cultural

“... basta um ou dois alunos oriundos de situações mais complexas...”

“... pois cada um é um ser diferente...”

“... mas é devido ao que trazem de fora.”

“... também a sociedade tem influência na maneira como os alunos nos chegam à sala de aula. Nesses casos problemáticos é que é difícil manter esse clima positivo na sala de aula...”

“... às vezes é difícil quando há vários miúdos (3 ou 4) com os mesmos problemas na mesma turma...”

“... ou porque têm menos recursos para poderem estudar sozinhos em casa...”

”... porque temos que compreender as crianças e temos que conhecer os ambientes em que elas vivem...”

D4 – Família

“... alunos provenientes de famílias destruturadas...”

“... em que os valores da família se estão a perder...”

“... talvez porque vêm de casa menos trabalhadas nesses domínios.”

“... a grande falta de tempo para os filhos cria nas crianças grande ansiedade que transportam para a escola...”

“... há dias em que o ambiente em casa pode não ser bom e depois isso reflecte-se na relação com o professor.”

D5 – Deficiências

“... porque têm problemas motores...”

“... com alunos com surdez, é muito difícil conseguirem trabalhar sozinhos, têm sempre que ter o nosso apoio...”

“... até mesmo em fichas de avaliação em que é suposto não os ajudarmos, temos sempre que dar uma ajudinha...”

“... Com os alunos com deficiências mentais graves...”

E – Clima Social

Todas as unidades de registo que remetiam para o clima social na sala de aula incluímo-las nesta categoria, para a qual traçámos duas sub-categorias: E1 – Relação professor / aluno e E2 – Envolvimento dos alunos nas actividades e decisões.

Exemplos:

E1 – Relação Professor/Aluno

“... desrespeito pela figura do professor, muitas das vezes.”

“... Se a gente os tratar todos de igual para igual...”

“... É essencial que o professor se empenhe nesse sentido e proporcione um ambiente agradável aos seus alunos...”

“... o trabalho é mais fácil, aderem melhor às propostas de trabalho do professor e é mais fácil para todos: professores e alunos.”

“... Há sempre uma hipótese de tentar, com a nossa boa vontade com o esforço...”

“... O professor tem que ser muito mais criativo...”

E2 – Envolvimento dos Alunos nas Actividades e Decisões

“... uma vez que os alunos ao terem mais autonomia têm que fazer trabalhos de pesquisa e circular mais pela sala...”

“... é preciso que os meninos tenham interiorizado regras de saber estar dentro da sala de aula, porque se não, instala-se a anarquia...”

“... se mantiver uma relação de confiança, de abertura e de diálogo...”

“... o clima é criado um pouco por todos...”

“... não há abertura se não conseguem dizer que se sentem bem ou que se sentem mal...”

“... Só assim elas aprendem a ser mais confiantes e mais autónomas.”

“... se a gente valorizar mais aqueles que não têm problemas e deixarmos os outros um bocado de parte, eles ainda ficam mais à parte...”

F – Organização Curricular

Exemplos:

“... nós queríamos atingir determinados objectivos que estão no programa...”

“... Não estão sentados na sua cadeira à espera da matéria...vão para a rua fazem projectos...”

“... os professores estão sempre muito pressionados pelos programas e pelos conteúdos”

“... esquecerem-se um bocado que às vezes que é mais significativo um pequeno avanço do que o programa...”

“... as pessoas estão muito preocupadas com o cumprimento dos programas...”

Capítulo III – Apresentação de Resultados

No capítulo I deste nosso trabalho formulámos quatro perguntas para as quais iremos tentar encontrar resposta através da apresentação, análise e discussão dos resultados que obtivemos através dos questionários e das entrevistas que recolhemos.

Lembremos então três dessas questões, às quais tentaremos responder com os resultados dos questionários:

1 - Tendo em conta o trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais (N E E) na sala de aula do 1º ciclo do ensino básico, que importância atribuem os professores de ensino regular e de apoio educativo a um conjunto de práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão dessas crianças?

3 – Que diferenças existem, na atribuição de importância, a um conjunto de práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão de crianças com N E E na sala de aula, entre:

3.1 - Os professores de apoio educativo especializados e os não especializados?

3.2 - Os professores nas diferentes fases de desenvolvimento profissional?

Apresentação dos Resultados Globais do Questionário

Vejamos no Quadro 2 as médias obtidas por item no total da amostra, no grupo de Professores de Ensino Regular e no grupo de Professores de Apoio (Anexo C, E e G).

Sublinhamos no mesmo, os oito itens mais valorizados em cada grupo amostral. Foi com base nos oito itens mais valorizados pelo total da amostra que

construímos o guião da entrevista, daí que tenhamos seguido o mesmo critério em relação a todos os grupos amostrais, no destaque que damos às oito práticas mais valorizadas por cada um.

Quadro 2 - Médias por Item – Total da Amostra, Prof. de Ensino Regular e Prof. de Apoio

Total Amostra		Prof. E. Regular		Prof. Apoio	
Item 6	5.88	Item 6	5.86	Item 6	5.93
Item 12	5.77	Item 12	5.74	Item 12	5.83
Item 43	5.60	Item 43	5.58	Item 45	5.80
Item 45	5.55	Item 30	5.52	Item 43	5.66
Item 24	5.47	Item 37	5.48	Item 4	5.54
Item 30	5.47	Item 45	5.45	Item 24	5.54
Item 37	5.45	Item 24	5.44	Item 18	5.51
Item 4	5.44	Item 23	5.41	Item 23	5.49
Item 23	5.43	Item 4	5.40	Item 37	5.39
Item 26	5.33	item 26	5.34	Item 46	5.39
Item 18	5.31	Item 40	5.28	Item 40	5.37
Item 40	5.30	Item 18	5.23	Item 44	5.37
Item 16	5.24	Item 16	5.21	Item 30	5.34
Item 44	5.23	Item 27	5.19	Item 32	5.34
Item 27	5.22	Item 25	5.17	Item 16	5.32
Item 46	5.20	Item 44	5.17	Item 21	5.29
Item 10	5.13	Item 46	5.13	Item 26	5.29
Item 11	5.12	Item 10	5.15	Item 27	5.29
Item 25	5.11	Item 17	5.10	Item 11	5.27
Item 3	5.09	Item 3	5.06	Item 5	5.22
Item 17	5.09	Item 11	5.06	Item 35	5.20
Item 34	5.09	Item 34	5.06	Item 3	5.17
Item 32	5.08	Item 36	5.00	Item 34	5.17
Item 21	5.07	item 21	4.99	Item 9	5.15
Item 5	5.05	Item 5	4.98	Item 33	5.12
Item 33	4.97	Item 32	4.98	Item 10	5.10
Item 36	4.96	Item 22	4.94	Item 17	5.05
Item 38	4.96	Item 38	4.94	Item 38	5.00
Item 9	4.95	Item 31	4.91	Item 8	4.98
Item 22	4.92	Item 33	4.91	Item 25	4.95
Item 8	4.91	Item 20	4.90	Item 20	4.90
Item 20	4.90	Item 8	4.89	Item 29	4.90
Item 31	4.89	Item 9	4.87	Item 22	4.85
Item 35	4.89	Item 19	4.87	Item 36	4.85
Item 29	4.88	Item 29	4.87	Item 31	4.83
Item 15	4.81	Item 15	4.86	Item 1	4.80
Item 19	4.81	Item 39	4.83	Item 39	4.73
Item 39	4.81	Item 35	4.77	Item 15	4.66
Item 1	4.75	Item 2	4.74	Item 19	4.63
Item 28	4.67	Item 1	4.73	Item 28	4.59
Item 2	4.63	Item 28	4.71	Item 13	4.46
Item 42	4.55	Item 41	4.61	Item 42	4.44
Item 41	4.53	Item 42	4.59	Item 2	4.34
Item 13	4.41	Item 13	4.39	Item 41	4.29
Item 7	4.29	Item 14	4.39	Item 7	4.27
Item 14	4.27	Item 7	4.30	Item 14	3.95

Dada a grande quantidade de dados que recolhemos neste questionário e porque para o guião da entrevista nos baseámos nos oito itens mais valorizados pelo total da nossa amostra iremos agora analisar esses oito itens em todos os grupos amostrais.

Assim, primeiro analisaremos os oito itens mais valorizados pelo total da amostra, depois os oito mais valorizados pelos professores de regular e os de apoio educativo, em seguida analisaremos os resultados dos professores especializados e dos não especializados e finalmente analisaremos os resultados de cada uma das fases de desenvolvimento profissional dos professores.

Sintetizando, nos oito itens mais valorizados pelo total da amostra, sete pertencem à dimensão que previamente classificámos de “Clima Social na Sala de Aula”. Apenas um item pertence à dimensão “Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas”, como se pode verificar pelo Quadro 3:

Quadro 3 – Itens mais valorizados – total da amostra

ITEM	PRÁTICA PEDAGÓGICA	MÉDIA
6	A boa relação professor aluno	5,88
12	Clima positivo na sala de aula	5,77
43	Valorização dos esforços dos alunos	5,60
45	Promoção de autonomia na aprendizagem	5,55
24	Promoção de atitudes de inter-ajuda	5,47
30	Valorização sistemática dos progressos dos alunos	5,47
37	Utilização de uma linguagem flexível por parte do professor	5,45
4	Utilização material pedagógico adaptado às características alunos	5,44

O item 6, que pedia a importância atribuída à “A boa relação professor-aluno”, foi o que recolheu a média mais elevada – 5,88.

Este item foi o que recolheu um maior número de atribuições na importância 6, no total da nossa amostra e em qualquer dos grupos de professores.

Para responder à 1ª questão que formulámos, parece-nos que poderemos dizer o seguinte:

Os professores da nossa amostra atribuíram um elevado grau de importância a um conjunto de práticas pedagógicas que apresentámos no questionário. Afirmamos isto porque, como se verifica pelos Quadro 2 e 3, as médias obtidas variam entre 5,88 e 4,27.

As práticas mais valorizadas no total da amostra incluem-se na Dimensão a que chamámos Clima Social na sala de Aula e Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas.

Análise dos Resultados Segundo a Variável Professor de Ensino Regular/Professor de Apoio.

Quadro 4 - Médias dos oito itens mais valorizados – variável: prof. de ensino regular/prof. apoio educativo

Prof. Ensino Regular N=109		Prof. Apoio Educativo N=41	
Item	Média	Item	Média
6	5.86	6	5.93
12	5.74	12	5.83
43	5.58	45	5.80
30	5.52	43	5.66
37	5.48	4	5.54
45	5.45	24	5.54
24	5.44	18	5.51
23	5.41	23	5.49

Em relação aos itens mais valorizados segundo a variável função do professor, verifica-se que os professores de ensino regular valorizam menos a promoção da autonomia nas aprendizagens, item 45, do que os professores de apoio educativo. Por seu lado, valorizam bastante o item que se referia à valorização sistemática dos progressos dos alunos, item 30 que nem surge entre os oito mais valorizados pelos professores de apoio educativo.

Outro item que não aparece entre os oito mais valorizados pelos professores de apoio é o 37 que diz respeito à utilização de uma linguagem flexível.

Os professores de apoio educativo valorizaram dois itens que pertencem à Dimensão Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula e outro referente à Utilização de Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas.

Verifica-se ainda que as médias obtidas no grupo amostral de professores de apoio educativo são mais elevadas do que as obtidas no grupo de professores de ensino regular.

Quadro 5 – Itens mais valorizados – professores ensino regular

ITEM	PRÁTICA PEDAGÓGICA	Média
6	A boa relação professor aluno	5,86
12	Clima positivo na sala de aula	5,74
43	Valorização dos esforços dos alunos	5,58
30	Valorização sistemática dos progressos dos alunos	5,52
37	Utilização de uma linguagem flexível por parte do professor	5,48
45	Promoção de autonomia na aprendizagem	5,45
24	Promoção de atitudes de inter-ajuda	5,44
23	Integração dos saberes e experiências dos alunos nas situações de aprendizagem	5,41

Como se pode também verificar, as médias são elevadas e os itens aqui inscritos pertencem maioritariamente à Dimensão “Clima Social na sala de Aula”, tal como aconteceu no total da amostra. Apenas o item 23 pertence à Dimensão “Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula”.

Vejamos agora os oito itens mais valorizados pelos professores de apoio educativo, especializados e não especializados, através do Quadro 6:

Quadro 6 – Itens mais valorizados – professores apoio educativo (especializados e não especializados)

ITEM	PRÁTICA PEDAGÓGICA	MÉDIA
6	A boa relação professor aluno	5,93
12	Clima positivo na sala de aula	5,83
45	Promoção de autonomia na aprendizagem	5,80
43	Valorização dos esforços dos alunos	5,66
4	Utilização material pedagógico adaptado às características alunos	5,54
24	Promoção de atitudes de inter-ajuda	5,54
18	Estimulação das interacções verbais entre alunos e entre estes e professores	5,51
23	Integração dos saberes e experiências dos alunos nas situações aprendizagem	5,49

Como se pode verificar pela leitura do Quadro 6, os professores de apoio também atribuíram muita importância a itens da Dimensão “Clima Social na Sala de Aula”. No entanto, também valorizaram muito um item da Dimensão “Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas”, o item 4, e um item da Dimensão “Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula”, o item 23.

Parece-nos que neste grupo de professores há uma preocupação com aspectos ligados não só ao Clima Social mas também com outras dimensões essenciais e facilitadoras da inclusão de alunos com N E E na sala de aula.

Vejamos agora em síntese os oito itens mais valorizados pelos professores de apoio especializados e não especializados. (Anexo AA).

Quadro - 7 de Médias por Item – Prof. Apoio Especializado e Não Especializado

Especializado		Não Especializado	
Item 6	6,00	Item 6	5,90
Item 45	6,00	Item 12	5,80
Item 43	6,00	Item 45	5,73
Item 12	5,91	Item 24	5,57
Item 18	5,82	Item 43	5,53
Item 46	5,82	Item 4	5,50
Item 40	5,73	Item 23	5,50
Item 4	5,64	Item 18	5,40
Item 44	5,64	Item 32	5,40
Item 16	5,64	Item 37	5,37
Item 24	5,45	Item 30	5,37
Item 23	5,45	Item 26	5,30
Item 37	5,45	Item 44	5,27
Item 21	5,45	Item 46	5,23
Item 27	5,45	Item 40	5,23
Item 11	5,45	Item 21	5,23
Item 33	5,45	Item 27	5,23
Item 1	5,45	Item 5	5,23
Item 35	5,36	Item 9	5,23
Item 8	5,36	Item 16	5,20
Item 30	5,27	Item 11	5,20
Item 26	5,27	Item 34	5,20
Item 3	5,27	Item 10	5,17
Item 32	5,18	Item 35	5,13
Item 5	5,18	Item 3	5,13
Item 34	5,09	Item 38	5,10
Item 17	5,09	Item 29	5,07
Item 25	5,00	Item 17	5,03
Item 9	4,91	Item 22	5,03
Item 10	4,91	Item 33	5,00
Item 20	4,82	Item 15	4,97
Item 36	4,82	Item 25	4,93
Item 31	4,82	Item 20	4,93
Item 38	4,73	Item 39	4,90
Item 19	4,64	Item 36	4,87
Item 2	4,64	Item 8	4,83
Item 29	4,45	Item 31	4,83
Item 22	4,36	Item 28	4,80
Item 42	4,36	Item 13	4,67
Item 39	4,27	Item 19	4,63
Item 7	4,18	Item 1	4,57
Item 28	4,00	Item 41	4,57
Item 13	3,91	Item 42	4,47
Item 15	3,82	Item 7	4,30
Item 41	3,55	Item 2	4,23
Item 14	3,55	Item 14	4,10

Quadro 8 - Médias dos oito itens mais valorizados – variável: especializado/não especializado

Prof. Apoio Especializado N=11		Prof. Apoio Não Especializado N=30	
Item	Média	Item	Média
6	6.00	6	5.90
45	6.00	12	5.80
43	6.00	45	5.73
12	5.91	24	5.57
18	5.82	43	5.53
46	5.82	4	5.50
40	5.73	23	5.50
4	5.64	18	5.40

Pela análise do Quadro 8 verifica-se que no grupo de especializados há a valorização do item 40 e do item 46 que não aparece nos professores não especializados. Em contrapartida surgem os itens 23 e 24 a que os especializados não atribuíram tanta importância e por isso não surgem aqui entre os oito mais valorizados.

Analisemos agora quais as práticas a que os oito itens mais valorizados pelos professores de apoio educativo especializados se referem:

Quadro 9 – Itens mais valorizados – prof. apoio educativo especializados

ITEM	PRÁTICA PEDAGÓGICA	Média
6	A boa relação professor aluno	6,00
45	Promoção da autonomia na aprendizagem	6,00
43	Valorização dos esforços dos alunos	6,00
12	Clima positivo na sala de aula	5,91
18	Estimulação das interações verbais entre alunos e entre alunos e professores	5,82
46	Utilização flexível do espaço sala de aula	5,82
40	Cooperação com os pais	5,73
4	Utilização de material pedagógico adaptado às características dos alunos	5,64

Conforme se pode ver pelos Quadros 8 e 9 os professores de apoio educativo especializados valorizaram mais itens que incluímos na Dimensão Clima Social na Sala de Aula, mas também valorizaram muito itens da Dimensão Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula e Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas.

Comparando os valores das médias obtidos nos dois grupos de professores de apoio educativo, verifica-se que é no grupo de professores especializados que se obtiveram médias mais elevadas.

Pela leitura destes Quadros poderemos mesmo propor que são realmente os professores de apoio especializados que valorizam muito as práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão que apresentámos. As médias, como se pode constatar, atingiram mesmo o valor 6 em três dos itens.

Vejamos agora quais as práticas a que os oito itens mais valorizados pelos professores de apoio educativo não especializados se referem:

Quadro 10 – Itens mais valorizados – prof. de apoio educativo não especializados

ITEM	PRÁTICA PEDAGÓGICA	Média
6	A boa relação professor aluno	5,90
12	Clima positivo na sala de aula	5,80
45	Promoção de autonomia na aprendizagem	5,73
24	Promoção de atitudes de inter- ajuda	5,57
43	Valorização dos esforços dos alunos	5,53
4	Utilização de material pedagógico adaptado às características dos alunos	5,50
23	Integração dos saberes e experiências dos alunos nas situações de aprendizagem	5,50
18	Estimulação das interações verbais entre alunos e entre alunos e professores	5,40

Em relação aos professores de apoio educativo não especializados verifica-se que é novamente a Dimensão Clima Social que é mais valorizada mas aparece também um item, o 23 da Dimensão Organização do trabalho dos Alunos na Sala de Aula e outro da Dimensão Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas, o 4.

As médias obtidas são mais baixas do que as do grupo de professores de apoio especializados e enquanto nos professores de apoio especializados surgiram entre os oito itens, três que não pertenciam à Dimensão Clima Social, aqui surgem apenas dois itens que não pertencem aquela Dimensão. Verifica-se contudo que neste grupo de professores, as médias são mais elevadas do que no grupo amostral de professores de ensino regular.

Vejamos agora em síntese os itens mais valorizados – quadro 11 por cada grupo de professores que se encontra em cada fase de desenvolvimento profissional. No quadro 12 encontraremos as médias por item e por fase de desenvolvimento profissional.

Quadro 11 - Médias dos oito itens mais valorizados – variável: fase de desenvolvimento profissional dos professores

1ª Fase - Até 4 anos serviço		2ª Fase - De 5 a 7 anos serviço		3ª Fase - De 8 a 15 anos serviço		4ª Fase - De 16 a 25 anos serviço		5ª Fase - Mais 25 anos	
Item	Média	Item	Média	Item	Média	Item	Média	Item	Média
6	5.82	6	5.83	6	5.92	6	5.85	6	5.96
12	5.76	12	5.75	12	5.84	12	5.69	12	5.83
45	5.76	43	5.67	45	5.68	43	5.61	37	5.63
30	5.65	26	5.58	24	5.61	45	5.54	43	5.63
10	5.53	30	5.58	43	5.58	37	5.49	30	5.58
23	5.53	23	5.50	23	5.55	4	5.42	24	5.50
26	5.53	24	5.50	4	5.50	18	5.37	23	5.46
43	5.53	45	5.42	30	5.47	24	5.37	4	5.42

Pela análise do Quadro n. 11 verifica-se que ao longo das cinco fases de desenvolvimento há algumas práticas que deixam de ser tão valorizadas para dar lugar a outras. A Dimensão Clima Social é realmente a mais valorizada, mas surgem alguma Dimensões também valorizadas e que iremos tentar analisar.

Pela análise do posicionamento do item 45, promoção de autonomia na aprendizagem, verifica-se que é bastante valorizado na 1ª fase, na 3ª e 4ª. Surge também na 2ª fase mas numa posição de menos destaque e na 5ª fase deixa de ser tão valorizado, pois não surge entre os oito primeiros mais valorizados.

O item 30, e o 23, valorização sistemática dos progressos dos alunos, e a integração dos saberes e experiências dos alunos nas situações de aprendizagem, verifica-se que surgem nas três primeiras fases e na última mas na fase do questionamento, aquela onde surge por vezes um certo conservantismo, a 4ª, não aparece entre os oito itens mais valorizados.

O item 26, informação regular ao aluno sobre o seu trabalho, apenas surge nas duas primeiras fases de desenvolvimento profissional, nas fases de tacteamento e de estabilização.

Curioso verificar que o item 10, utilização de materiais diferentes para alunos com diferentes competências, e o item 24, promoção de atitudes de inter-ajuda apenas não surgem na 1ª fase, em todas as outras surgem entre os oito mais valorizados e o item 4, utilização de material pedagógico adaptado às características dos alunos não surge nas duas primeiras fases de desenvolvimento.

No Quadro 12 apresentamos as médias por item em cada fase de desenvolvimento profissional.

Quadro 12 – Médias por item e por fase de desenvolvimento profissional

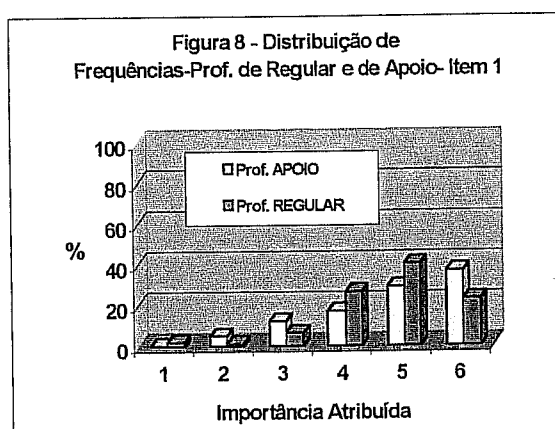
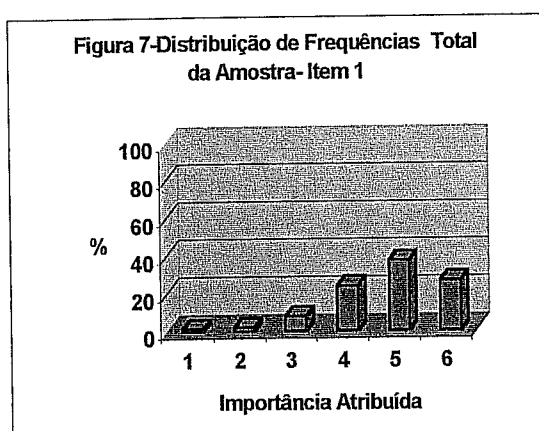
1ª fase até 4 anos de experiência		2ª fase 5 a 7 anos de experiência		3ª fase 8 a 15 anos de experiência		4ª fase 16 a 25 anos de experiência		5ª fase mais de 25 anos de experiência	
Item 6	5,82	Item 6	5,83	Item 6	5,92	Item 6	5,85	Item 6	5,96
Item 12	5,76	Item 12	5,75	Item 12	5,84	Item 12	5,69	Item 12	5,83
Item 45	5,76	Item 43	5,67	Item 45	5,68	Item 43	5,61	Item 37	5,63
Item 30	5,65	Item 26	5,58	Item 24	5,61	Item 45	5,54	Item 43	5,63
Item 10	5,53	Item 30	5,58	Item 43	5,58	Item 37	5,49	Item 30	5,58
Item 23	5,53	Item 23	5,50	Item 23	5,55	Item 4	5,42	Item 24	5,50
Item 26	5,53	Item 24	5,50	Item 4	5,50	Item 18	5,37	Item 23	5,46
Item 43	5,53	Item 45	5,42	Item 30	5,47	Item 24	5,37	Item 4	5,42
Item 4	5,47	Item 4	5,33	Item 40	5,45	Item 30	5,36	Item 16	5,38
Item 22	5,41	Item 22	5,33	Item 18	5,42	Item 23	5,31	Item 17	5,38
Item 24	5,41	Item 37	5,33	Item 26	5,42	Item 16	5,25	Item 40	5,38
Item 37	5,41	Item 13	5,25	Item 46	5,39	Item 40	5,24	Item 26	5,33
Item 9	5,35	Item 18	5,17	Item 37	5,34	Item 10	5,22	Item 27	5,33
Item 11	5,35	Item 25	5,17	Item 44	5,32	Item 44	5,17	Item 15	5,29
Item 18	5,35	Item 29	5,17	Item 5	5,29	Item 17	5,15	Item 32	5,25
Item 46	5,35	Item 44	5,17	Item 21	5,29	Item 26	5,15	Item 45	5,25
Item 3	5,29	Item 34	5,10	Item 27	5,29	Item 27	5,14	Item 25	5,21
Item 17	5,29	Item 8	5,08	Item 25	5,26	Item 46	5,14	Item 44	5,21
Item 27	5,29	Item 10	5,08	Item 34	5,26	Item 11	5,10	Item 19	5,13
Item 40	5,29	Item 16	5,08	Item 3	5,21	Item 34	5,10	Item 22	5,13
Item 44	5,29	Item 27	5,08	Item 16	5,21	Item 9	5,03	Item 31	5,13
Item 5	5,24	Item 31	5,08	Item 32	5,21	Item 21	5,03	Item 10	5,04
Item 28	5,24	Item 3	5,00	Item 11	5,18	Item 25	5,03	Item 36	5,04
Item 32	5,24	Item 28	5,00	Item 33	5,16	Item 36	5,03	Item 39	5,04
Item 16	5,18	Item 38	5,00	Item 35	5,05	Item 3	5,00	Item 46	5,04
Item 21	5,18	Item 40	5,00	Item 1	4,97	Item 5	4,98	Item 3	5,00
Item 33	5,18	Item 46	5,00	Item 38	4,97	Item 8	4,93	Item 11	5,00
Item 15	5,12	Item 11	4,92	Item 8	4,95	Item 20	4,93	Item 18	5,00
Item 29	5,12	Item 15	4,92	Item 10	4,89	Item 38	4,93	Item 29	5,00
Item 35	5,12	Item 32	4,92	Item 20	4,89	Item 32	4,92	Item 35	4,92
Item 38	5,12	Item 1	4,83	Item 29	4,89	Item 33	4,92	Item 38	4,92
Item 20	5,06	Item 9	4,83	Item 39	4,89	Item 19	4,86	Item 21	4,88
Item 36	5,06	Item 21	4,83	Item 22	4,87	Item 31	4,75	Item 34	4,88
Item 2	5,00	Item 33	4,83	Item 31	4,84	Item 1	4,74	Item 5	4,83
Item 8	5,00	Item 41	4,83	Item 9	4,82	Item 35	4,73	Item 20	4,83
Item 31	5,00	Item 5	4,75	Item 17	4,82	Item 29	4,69	Item 28	4,75
Item 34	4,88	Item 17	4,75	Item 36	4,82	Item 39	4,68	Item 41	4,75
Item 42	4,88	Item 35	4,75	Item 19	4,74	Item 2	4,64	Item 9	4,71
Item 1	4,82	Item 36	4,75	Item 28	4,71	Item 22	4,64	Item 33	4,71
Item 25	4,82	Item 2	4,67	Item 15	4,68	Item 15	4,58	Item 8	4,67
Item 39	4,82	Item 20	4,67	Item 2	4,45	Item 41	4,44	Item 42	4,67
Item 41	4,82	Item 39	4,67	Item 13	4,45	Item 42	4,44	Item 2	4,63
Item 7	4,53	Item 42	4,67	Item 42	4,45	Item 28	4,39	Item 13	4,63
Item 19	4,53	Item 19	4,50	Item 7	4,42	Item 14	4,22	Item 14	4,50
Item 13	4,47	Item 7	4,33	Item 41	4,29	Item 7	4,15	Item 1	4,33
Item 14	4,41	Item 14	4,33	Item 14	4,11	Item 13	4,12	Item 7	4,25

Apresentação dos Resultados - Questionário

Item 1 – “Utilização do trabalho a par – alunos com níveis de competência diferentes”

Quadro 13 – Médias por grupo amostral – Item 1

Média Prof. Regular	4,73
Média Prof. Apoio Especializado	5,45
Média Prof. Apoio Não Especializado	4,57
Média Total Amostra	4,75



Como se pode verificar, relativamente a este item, os professores do total da amostra atribuem-lhe importância, num valor médio de 4,75. Onde se obteve a média mais elevada foi no grupo de professores de apoio especializado.

Em relação à distribuição de frequências verifica-se que 37,3% dos professores da nossa amostra atribuem a este item a importância 5; 26,7% atribuem-lhe a importância 6 e 24% atribuíram a importância 4. Apenas uma pequena percentagem atribuiu a importância 1, 2 e 3.

Se nos detivermos agora nos valores das médias obtidas para cada um dos grupos amostrais, segundo a variável independente “Função do Professor”, verificamos que há uma ligeira diferença de valores médios, não muito significativa entre o grupo de Professores de Apoio Educativo e o grupo de Professores do Ensino Regular.

Assim, o valor médio para este item nos professores de Apoio Educativo é de 4,80 e para os professores de Ensino Regular é de 4,73. De referir ainda que a maior percentagem de atribuições da importância 6 foi feita pelo grupo amostral dos Professores de Apoio Educativo, com 36,6%. Destes, os especializados valorizam mais esta prática que os não especializados.(Anexo X).

Entre as cinco fases de desenvolvimento profissional a que obteve a média mais elevada foi a 3ª fase. Onde se obteve menor média foi na 5ª fase de desenvolvimento, onde se obteve 4,33 (Quadro 12).

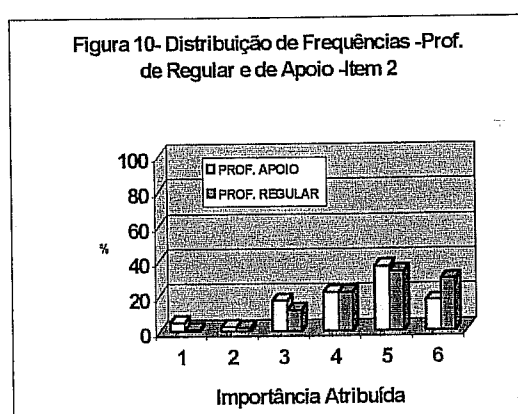
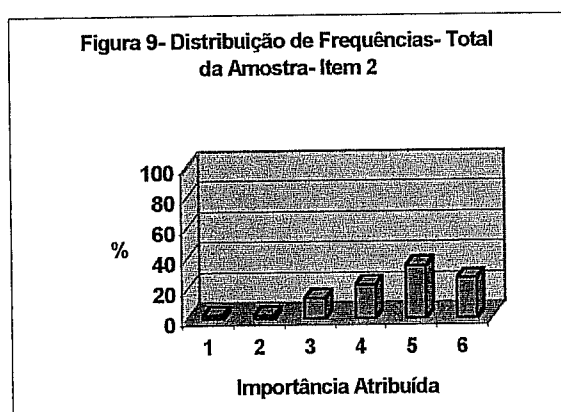
A análise estatística permitiu verificar entre a terceira e a quinta fase de desenvolvimento profissional diferenças significativas ($p = 0,042$). (Anexo S).

Pela leitura do Anexo Z verifica-se que os professores da terceira fase, os que possuem entre 8 a 15 anos de experiência profissional, atribuíram a importância 6 em 42,8%, enquanto os professores da quinta fase, ou seja, os que possuem mais de 25 anos de experiência profissional, atribuíram aquela importância em 100%.

Item 2 – “Atitude do professor face ao erro dos alunos”.

Quadro14 – Média por grupo amostral – Item 2

Média Prof. Regular	4.74
Média Prof. Apoio Especializado	4.64
Média Prof. Apoio Não Especializado	4.23
Média Total Amostra	4.63



Como se pode verificar esta prática pedagógica não é considerada muito importante para os professores da nossa amostra, uma vez que o valor médio mais elevado é de 4.74. Este valor apenas se verifica no grupo de Professores de Ensino Regular, no total da amostra aquele valor desce para 4,63 e no grupo de Prof. de Apoio Educativo obteve-se uma média de 4,34.

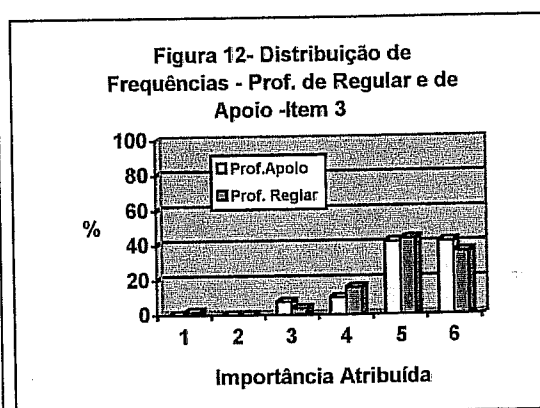
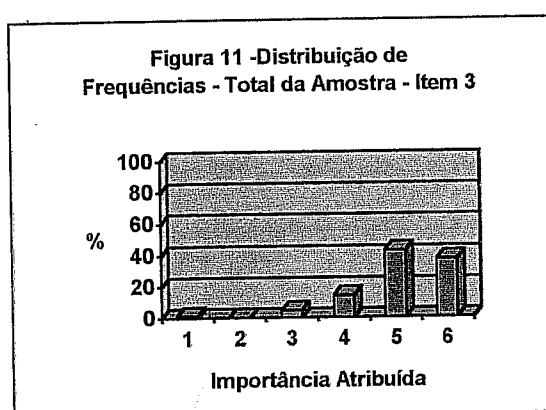
Se olharmos agora para a distribuição de frequências, verificamos que o grupo de professores que atribui a importância mais elevada – 6, àquele item, é o grupo de professores do ensino regular e mesmo assim, essa percentagem é apenas de 29,4, o que não nos parece muito significativo.

Em relação às fases de desenvolvimento, são os professores da 1ª fase que mais valorizaram este item que englobámos na Dimensão “Avaliação dos Alunos”, cujo conjunto de itens saiu pouco valorizado pelo total da amostra.

Item 3 – “Reajustamento regular de objectivos”

Quadro 15 – Média por grupo amostral – Item 3

Média Prof. Regular	5.06
Média Prof. Apoio Especializado	5.27
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.13
Média Total Amostra	5.09



Como se pode verificar esta prática pedagógica é valorizada com uma importância que consideramos significativa no total da nossa amostra e por cada um dos grupos amostrais, Professores de Apoio e Professores de Ensino Regular.

Assim, as importâncias 5 e 6 obtiveram no total da amostra, uma percentagem de atribuições de 42,7% e 37,3% respectivamente.

Para o grupo de professores do Ensino Regular as percentagens de atribuição das importâncias 5 e 6 são de 43,1% e 35,8% respectivamente; enquanto que para o grupo de professores de Apoio a percentagem de atribuição é de 41,5% para aquelas mesmas importâncias.

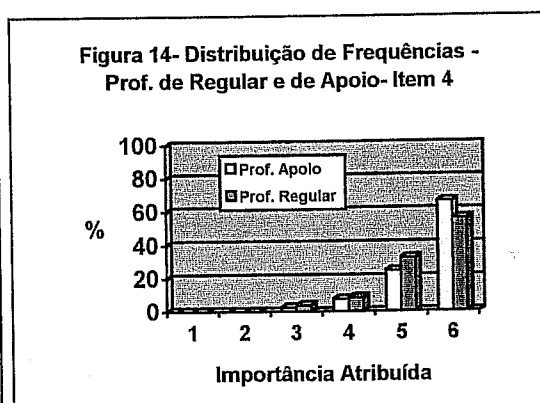
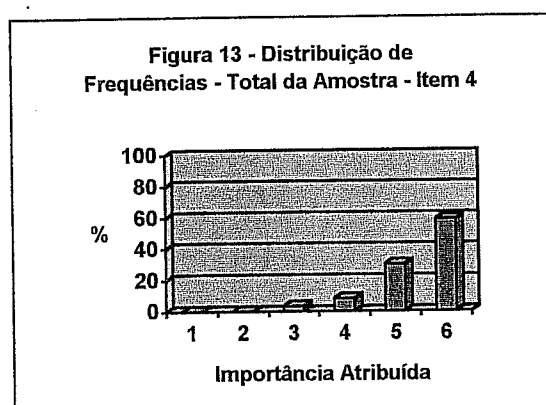
São os professores da 1ª fase de desenvolvimento que atribuíram maior importância, onde a média obtida é de 5,29.

A importância mais elevada - 6 é atribuída em maior percentagem 41,5%, pelo grupo de professores de Apoio. Este grupo amostral parece valorizar muito os itens que, como este, pertencem à Dimensão a que chamámos de “Planeamento e Programação”.

Item 4 – “ Utilização de material pedagógico adaptado às características dos alunos”

Quadro 16 – Média por grupo amostral – Item 4

Média Prof. Regular	5.40
Média Prof. Apoio Especializado	5.64
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.50
Média Total Amostra	5.44



Como verificamos nos resultados aqui expostos, no que toca a este item, os professores, no total da amostra atribuem-lhe importância num valor médio de 5,44.

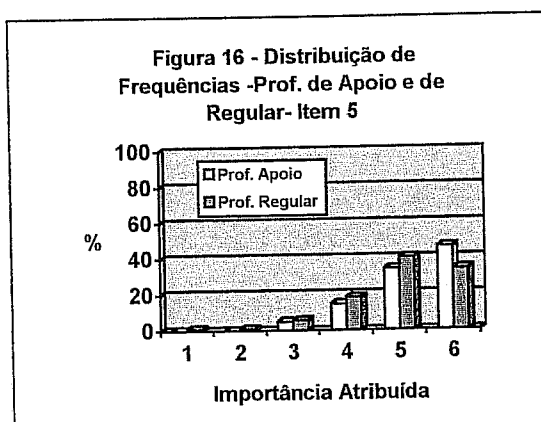
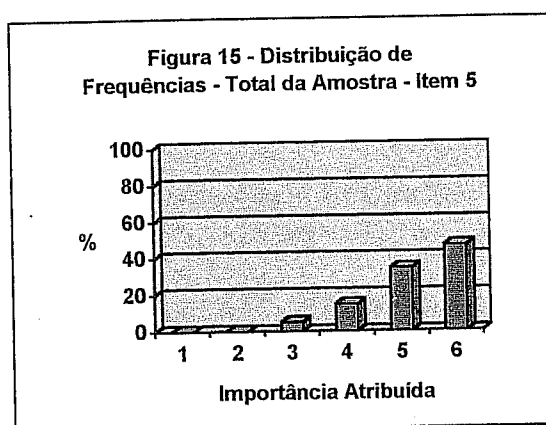
Se repararmos agora no gráfico de distribuição de frequências reparamos que 58,7% dos professores da nossa amostra lhe atribuem a importância 6, sendo esta percentagem elevada para 65,9% no grupo de professores de apoio e, apesar de um pouco mais baixa, não deixa de ser também muito significativa no grupo amostral dos professores de Ensino Regular, onde obteve 56%.

Em relação às cinco fases de desenvolvimento, foram os professores da 3ª fase que mais valorizaram este item que incluímos na Dimensão “Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas”.

Item 5 – “ Utilização dos interesses individuais dos alunos na definição das actividades”

Quadro 17 – Média por grupo amostral – Item 5

Média Prof. Regular	4.98
Média Prof. Apoio Especializado	5.18
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.23
Média Total Amostra	5.05



Relativamente a este item verificamos que o total da nossa amostra atribuiu uma importância num valor médio de 5.05. Analisando as médias obtidas pelos professores de apoio educativo especializados e não especializados verifica-se que é nos não especializados que se encontra a média mais elevada.

Analisando as médias das diversas fases de desenvolvimento profissional verifica-se que onde se obteve a média mais elevada foi na 3ª fase.

No que diz respeito à distribuição de frequências verificamos que no total da amostra 37,3% atribuíram o valor máximo; 46,3% atribuíram esse valor no grupo de professores de Apoio e 33,9% no grupo dos professores de Ensino Regular.

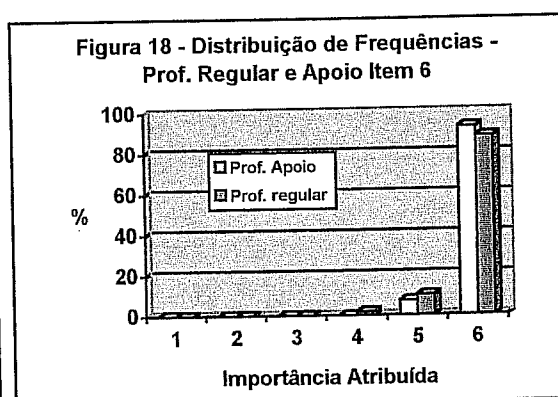
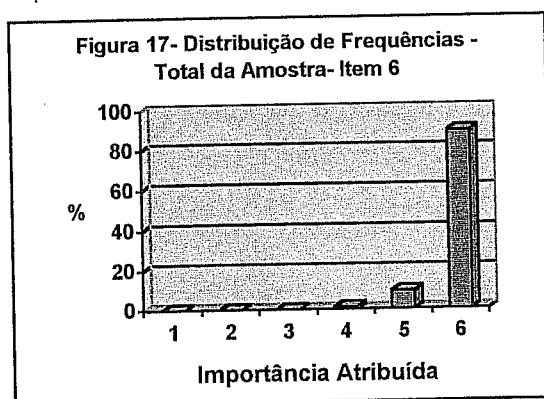
É o grupo dos professores de Apoio que atribui em percentagem mais elevada a importância máxima ao item que neste caso incluímos na Dimensão Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula.

De referir ainda que as importâncias 1, 2 e 3 não obtiveram percentagens significativas de atribuição em qualquer dos grupos amostrais o que, em nosso entender reforça a importância que os professores da nossa amostra atribuem a esta prática pedagógica.

Item 6 – “A boa relação professor - aluno”

Quadro 18 – Média por grupo Amostral – Item 6

Média Prof. Regular	5.86
Média Prof. Apoio Especializado	6.00
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.90
Média Total Amostra	5.88



No que diz respeito à boa relação professor - aluno, os professores da nossa amostra atribuem-lhe muita importância. A média encontrada é elevada no total da amostra e nos grupos de professores de regular e de apoio.

Este é mesmo o item que foi mais valorizado por todos os grupos de professores da nossa amostra.

De salientar o facto de no grupo de professores de apoio especializados a média obtida foi 6, o que diz bem da importância atribuída a esta prática pedagógica.

De entre as cinco fases de desenvolvimento profissional, onde se obteve a média mais elevada, foi na 5ª fase.

No que diz respeito à distribuição de frequências, de salientar o facto do grupo de professores de Apoio ter atribuído a importância 6, em 92,7% e os de Ensino Regular atribuírem essa mesma importância numa percentagem de 88,1%.

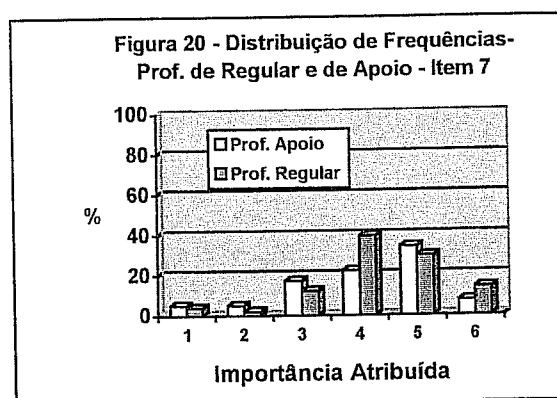
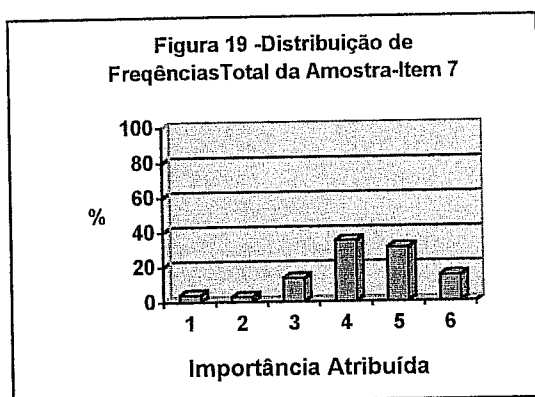
De realçar ainda o facto dos professores de Apoio não terem atribuído importâncias inferiores a 5 e os do Ensino Regular não terem atribuído importâncias inferiores a 4, o que diz bem da importância que todos os professores da nossa amostra atribuem a esta prática pedagógica, que considerámos na Dimensão “Clima Social na Sala de Aula”.

De salientar que este foi, de entre os oito itens mais valorizados, o que obteve a maior percentagem de atribuição da importância 6.

Item 7 – “Utilização do trabalho a par – alunos com níveis de competência semelhantes”.

Quadro 19 - Médias por grupo amostral – Item 7

Média Prof. Regular	4,30
Média Prof. Apoio Especializado	4,18
Média Prof. Apoio Não Especializado	4,30
Média Total Amostra	4,29



No que diz respeito a este item, verifica-se que os professores da nossa amostra não lhe atribuem uma importância muito elevada. A média mais elevada é obtida no grupo de professores de Ensino Regular e esse valor é apenas de 4,30.

De salientar que este foi dos itens que obteve médias mais baixas. Se repararmos na distribuição de freqüências feita pelos professores de regular, apoio educativo e total da amostra, verifica-se que todos as importâncias foram atribuídas, desde 1 até 6; tendo sido no entanto, a importância 4 a mais atribuída pelo total da amostra com 34,7% de atribuições e com 39,4% pelo grupo de professores de ensino regular.

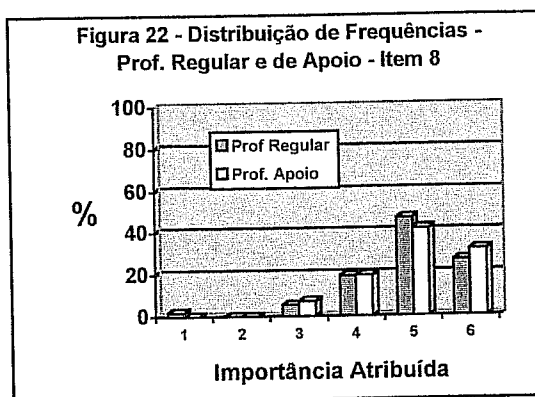
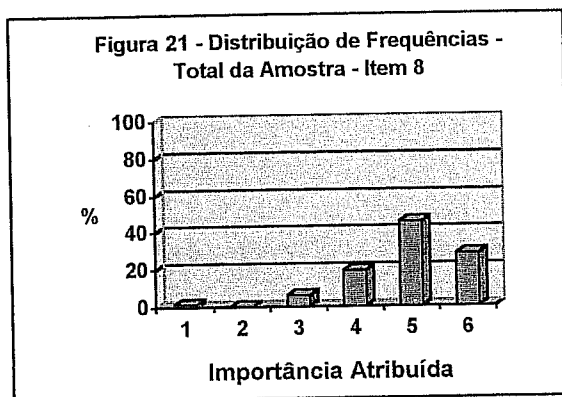
No grupo de professores de Apoio, a importância mais atribuída foi 5 com 34,1%. Foram os professores da 1ª fase de desenvolvimento que atribuíram maior importância a este item.

Incluimos este item na Dimensão “Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula”.

Item 8 – “Utilização regular de dispositivos de observação e registo reguladores do trabalho”.

Quadro 20 - Médias por grupo amostral – Item 8

Média Prof. Regular	4.89
Média Prof. Apoio Especializado	5.36
Média Prof. Apoio Não Especializado	4.83
Média Total Amostra	4.91



Como se pode verificar para a utilização regular de dispositivos de observação e registo reguladores do trabalho, é o grupo de professores de Apoio Educativo Especializado que a média obtida é mais elevada – 5,36.

Analisando as diversas fases de desenvolvimento profissional verifica-se que é na 2ª fase que se obteve uma média mais elevada – 5,08 (Quadro 12).

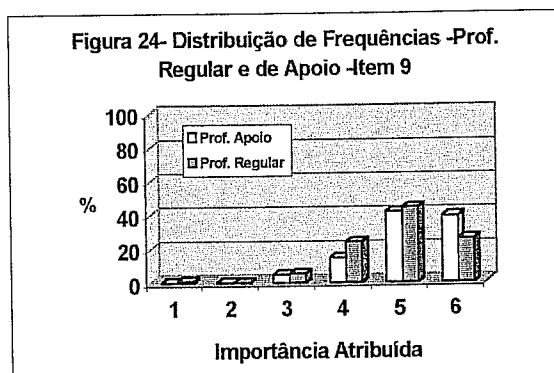
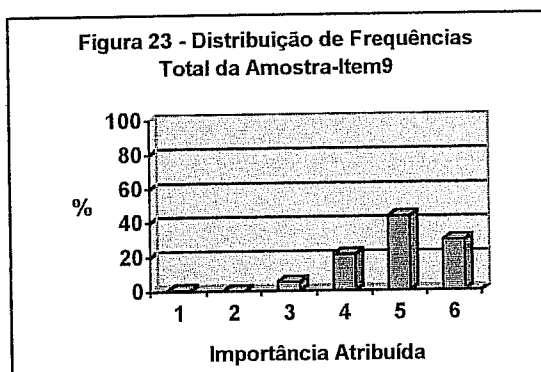
Relativamente à distribuição de frequências verifica-se que a importância 5 é, sem dúvida, a mais atribuída, quer no total da amostra, com 45,3% de atribuições, quer no grupo de professores de Apoio Educativo, onde obtém 41,5%; quer ainda pelo grupo de professores de Ensino Regular, onde obtém 46,8% de atribuições.

Podemos dizer, no entanto, que esta prática que incluímos na Dimensão “Avaliação”, não é realmente das mais valorizadas pelos professores da nossa amostra, o que aconteceu com os restantes itens desta Dimensão.

Item 9 – “Utilização de adaptações curriculares”

Quadro 21 – Médias por grupo amostral –Item 9

Média Prof. Regular	4.87
Média Prof. Apoio Especializado	4.91
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.23
Média Total Amostra	4.95



Relativamente à utilização de adaptações curriculares, e no que diz respeito às médias obtidas verifica-se que, são novamente os professores do grupo de Apoio Educativo, mas agora os não especializados que dão mais relevo a esta prática 5,23. No que respeita à distribuição de frequências verifica-se que as importâncias mais atribuídas são, sem sombra de dúvida, as importâncias 5 e 6, em qualquer dos grupos da nossa amostra.

A importância 4 também obtém uma percentagem de atribuição bastante elevada, sobretudo no grupo de professores de Ensino Regular com 23,9% de atribuições e no total da amostra com 21,3%.

Entre a 1ª e a 3ª fase de desenvolvimento profissional encontraram-se diferenças significativas relativamente a este item ($p = 0,043$). (Anexo M)

Em relação a este item verifica-se que os professores da 1ª fase atribuíram a importância 6 em 47% enquanto que os que se encontram no intervalo compreendido entre os 8 e os 15 anos de experiência profissional atribuíram aquela importância apenas em 23,6%. (Anexo Z)

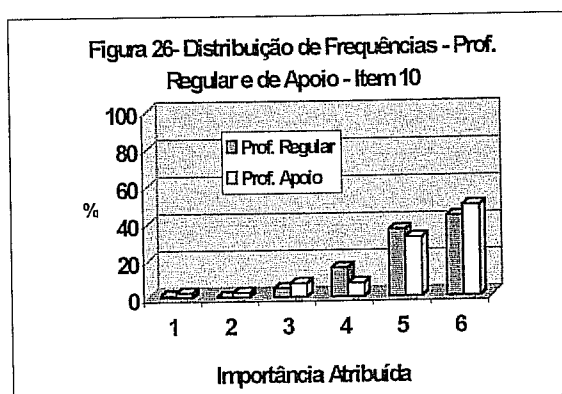
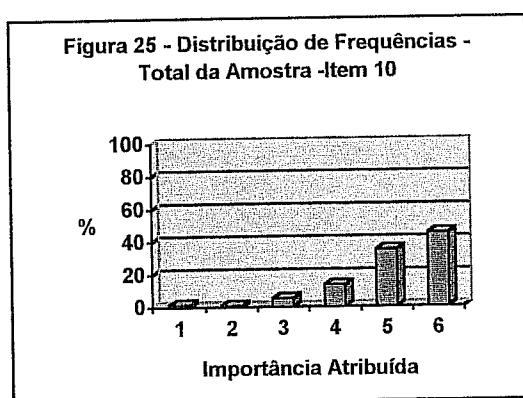
Entre a 1ª e a 5ª fase encontraram-se também diferenças significativas ($p = 0,025$). (Anexo O).

Os professores da 5ª fase atribuíram aquela importância em apenas 16,6% de atribuições (Anexo Z).

Item 10 – “Utilização de materiais diferentes para alunos com diferentes competências”

Quadro 22 – Médias por grupo amostral –Item 10

Média Prof. Regular	5.15
Média Prof. Apoio Especializado	4.91
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.17
Média Total Amostra	5.13



Relativamente à utilização de materiais diferentes para alunos com diferentes competências, verifica-se que, no total da amostra, a média é bastante elevada 5,13. Parece pois que os professores da nossa amostra valorizam bastante esta prática pedagógica.

Não sendo tão elevada, a média encontrada na amostra dos professores de Apoio Educativo ela é, no entanto, também bastante significativa..

Se atendermos agora à distribuição de frequências verifica-se que são os professores de Apoio que mais atribuem, a importância 6, com 48,8%, de atribuições.

No total da amostra, a importância 6 atingiu 44,7% de atribuições. No grupo de professores de Ensino Regular a mesma atinge 43,1%.

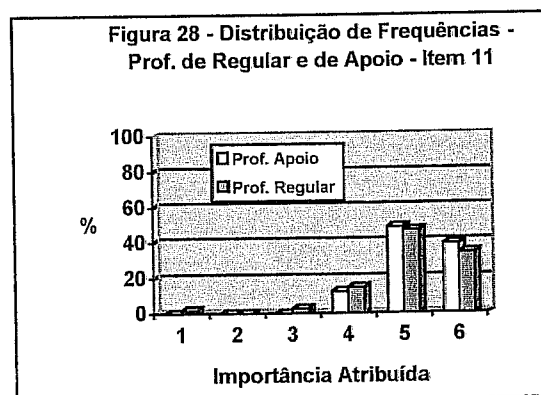
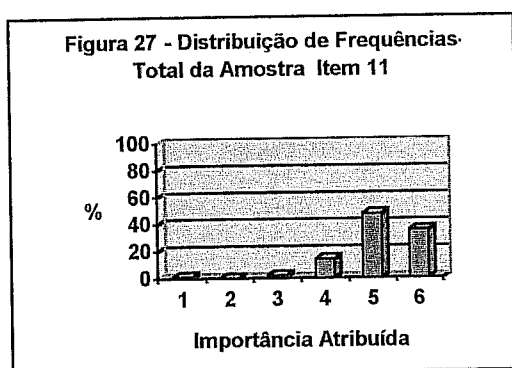
Assim, podemos dizer que as importâncias 5 e 6, obtiveram uma percentagem de atribuição bastante elevada, ficando praticamente sem qualquer tipo de expressão as importâncias 1 e 2.

A prática pedagógica a que este item se referia, e que incluímos na Dimensão “Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas”, parece ser uma prática que os professores da amostra deste estudo valorizam bastante.

Item 11 – “Articulação entre as diferentes matérias e actividades de aprendizagem”

Quadro 23 – Médias por grupo amostral – Item 11

Média Prof. Regular	5.06
Média Prof. Apoio Especializado	5.45
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.20
Média Total Amostra	5.12



Em relação à articulação entre as diferentes matérias e actividades de aprendizagem, verifica-se que no total da nossa amostra a média encontrada é elevada.

No grupo de professores de Ensino Regular essa média desce um pouco mas continua a ser elevada, enquanto que no grupo de professores de Apoio Educativo essa média sobe bastante.

Entre as diversas fases de desenvolvimento profissional verifica-se que os professores que mais valorizaram esta prática foram os da 1ª fase.

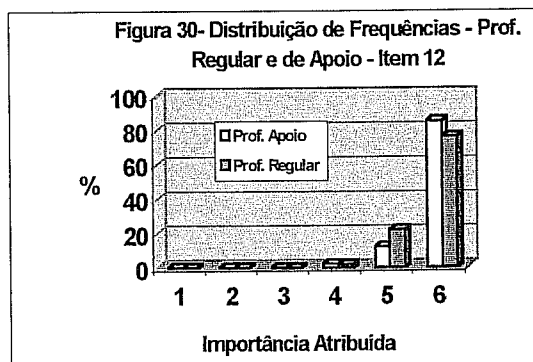
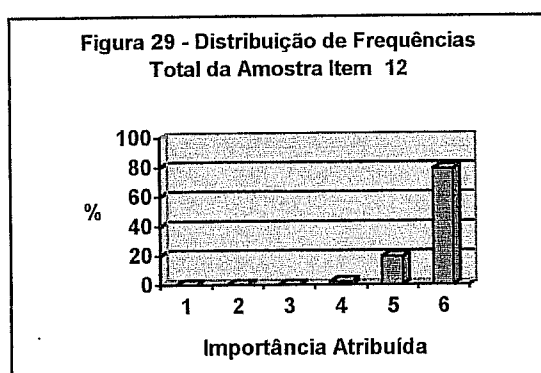
Em relação à distribuição de frequências, verifica-se que a importância 5 é a que atingiu uma maior percentagem de atribuições, sendo de 48,8% no grupo de professores de Apoio Educativo; 46,8% no grupo de professores do Ensino Regular e de 47,3% no total da nossa amostra.

A prática pedagógica a que este item 11 se reporta parece ser bastante importante para os professores da nossa amostra e integra a Dimensão a que chamámos “Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula”.

Item 12 – “Clima positivo na sala de aula”

Quadro 24 – Médias por grupo amostral –Item 12

Média Prof. Regular	5.74
Média Prof. Apoio Especializado	5.91
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.80
Média Total Amostra	5.77



Relativamente à implementação de um clima positivo na sala de aula, verifica-se que é muito elevada a importância atribuída pelos professores da nossa amostra.

Este é um dos oito itens mais valorizados por todos os grupos da nossa amostra.

Assim, a média mais elevada encontra-se na amostra dos professores de Apoio Educativo Especializado, onde se encontrou o valor 5,91, mas quer no total da amostra, quer no grupo de professores de Ensino Regular as médias obtidas foram bastante elevadas.

Em relação à distribuição de frequências verifica-se que este é o segundo item com uma maior percentagem de atribuições na importância 6 no total dos quarenta e seis itens.

No total da amostra, a importância 6 atingiu 78,7% de atribuições.

No grupo de professores de Apoio, a mesma, atingiu uma percentagem de 85,4%, enquanto que no grupo de professores de Ensino Regular, foi de 76,1% .

De salientar que as importâncias mais baixas, 1, 2 e 3, não obtiveram qualquer atribuição em qualquer dos nossos grupos amostrais.

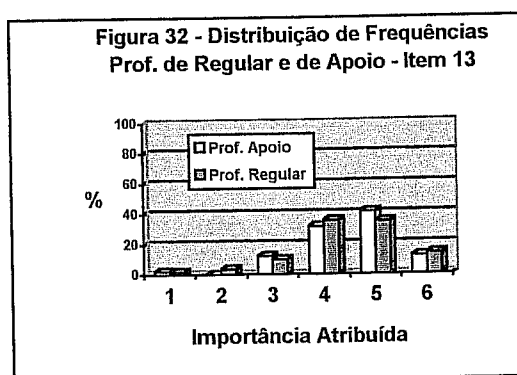
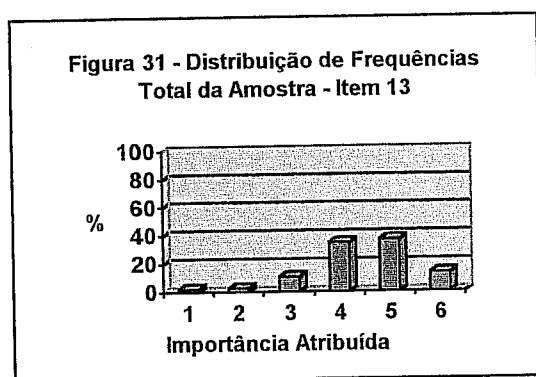
Foi no grupo de professores da 3ª fase de desenvolvimento que a média foi mais elevada.

Incluimo-lo na Dimensão “Clima Social na Sala de Aula”, que foi, sem sombra de dúvida, a Dimensão que saiu mais valorizada pela nossa amostra de professores.

Item 13 – “Utilização do trabalho em grupo com alunos de nível semelhante”

Quadro 25 – Médias por grupo amostral – Item 13

Média Prof. Regular	4.39
Média Prof. Apoio Especializado	3.91
Média Prof. Apoio Não Especializado	4.67
Média Total Amostra	4.41



Em relação à utilização do trabalho em grupo com alunos de nível semelhante, os professores da nossa amostra não deram grande destaque a esta prática, uma vez que a média, no total na amostra foi de 4,41. Apenas no grupo de professores da 2ª fase de desenvolvimento se obteve uma média mais elevada – 5,25.

Relativamente à distribuição de frequências, verificamos que as importâncias 4 e 5 são as que reúnem maior número de atribuições, no total da amostra, no grupo de professores de apoio e de regular. Existem atribuições às importâncias 1, 2 e 3, embora sem grande significado, no total da nossa amostra e no grupo de professores de Ensino Regular.

A prática pedagógica que traduzimos neste item e que incluímos na Dimensão “Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula”, parece não ser muito valorizada pelos professores da nossa amostra.

Entre a 1ª e 2ª fase de desenvolvimento profissional, que compreendem os intervalos de anos de experiência profissional - até aos 4 anos de experiência e - de 5 a 7 anos de experiência, encontraram-se diferenças significativas ($p = 0,034$) (Anexo L).

Os professores da 2ª fase atribuíram em 33,3% a importância 6 enquanto que 11,7% da 1ª fase atribuíram aquela mesma importância a este item (Anexo Z).

Entre a 2ª e 3ª fase de desenvolvimento profissional também encontramos diferenças significativas ($p = ,003$) (Anexo P).

Entre a 2ª e a 4ª fase encontramos também diferenças significativas ($p = 0,002$) (Anexo Q). Os professores da 4ª fase, ou seja os que possuem entre 16 e 25 anos de serviço, atribuíram a importância 6 apenas em 11,8%.(Anexo Z).

Entre a 2ª e a 5ª fase encontramos diferenças significativas ($p = 0,021$). (Anexo R). Os professores da 5ª fase atribuíram a importância 6 em 12,5%.(Anexo Z).

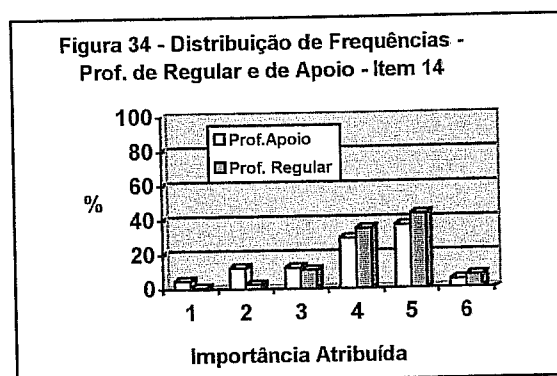
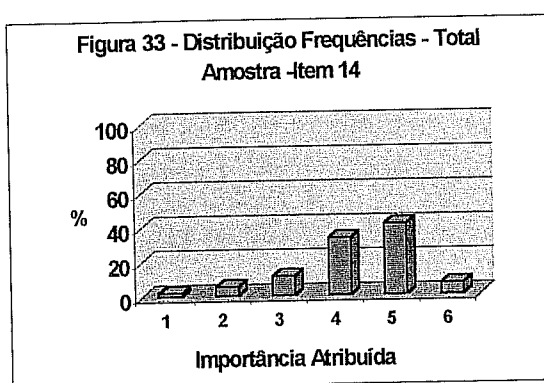
A análise estatística permite-nos ainda verificar que entre as cinco fases de desenvolvimento existem diferenças significativas ($p = 0,012$), (Anexo J). Os professores que mais valorizaram este item foram os que possuem entre 5 e 7 anos de

serviço (Anexo Z), e os que menos valorizaram este item foram os que possuem entre 8 e 15 anos de experiência profissional. Estes apenas atribuíram a importância 6 em 10,5%.

Item 14 – “Utilização de dispositivos de avaliação sumativa”

Quadro 26 – Médias por grupo amostral – Item 14

Média Prof. Regular	4,39
Média Prof. Apoio Especializado	3,55
Média Prof. Apoio Não Especializado	4,10
Média Total Amostra	4,27



Em relação à utilização de dispositivos de avaliação sumativa, os resultados encontrados mostram-nos que os professores da nossa amostra não valorizam muito esta prática pedagógica, uma vez que a média encontrada não vai além dos 4,27, no total da amostra.

Em qualquer fase do desenvolvimento profissional este foi dos itens menos valorizados.

Relativamente à distribuição de frequências verificamos que as importâncias mais atribuídas no total da amostra e no grupo de professores de apoio e de regular são, sem dúvida, as importâncias 5 e 4.

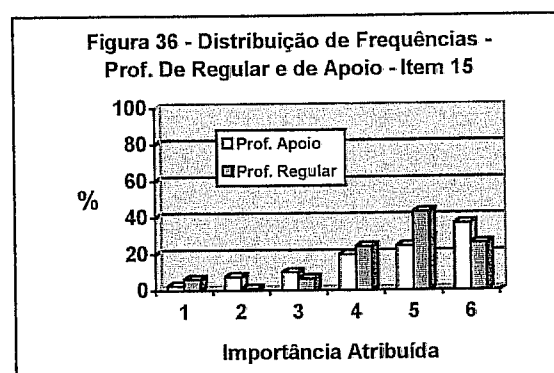
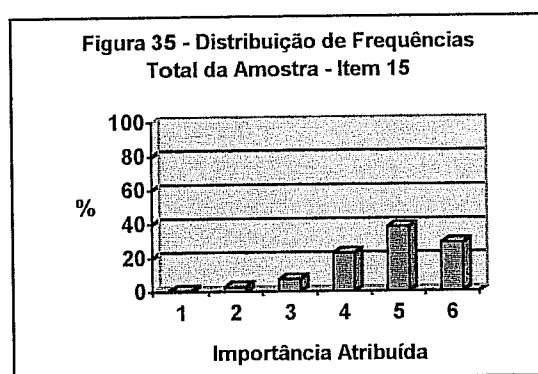
Assim, a importância 5 foi a que obteve uma percentagem de atribuições mais elevada em qualquer dos nossos grupos amostrais. Obteve 43,1% no grupo de

professores de Ensino Regular e 36,6% no grupo de professores de Apoio Educativo. Sem qualquer expressão significativa, ficaram as importâncias 6, 1, 2 e 3.

Item 15 – “Definição de planos educativos individuais”

Quadro 27 – Médias por grupo amostral –Item 15

Média Prof. Regular	4,86
Média Prof. Apoio Especializado	3,82
Média Prof. Apoio Não Especializado	4,97
Média Total Amostra	4,81



Quanto à definição de planos educativos individuais, os professores da nossa amostra atribuem alguma importância, uma vez que a média no total da amostra é de 4,81. Os professores de Ensino Regular atribuem a esta prática uma importância mais elevada, em termos de média - 4,86, que os professores de apoio educativo - 4,66.

Em relação às diversas fases de desenvolvimento, verifica-se que são os professores da 5ª fase que lhe atribuem maior importância (Anexo Z).

Olhando para a distribuição de frequências verifica-se que as importâncias mais atribuídas são as importâncias 5 e 6 em qualquer dos grupos de professores. No grupo de professores de Apoio, a importância 6 atingiu uma percentagem de atribuições de 36,6%, tendo sido também forte a atribuição da importância 5 que obteve 24,4% de atribuições e a 4 que obteve 19,5%.

Nos professores de Ensino Regular, a importância que obtém uma percentagem de atribuições mais elevada é a 5 que atingiu 43,1%; logo seguida da importância 6

com 25,7% e da 4 com 23,9%. As importâncias mais baixa, 1, 2 e 3 não obtiveram uma percentagem de atribuição significativa o que, em nosso entender, reforça a ideia de que os professores da nossa amostra dão a esta prática educativa alguma importância.

Curioso verificar que em termos de média, são os professores de Ensino Regular que atribuem uma importância mais elevada a esta prática 4,86.

Incluimos este item na Dimensão "Planeamento e Programação".

A análise estatística permitiu-nos verificar que existem diferenças significativas entre a 3ª e a 5ª fase de desenvolvimento profissional, ($p = 0,032$) (Anexo S) e entre a 4ª e a 5ª fase existem também diferenças significativas ($p = 0,006$) (Anexo T).

Para a definição de planos educativos individuais, os professores que possuem entre 8 e 15 anos de experiência atribuíram a importância 6 em 26,3%, enquanto os professores que possuem entre 16 e 25 anos de serviço atribuíram a importância 6 em 22%. Os professores que possuem mais de 25 anos de experiência profissional, atribuíram aquela importância em 41,6%.(Anexo Z)

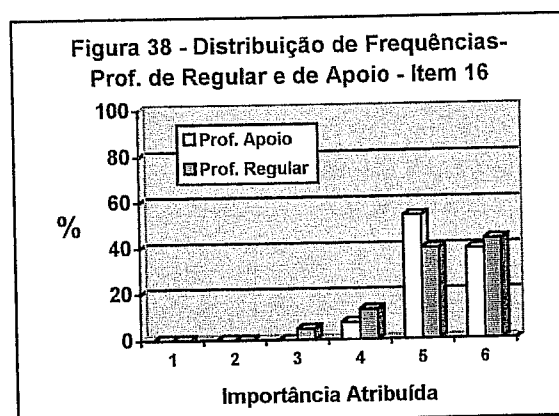
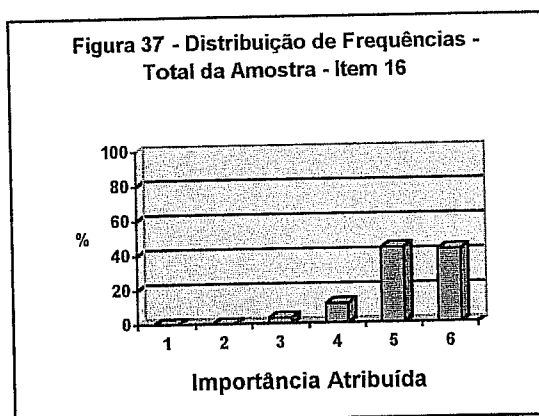
Entre as cinco fases de desenvolvimento profissional verificámos que os professores que em maior percentagem - 47%, atribuíram a importância 6, foram os que se encontram na 1ª fase de desenvolvimento profissional, logo seguidos dos que se encontram na 5ª fase de desenvolvimento profissional. (Anexo Z)

Por outro lado, quem menos parece valorizar esta prática pedagógica, são os professores da 2ª fase de desenvolvimento, uma vez que atribuíram a importância 6 em apenas 16,6% (Anexo Z).

Item 16 – “Adequação dos materiais às necessidades educativas despistadas”

Quadro 28 – Média por grupo amostral – Item 16

Média Prof. Regular	5.21
Média Prof. Apoio Especializado	5.64
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.20
Média Total Amostra	5.24



Como se pode verificar, a adequação dos materiais às necessidades educativas despistadas, é uma prática pedagógica que os professores da nossa amostra valorizam de uma maneira muito semelhante no total da amostra, professores de apoio educativo e professores de regular. A média mais elevada – 5,64 obteve-se no grupo amostral de professores de apoio educativo especializados

Em relação à distribuição de frequências verificamos que as importâncias mais atribuídas foram a 5 e a 6.

A importância 5 obtém 39,4% no grupo de professores de Ensino Regular; e 53,7% no grupo de professores de Apoio Educativo.

A análise estatística revelou que existem diferenças significativas entre o grupo de professores de apoio especializados e não especializados, ($p = 0,024$) (Anexo I).

Assim, verifica-se que 72,7% dos professores de apoio educativo especializados atribuíram a importância máxima, enquanto que apenas 26,6% dos professores de

apoio educativo não especializados lhe atribuem aquele grau de importância. (Anexo X).

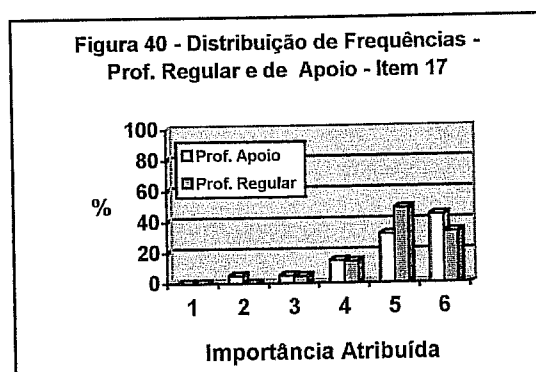
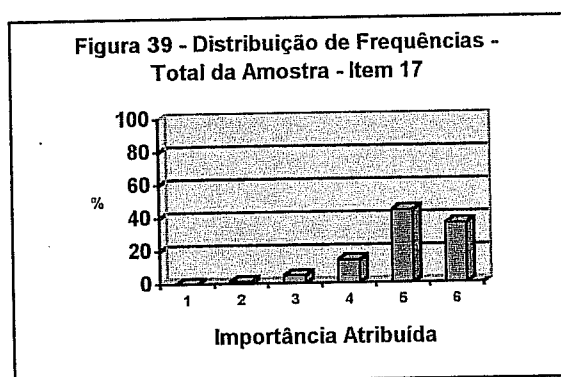
Em termos de comparação de médias entre as fases de desenvolvimento profissional verifica-se que foi no grupo de professores da 5ª fase que a média foi mais elevada, onde se obteve a média de 5,39 (Quadro 12). No entanto, foram os professores da 4ª fase de desenvolvimento que em maior percentagem atribuíram a importância 6.

Este item pertence à Dimensão a que chamámos “Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas”

Item 17 – “Realização de actividades diferentes para alunos com diferentes competências”

Quadro 29 – Médias por grupo amostral – Item 17

Média Prof. Regular	5.10
Média Prof. Apoio Especializado	5.09
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.03
Média Total Amostra	5.09



A realização de actividades diferentes para alunos com diferentes competências, pertence à Dimensão “Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas” e, como nos é possível verificar os professores da nossa amostra valorizam bastante esta prática pedagógica. Assim, a média encontrada em qualquer dos grupos amostrais é elevada.

Analisando as médias entre a variável professor de regular/ professor de apoio educativo, a média mais elevada foi obtida no grupo de professores de regular, onde se obteve a média de 5,10.

Comparando as médias obtidas em cada uma das fases de desenvolvimento profissional verifica-se que onde se obteve a média mais elevada – 5,38 foi no grupo de professores da 5ª fase (Quadro 12).

Se atendermos à distribuição de frequências verificamos que se confirma a elevada importância atribuída a esta prática pedagógica, uma vez que as importâncias mais atribuídas foram a 5 e a 6. A importância 1 não foi atribuída e as importâncias 2 e 3, não obtiveram atribuições significativas.

De salientar ainda que foi a amostra dos professores de Apoio que em maior percentagem atribuiu a importância 6, atingindo 43,9% das atribuições.

Entre os professores da 2ª e 5ª fase de desenvolvimento profissional verificaram-se diferenças significativas ($p = 0,015$), (Anexo R)

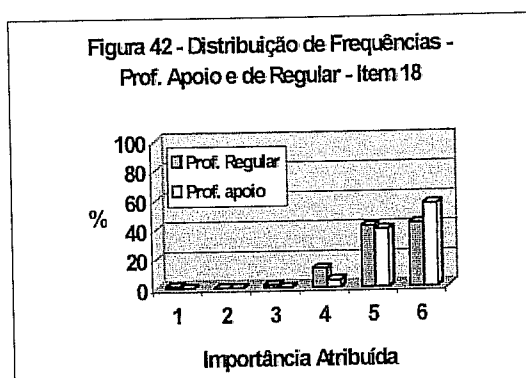
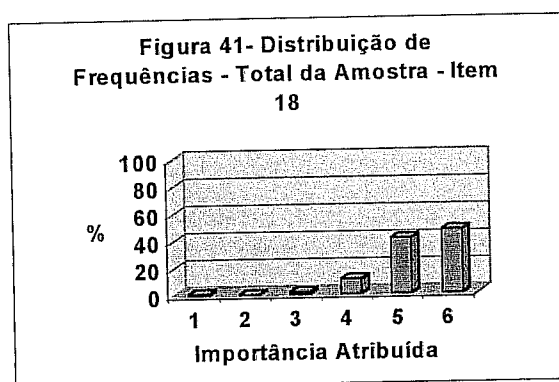
Os professores que possuem entre 5 e 7 anos de experiência atribuíram a importância 6 em 16,6%, enquanto que 41,6% dos professores que possuem mais de 25 anos de experiência profissional, atribuíram naquela mesma importância, (Anexo Z).

Entre a 3ª e a 5ª fase verificaram-se também diferenças significativas ($p = 0,034$), (Anexo S). Os professores que possuem entre 8 e 15 anos de experiência atribuíram a importância 6 em 23,6% (Anexo Z).

Item 18 – “Estimulação das interacções verbais entre alunos e entre alunos e professores”

Quadro 30 – Médias por grupo amostral – Item 18

Média Prof. Regular	5.23
Média Prof. Apoio Especializado	5.82
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.40
Média Total Amostra	5.31



A estimulação das interacções verbais entre alunos e entre alunos e professores, incluímo-la na Dimensão “Clima Social na Sala de Aula”. Os professores atribuíram muita importância a esta prática pedagógica.

As médias encontradas para este item, são bastante elevadas. É no grupo de professores de Apoio Educativo, que a média é mais elevada – 5,82 e esta obteve-se no grupo de professores de apoio especializados.

Analisando as médias obtidas nas diferentes fases de desenvolvimento profissional verifica-se que esta prática pedagógica figura entre as oito mais valorizadas na 4ª fase de desenvolvimento (Quadro 12). Onde a média é mais baixa é na 5ª fase de desenvolvimento profissional.

Relativamente à distribuição de frequências verificamos que no grupo de professores de Apoio Educativo as importâncias 1, 2 e 3 não obtiveram qualquer atribuição e a 4 obteve um percentagem que não é significativa - 4,9%.

A importância 6 obteve neste grupo amostral uma percentagem de 56,1%.

Em relação ao grupo de professores de Ensino Regular verificamos também que a importância que obteve uma percentagem de atribuição mais elevada é a 6, com 43,1%, o que também é bastante significativo.

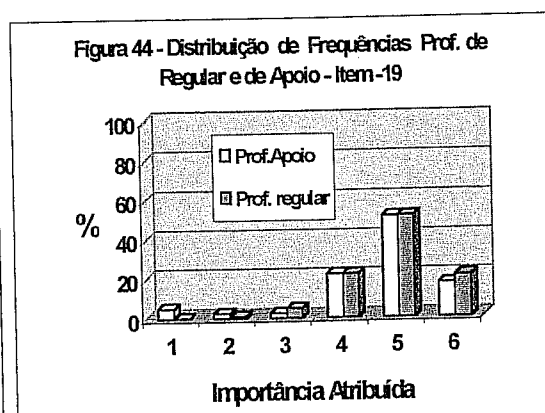
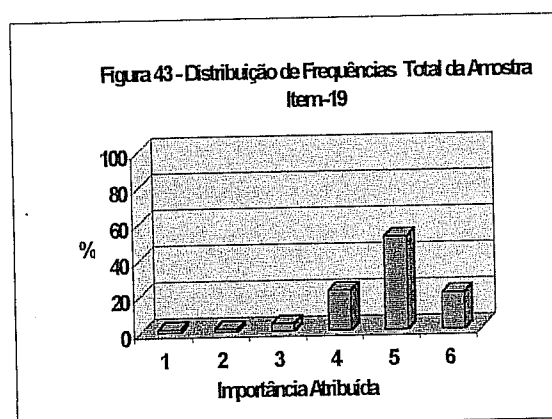
A análise estatística revelou haver diferenças significativas entre os professores de apoio especializados e os não especializados ($p = 0,43$), (Anexo I).

Assim, em relação à estimulação das interações verbais entre alunos e entre alunos e professores, verifica-se que 81,81% dos professores especializados atribuíram a importância 6, e apenas 46,66% dos não especializados atribuíram aquela importância (Anexo X).

Item 19 – “Utilização do trabalho individualizado”

Quadro 31 – Médias por grupo amostral – Item 19

Média Prof. Regular	4.87
Média Prof. Apoio Especializado	4.64
Média Prof. Apoio Não Especializado	4.63
Média Total Amostra	4.81



Em relação à utilização do trabalho individualizado, que incluímos na Dimensão “Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula”, verificamos que se obteve uma média de atribuições elevada em qualquer dos grupos da nossa amostra.

Analisando as médias obtidas nas diferentes fases de desenvolvimento verificamos que é no grupo de professores da 5ª fase que se obtém a média mais

elevada – 5,13. Analisando as médias pela variável função – professor de regular, professor de apoio, verifica-se que é no ensino regular que essa média é mais elevada - 4,87.

Em relação à distribuição de frequências, verificamos que a importância mais atribuída em qualquer dos grupos amostrais foi 5, com uma percentagem de 51,2% no grupo de professores de apoio, e 51,4% no grupo de professores do ensino regular.

Sem qualquer relevância ficaram as importâncias 1, 2 e 3. Parece-nos pois, que esta é uma prática a que os professores da nossa amostra dão alguma importância.

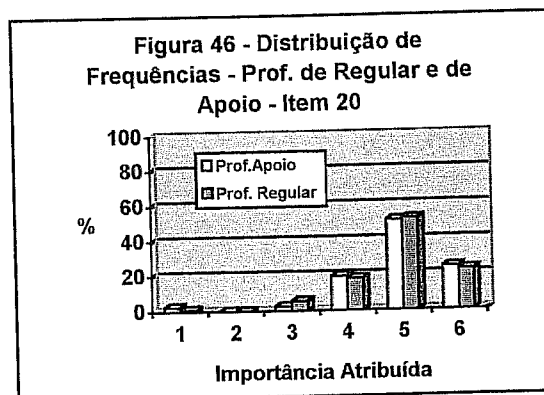
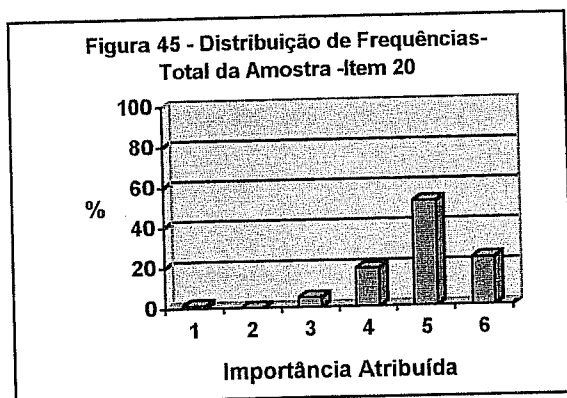
A análise estatística revelou que entre a 2ª e a 5ª fase de desenvolvimento profissional há diferenças significativas ($p = ,036$). (Anexo R)

A utilização do trabalho individualizado obteve 33,3% de atribuições na importância 6, por parte dos professores que possuem mais de 25 anos de serviço, enquanto que não obteve qualquer atribuição daquela importância, por parte dos professores que possuem entre 5 a 7 anos de experiência profissional. (Anexo Z).

Item 20 – “Utilização de dispositivos de avaliação formativa”

Quadro 32 – Médias por grupo amostral – Item 20

Média Prof. Regular	4.90
Média Prof. Apoio Especializado	4.82
Média Prof. Apoio Não Especializado	4.93
Média Total Amostra	4.90



Verifica-se que a utilização de dispositivos de avaliação formativa, obteve média mais elevada no grupo de professores de apoio não especializados de - 4,93.

Em relação à distribuição de frequências verificamos que a importância 5 é a mais atribuída entre professores de apoio e regular. Esta importância recebe 52,3% de atribuições no grupo de professores de ensino regular e 51,2% no grupo de professores de apoio educativo.

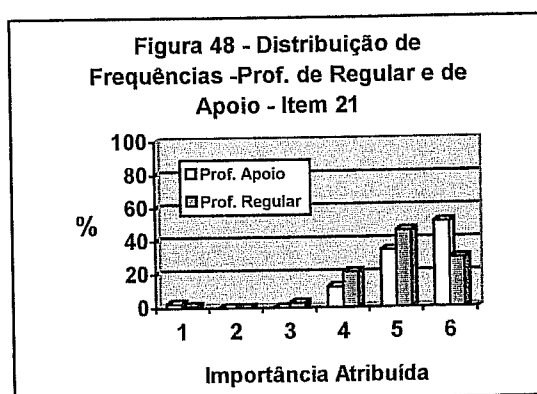
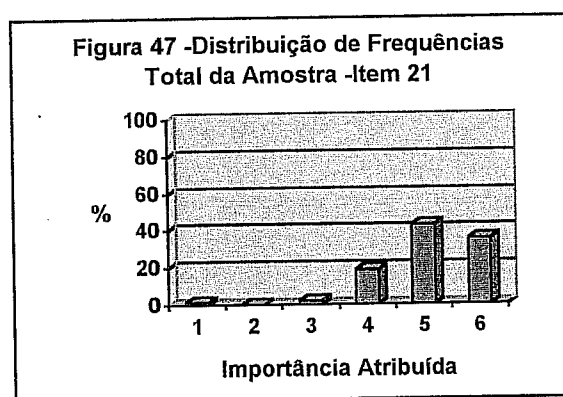
A importância 2 não obteve qualquer atribuição e a importância 1 e 3 obtiveram uma percentagem tão baixa que não tem grande significado.

Incluimos este item na Dimensão “Avaliação”.

Item 21 – “Gestão diferenciada do currículo normal considerando as diferenças entre os alunos”

Quadro 33 – Médias por grupo amostral – Item 21

Média Prof. Regular	4.99
Média Prof. Apoio Especializado	5.45
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.23
Média Total Amostra	5.07



Como se verifica, a gestão diferenciada do currículo normal considerando as diferenças entre alunos, obteve média mais elevada foi encontrada no grupo de professores de Apoio Educativo Especializado– 5,45. No entanto, no total da amostra e no grupo de professores de Ensino Regular as médias são também elevadas.

Analisando as médias obtidas nas diversas fases de desenvolvimento, verifica-se que é na 3ª fase que se obteve uma média mais elevada – 5,29.

Em relação à distribuição de frequências verificamos que é também no grupo de professores de Apoio Educativo que a importância máxima – 6, obteve uma percentagem de atribuições mais elevada - 51,2%. A importância 5 foi também bastante atribuída no grupo de professores de Ensino Regular - 45,9% e no total da amostra onde obteve 42,7%.

Sem qualquer expressão ficam as importâncias 1, 2 e 3, o que nos permite dizer que esta é uma prática pedagógica que os professores da nossa amostra valorizam bastante.

Incluimos este item na Dimensão “Planeamento e Programação”.

A análise estatística revelou que entre os professores de apoio educativo e os de ensino regular existem diferenças significativas ($p = 0,018$). (Anexo H). Verificando-se que 51,2% dos professores de apoio educativo atribuíram a importância 6 a este item, enquanto que apenas 29,3% dos professores de ensino regular atribuíram aquela importância. (Anexo V).

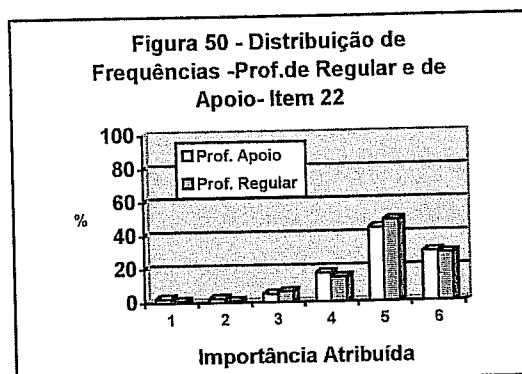
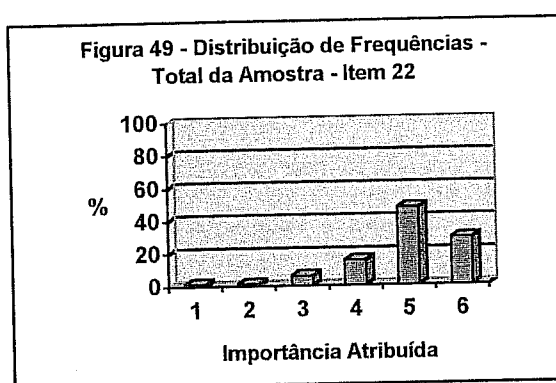
Entre os professores especializados e os não especializados, também existem diferenças significativas ($p = ,043$). (Anexo I).

Verificamos que uma grande percentagem de professores especializados atribui a importância 6 - 81,81%. No grupo de não especializados a percentagem encontrada é de 40%.(Anexo X)

Item 22 – “A utilização de novas tecnologias”

Quadro 34 – Médias por grupo amostral – Item 22

Média Prof. Regular	4.94
Média Prof. Apoio Especializado	4.36
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.03
Média Total Amostra	4.92



“A utilização de novas tecnologias” parece ser uma prática pedagógica que os professores da nossa amostra atribuem uma importância relativa, embora a média, no total da amostra, seja de 4,92.

É no grupo de professores de Apoio Educativo Especializado que a média é mais baixa - 4,36

Analisando as médias obtidas entre as diferentes fases de desenvolvimento verifica-se que onde a média é mais elevada é na 1ª fase de desenvolvimento - 5,41, logo seguidos dos que se encontram na 5ª fase - 5,13.

Relativamente à distribuição de frequências verificamos que entre os professores de apoio educativo e de ensino regular, a importância mais atribuída é 5, em qualquer dos grupos amostrais. No entanto, a percentagem mais elevada encontrada para esta importância é de 48,6%, no grupo de professores de Ensino Regular.

Todos as importâncias foram atribuídas, embora 1, 2 e 3 em percentagens irrelevantes.

Este item incluímo-lo na Dimensão “Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas”.

Da análise estatística entre as cinco fases de desenvolvimento profissional, verificou-se que existem diferenças significativas ($p = 0,027$). (Anexo J).

Os professores que em maior percentagem atribuíram a importância 6 foram os que se encontram na 2ª fase de desenvolvimento profissional, logo seguidos pelos professores da 1ª fase de desenvolvimento. Foram os professores da 4ª fase de desenvolvimento profissional que menos valorizaram esta prática (Anexo Z).

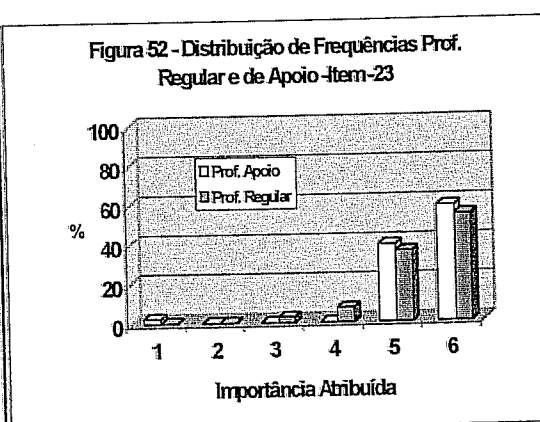
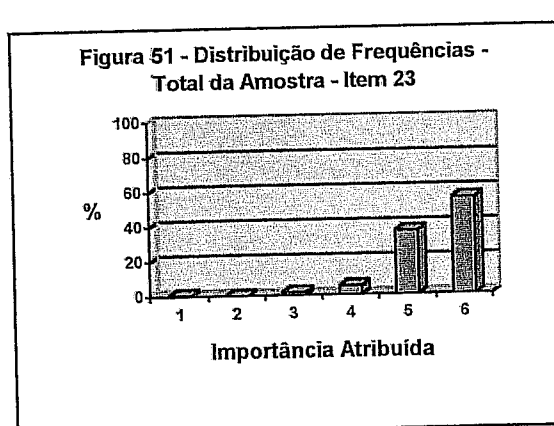
Entre a 1ª e a 3ª fase encontraram-se diferenças significativas ($p = 0,034$) (Anexo M). Os professores em início de carreira atribuíram a importância 6 num valor percentual de 41,1%. Os professores que se encontram na 3ª fase atribuíram aquela importância em apenas 26,3%.

Entre a 1ª e a 4ª fase verificaram-se diferenças significativas ($p = 0,008$) (Anexo N). Os professores da 4ª fase atribuíram em 20,3% a importância 6 (Anexo Z).

Item 23 – “Integração dos saberes e experiências dos alunos nas situações de aprendizagem”.

Quadro 35 – Médias por grupo amostral – Item 23

Média Prof. Regular	5.41
Média Prof. Apoio Especializado	5.45
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.50
Média Total Amostra	5.43



Integração dos saberes e experiências dos alunos nas situações de aprendizagem parece ser uma prática pedagógica a que os professores da nossa amostra atribuem bastante importância. No grupo de professores de apoio educativo este item ficou entre os oito itens mais valorizados.

As médias encontradas ultrapassam o 5,4 sendo, no entanto, no grupo de professores de Apoio Educativo que essa média é mais elevada – 5,49.

Se analisarmos as médias obtidas entre as cinco fases de desenvolvimento profissional, verifica-se que este item faz parte dos oito itens mais valorizados pela 1ª, 2ª, 3ª e 5ª fase (Quadro 12).

Em relação à distribuição de frequências no total da amostra, professor de ensino regular e professor de apoio, verificamos que a importância 6 é a mais atribuída por qualquer dos grupos amostrais; sendo, no entanto no grupo de professores de Apoio Educativo que a percentagem de atribuições é mais elevada – 58,5%.

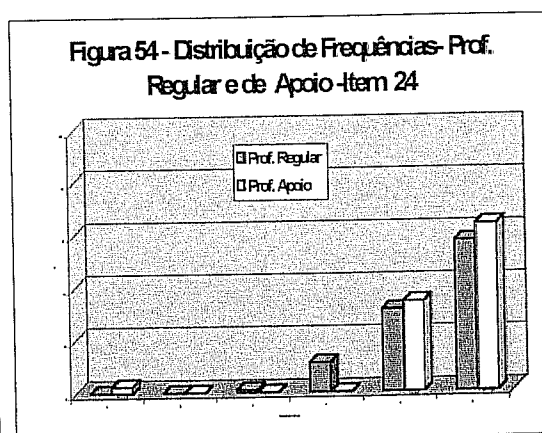
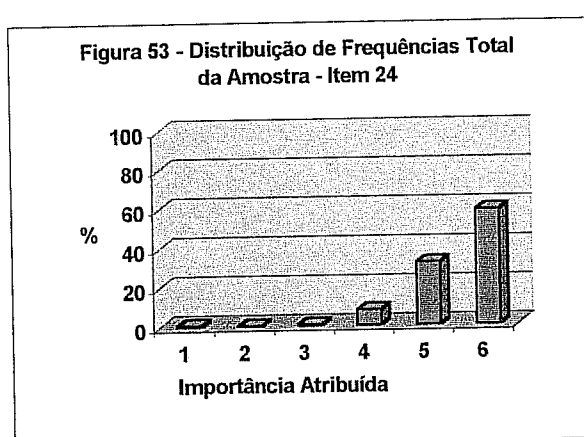
Para além disto, as importâncias 1, 2, 3 e 4 ou não foram atribuídas ou apenas atingiram percentagens irrelevantes, o que nos revela que esta é uma prática a que os professores da nossa amostra atribuem bastante importância.

Incluimo-lo na Dimensão “Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula”.

Item 24 – “Promoção de atitudes de inter-ajuda”

Quadro36– Médias por grupo amostral – Item 24

Média Prof. Regular	5.44
Média Prof. Apoio Especializado	5.45
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.57
Média Total Amostra	5.47



À promoção de atitudes de inter-ajuda que incluímos na Dimensão “Clima Social na Sala de Aula”, os professores da nossa amostra atribuíram-lhe bastante importância.

Em termos de média, é no grupo de professores de Apoio Educativo não Especializado que a mesma é mais elevada, 5,57.

Entre as diversas fases de desenvolvimento este item fica entre os oito primeiros mais valorizados na 2ª, 3ª, 4ª e 5ª fase de desenvolvimento (Quadro 12).

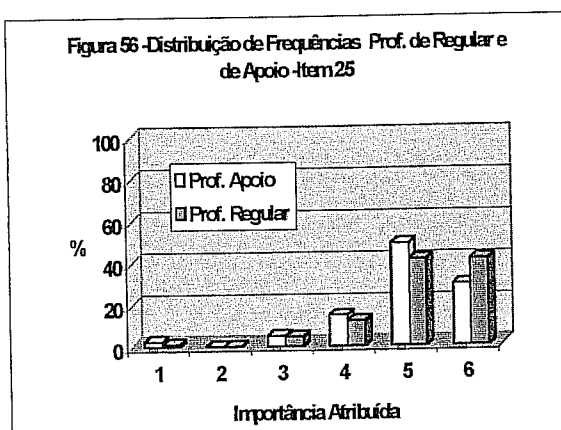
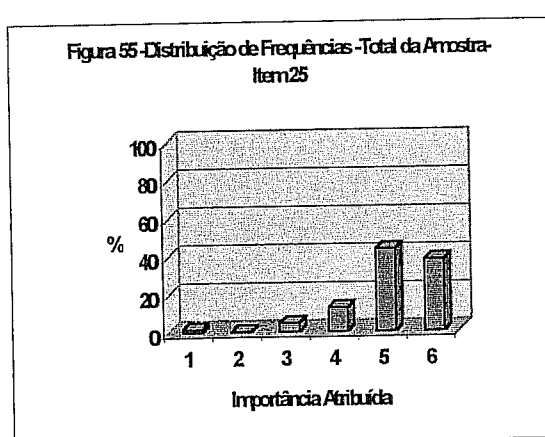
Em relação à distribuição de frequências entre os professores de apoio, regular e total da amostra verifica-se que é a importância 6 que maior percentagem de atribuições conseguiu nos grupos amostrais. De referir, que volta a ser no grupo de professores de Apoio Educativo que aquela importância tem uma maior percentagem de atribuições, atingindo aqui 63,4%.

A confirmar a importância que os professores da nossa amostra atribuem a esta prática, está o facto das importâncias 2 e 3 não terem tido qualquer atribuição e a 1 ter obtido uma percentagem de atribuições sem qualquer relevância.

Item 25 – “Utilização do trabalho em grupo com constituição heterogénea”

Quadro 37 – Médias por grupo amostral – Item 25

Média Prof. Regular	5.17
Média Prof. Apoio Especializado	5.00
Média Prof. Apoio Não Especializado	4.93
Média Total Amostra	5.11



Em relação à utilização do trabalho em grupo com constituição heterogénea, que incluímos na Dimensão “Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula”, os professores da nossa amostra atribuíram-lhe, em termos de média geral, alguma relevância.

Entre os professores de Ensino Regular e os de Apoio Educativo, obteve-se a média mais elevada – 5,17 no grupo de professores de Ensino Regular.

Entre os professores de Apoio Especializados e não Especializados obteve-se a média mais elevada no grupo de Especializados.

Entre as cinco fases de desenvolvimento profissional, obteve-se a média mais elevada no grupo de professores da 3ª fase (dos que têm entre 8 a 15 anos de

experiência), onde o valor encontrado foi de 5,26. Esta foi, aliás a média mais alta obtida para este item.

Em relação à distribuição de frequências, as importâncias, 5 e 6 são sem dúvida, as que atingiram uma percentagem de atribuição mais elevada quer no total da amostra, quer no grupo de professores de Apoio quer no grupo dos professores de Regular.

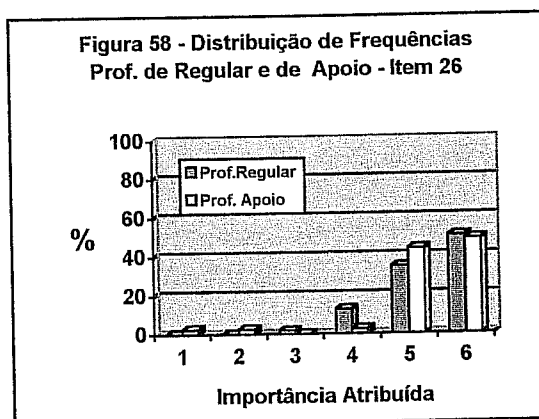
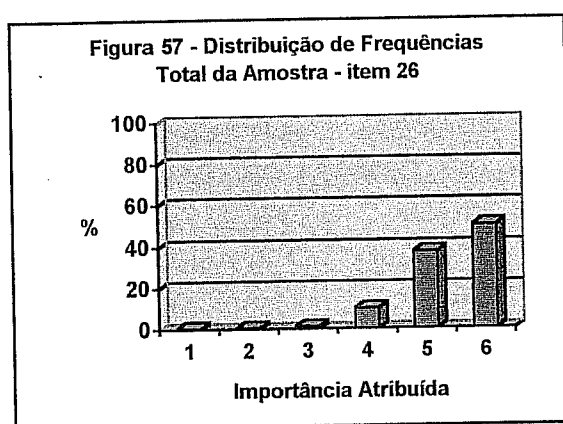
De referir ainda que é no grupo de professores de Ensino Regular que as importâncias 5 e 6, atingiram uma maior percentagem de atribuições – 41,3% em igual percentagem para a importância 5 e para a 6.

As importâncias 1 e 3 não obtêm atribuição significativa e o 2 não obteve qualquer atribuição.

Item 26 – “Informação regular ao aluno sobre o seu trabalho”

Quadro 38 – Médias por grupo amostral – Item 26

Média Prof. Regular	5.34
Média Prof. Apoio Especializado	5.27
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.30
Média Total Amostra	5.33



Em relação à informação regular ao aluno sobre o seu trabalho, que incluímos na Dimensão “Avaliação”, parece ser considerado pelos professores da nossa amostra como uma prática educativa importante.

De entre os professores de Apoio e de Regular, são os professores de Ensino Regular que atribuíram a média mais elevada – 5,34.

Entre os professores de Apoio Especializados e não Especializados, são os não Especializados que lhe atribuíram média mais elevada, 5,30. (Anexo X)

Entre as cinco fases de desenvolvimento onde se obteve a média mais elevada foi nos professores que se encontram na 2ª fase (os que possuem entre 5 e 7 anos de experiência), onde se obteve 5,58.

Este foi um dos oito itens mais valorizados pelas duas primeiras fases de desenvolvimento profissional, pelo que podemos propor que os professores da nossa amostra que estão em princípio de carreira valorizam bastante esta prática.

Pela análise estatística encontrou-se diferenças significativas entre o grupo de professores de Apoio Especializados e os não Especializados ($p = 0,043$) (Anexo I).

Mais se verificou que os professores de Apoio Educativo especializado atribuíram a importância 6 em 81,8% de atribuições, enquanto que os não Especializados atribuem aquele valor em apenas 40%. (Anexo X)

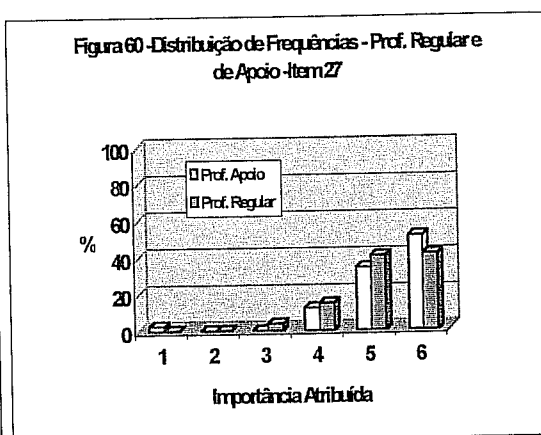
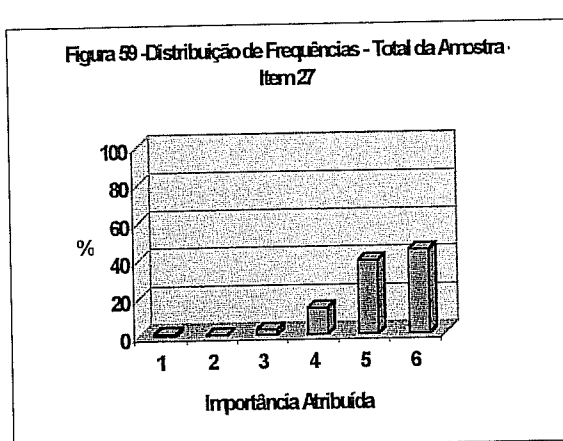
Em relação à distribuição de frequências verificamos que a importância 6 é, no total da amostra e no grupo de professores de Regular e de Apoio, a que obteve uma maior percentagem de atribuições, sendo o grupo de professores de Ensino Regular aquele que maior percentagem atribuiu ao valor 6. Esse valor percentual foi de 50,5%.

As importâncias, 1, 2 e 3 não obtiveram atribuição significativa.

Item 27 – “Adequação do ritmo de trabalho aos ritmos dos alunos”

Quadro 39 – Média por grupo amostral – Item 27

Média Prof. Regular	5.19
Média Prof. Apoio Especializado	5.45
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.23
Média Total Amostra	5.22



Em relação à adequação do ritmo de trabalho aos ritmos dos alunos, a média geral obtida bem como as de cada grupo amostral, são elevadas.

Entre as cinco fases de desenvolvimento profissional verifica-se que são os professores da 5ª fase (mais de 25 anos de experiência) que lhe atribuem uma maior importância, em termos de média. Obteve-se 5,33 de média. (Anexo AB).

Em relação à distribuição de frequências verificamos que a importância 6 é a mais atribuída, quer no grupo de professores de Apoio, quer no grupo de professores de Ensino Regular.

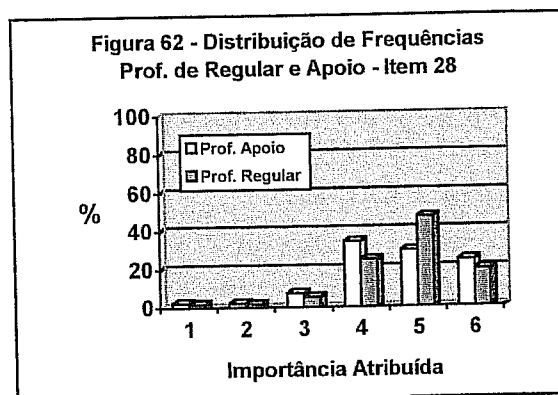
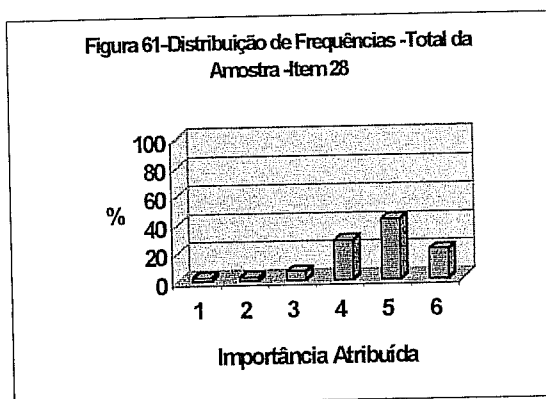
De salientar o facto de ser o grupo de professores de Apoio Educativo que maior percentagem de atribuições dá às importâncias 5 -34,1% e 6 - 51,2%, o que parece expressar a elevada importância que este grupo de professores atribui a esta prática.

Este item incluímo-lo na Dimensão “Planeamento e Programação”.

Item 28 – “Utilização de materiais especializados”

Quadro 40 – Média por grupo amostral – Item 28

Média Prof. Regular	4.71
Média Prof. Apoio Especializado	4.00
Média Prof. Apoio Não Especializado	4.80
Média Total Amostra	4.67



Em relação à utilização de materiais especializados, que incluímos na Dimensão “Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas”, não se obteve uma média muito elevada de atribuições, quer no total da amostra, quer no grupo de professores de apoio educativo.

Entre os professores de Apoio e os de Regular, onde se obteve a média mais elevada foi no grupo de professores de Ensino Regular, onde a média obtida foi de 4,71.

Entre os professores de Apoio Especializado e não Especializado, a média mais elevada obteve-se no grupo dos professores não Especializados, onde a média obtida é de 4,80.

Entre as cinco fases de desenvolvimento verifica-se que são os professores da 1ª e da 2ª fase que lhe atribuíram mais importância, tendo-se obtido a média de 5,24 na 1ª e 5,00 na 2ª.

Pela análise estatística encontraram-se diferenças significativas entre a 1ª e a 3ª fase de desenvolvimento profissional onde ($p = 0,046$) (Anexo M) e entre a 1ª e a 4ª fase, onde ($p = 0,006$) (Anexo N).

Verificou-se ainda que são os professores em início de carreira que mais atribuíram a importância 6 (47%), enquanto que os professores da 3ª fase de desenvolvimento profissional apenas atribuíram aquela importância em 18,4% (Anexo Z).

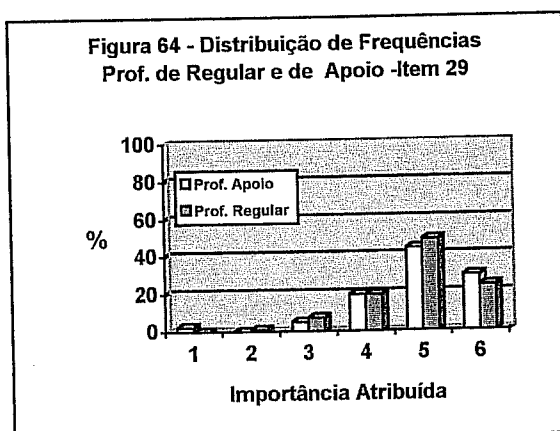
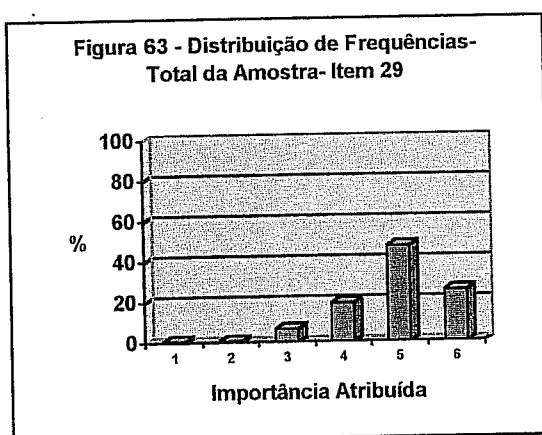
No que diz respeito aos professores na 4ª fase de desenvolvimento profissional verificou-se que atribuíram em 11,8% a importância 6 (Anexo Z).

No que diz respeito à distribuição de frequências verificamos que as importâncias que reúnem o maior número de respostas são a 4 e a 5 quer no grupo de professores de Apoio, Quer no grupo de professores de Ensino Regular.

Item 29 – “Encadeamento sequencial das actividades”

Quadro 41 – Média por grupo amostral – Item 29

Média Prof. Regular	4.87
Média Prof. Apoio Especializado	4.45
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.07
Média Total Amostra	4.88



Em relação ao encadeamento sequencial das actividades que incluímos na Dimensão “Planeamento e Programação”, verificamos que os professores da nossa amostra lhe atribuem alguma importância. A média encontrada entre professores de Apoio Educativo e Ensino Regular foi mais elevada no grupo de professores de Apoio Educativo, 4,90.

Entre os professores de Apoio educativo especializados e não Especializados, foi no grupo dos não especializados que se obteve a média mais elevada, 5,07.

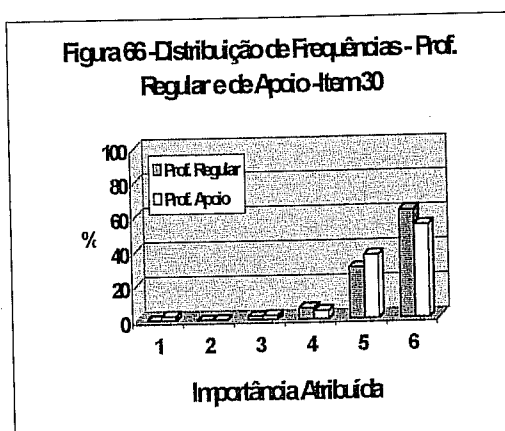
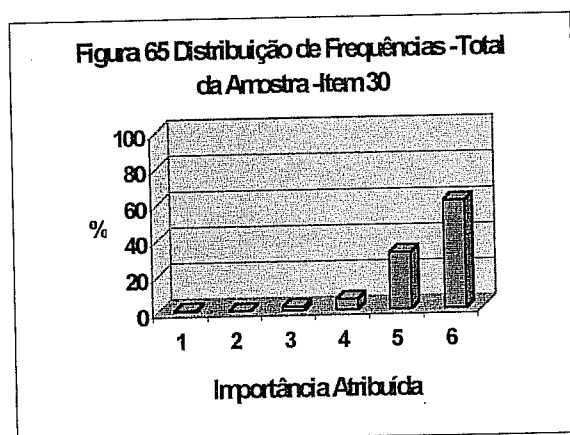
Entre as cinco fases de desenvolvimento profissional verificou-se que foram os professores da 2ª fase que atribuíram mais importância em termos de média obtida, a este item. Foi de 5,17.

Em relação à distribuição de frequências verificamos que a importância mais atribuída é 5 logo seguida da 6 no grupo de professores de Apoio Educativo e nos de ensino regular. As importâncias 1, 2 e 3 têm percentagem de atribuição muito baixas.

Item 30 – “Valorização sistemática dos progressos dos alunos”

Quadro 42 – Média por grupo amostral – Item 30

Média Prof. Regular	5,52
Média Prof. Apoio Especializado	5,27
Média Prof. Apoio Não Especializado	5,37
Média Total Amostra	5,47



Em relação à valorização sistemática dos progressos dos alunos é uma prática que incluímos na Dimensão “Clima Social na Sala de Aula” e a que os professores da nossa amostra atribuíram muita importância.

Podemos afirmar isto uma vez que quer no grupo de professores de ensino regular quer no de Apoio Educativo as médias obtidas são elevadas.

Entre os professores de Apoio Educativo Especializados e os não Especializados, verifica-se que é no grupo de professores não Especializados que se obteve a média mais elevada, 5,37.

Entre as diferentes fases de desenvolvimento, verifica-se que é na 1ª, que se obteve uma média mais elevada, 5,65.

Este item figura entre os oito mais valorizados em qualquer das fases de desenvolvimento à excepção da 4ª fase.

Relativamente à distribuição de frequências verificamos que a importância 6 é a mais atribuída, quer pelo grupo de professores de Apoio, quer pelo de ensino Regular.

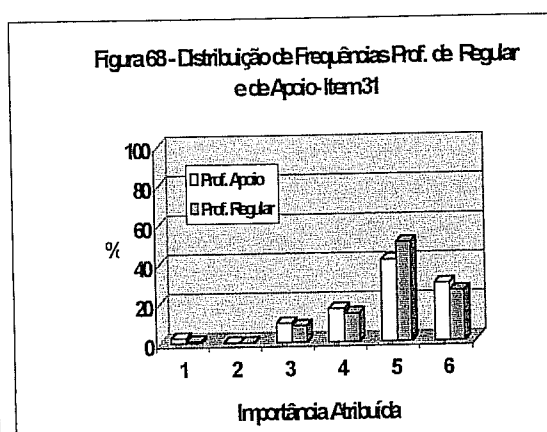
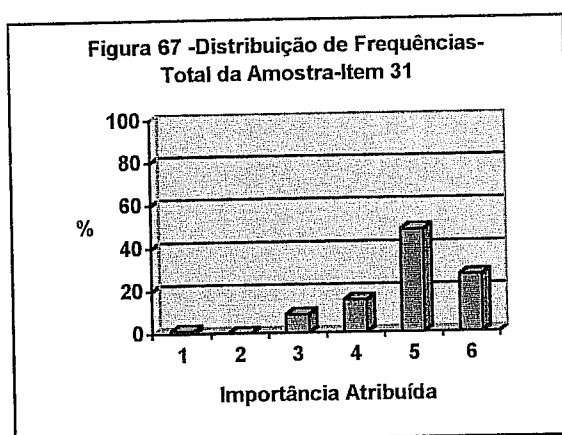
É no grupo de professores de Ensino Regular que a importância 6, atinge uma maior percentagem de atribuições - 62,4%.

Este é um dos oito itens que no total da nossa amostra, obtiveram uma percentagem de atribuição mais elevada na importância 6.

Item 31 – “Utilização de trabalho em grupo usando diferentes critérios na sua constituição”

Quadro 43 – Média por grupo amostral – Item 31

Média Prof. Regular	4.91
Média Prof. Apoio Especializado	4.82
Média Prof. Apoio Não Especializado	4.83
Média Total Amostra	4.89



Em relação à utilização de trabalho em grupo usando diferentes critérios na sua constituição, que incluímos na Dimensão “Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula”, não nos parece que seja considerada uma prática pedagógica muito importante, pelos professores da nossa amostra, uma vez que a média encontrada é 4,89.

No grupo de professores de Ensino Regular a média é ligeiramente mais elevada do que no grupo de professores de Apoio Educativo.

Entre o grupo de professores de Apoio Especializados e não Especializados, verifica-se que é no grupo dos professores não Especializados que se obteve a média mais elevada.

Entre as cinco fases de desenvolvimento verifica-se que é na 5ª fase de desenvolvimento (professores com mais de 25 anos de experiência) que se obteve uma média mais elevada, 5,13.

Em relação à distribuição de frequências verificamos que a importância 5 é a mais atribuída quer pelos professores de Apoio quer pelos de ensino Regular. No entanto, é no grupo de professores de Ensino Regular que essa percentagem é mais elevada, onde atinge 50,5% de atribuições.

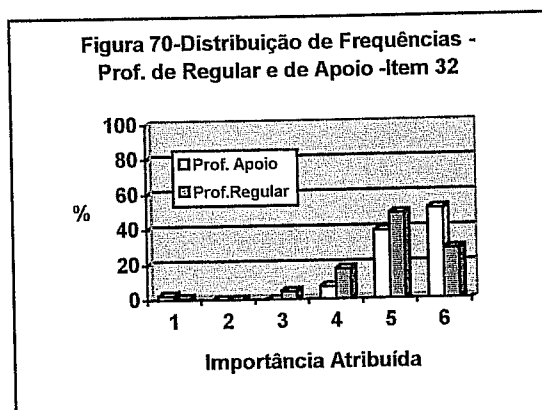
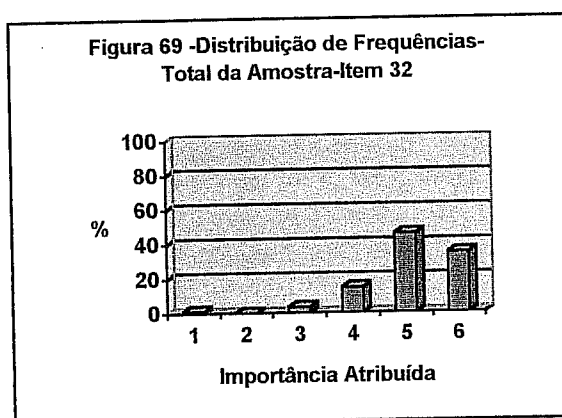
Se analisarmos as percentagens de atribuições na importância 6, verificamos que é no grupo de professores de Apoio Educativo que essa percentagem é mais elevada - 29,3% para apenas 25,7% no grupo de professores de Ensino Regular.

De referir ainda que a importância 2 não obtém qualquer atribuição e a 1 e a 3 não atingem percentagens de atribuição significativas.

Item 32 – “Desenvolvimento de actividades de acordo com os diferentes ritmos dos alunos”

Quadro 44 – Média por grupo amostral – Item 32

Média Prof. Regular	4.98
Média Prof. Apoio Especializado	5.18
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.40
Média Total Amostra	5.08



O desenvolvimento de actividades de acordo com os diferentes ritmos dos alunos é um dos itens que incluímos na Dimensão “Planeamento e Programação” e a que os professores da nossa amostra atribuíram muita importância, com uma média de 5,08 no total da amostra. Comparando os resultados dos professores, de apoio e de ensino regular, verificamos que a média é mais elevada nos professores de Apoio Educativo.

Na distribuição de frequências verificamos que é também no grupo de professores de Apoio Educativo, que a importância 6 atinge um valor mais alto – 51,2%.

De novo as importâncias 1 e 3 não obtêm percentagem de atribuição significativa e a 2 não tem qualquer atribuição.

Entre os professores de apoio Especializados e não Especializados obteve-se a média mais elevada no grupo amostral de professores não Especializados, 5,40.

Entre as cinco fases de desenvolvimento verificou-se que foi na 5ª fase de desenvolvimento que se obteve a média mais elevada.

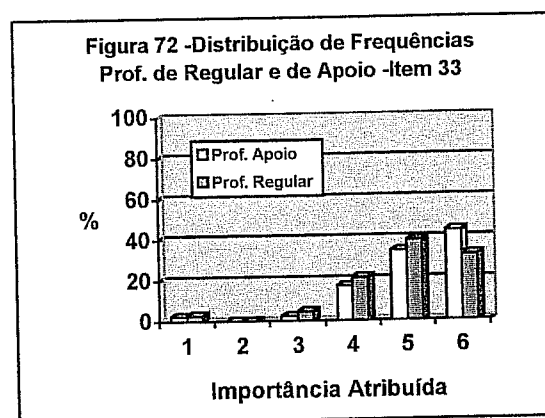
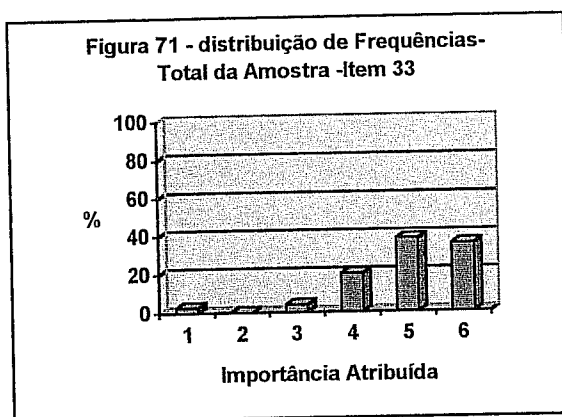
Pela análise estatística encontraram-se diferenças significativas entre os professores de Apoio Educativo e entre os de ensino Regular, onde ($p = 0,006$) (Anexo H).

Em relação ao desenvolvimento das actividades de acordo com os diferentes ritmos dos alunos, verifica-se que 51,21%, do grupo de professores de apoio educativo atribuiu o grau de importância 6, enquanto que apenas 28,44% dos professores de ensino regular atribuíram aquele grau de importância. (Anexo V)

Item 33 – “Competências ensinadas num contexto de aplicação significativa para os alunos”

Quadro 45 – Médias por grupo amostral – Item - 33

Média Prof. Regular	4.91
Média Prof. Apoio Especializado	5.45
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.00
Média Total Amostra	4.97



Em relação às competências ensinadas num contexto de aplicação significativa para os alunos, que incluímos na Dimensão “Planeamento e Programação”, os professores da nossa amostra atribuem importância que nos parece significativa, pois a média encontrada no total da amostra é de 4,97.

Apesar da ligeira diferença, é de novo no grupo de professores de Apoio Educativo que a média é mais alta – 5,12.

Analisando a distribuição de frequências, verificamos que a importância 6 é de novo a mais atribuída pelo grupo de professores de Apoio Educativo, tal como no item anterior, atingindo uma percentagem de 43,9% de atribuições, enquanto que o grupo de professores de Ensino Regular atribui aquele valor apenas em 32,1%.

De novo sem qualquer significado ficam as importâncias 1, 2 e 3 em qualquer dos grupos amostrais.

Entre os professores de apoio educativo especializados e não especializados, verifica-se que são os professores especializados que mais valorizam esta prática.

Pela análise estatística encontraram-se, entre estes dois grupos amostrais, diferenças significativas. Assim, ($p = 0,013$).

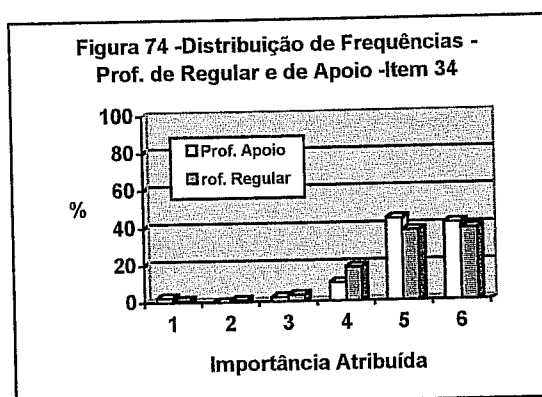
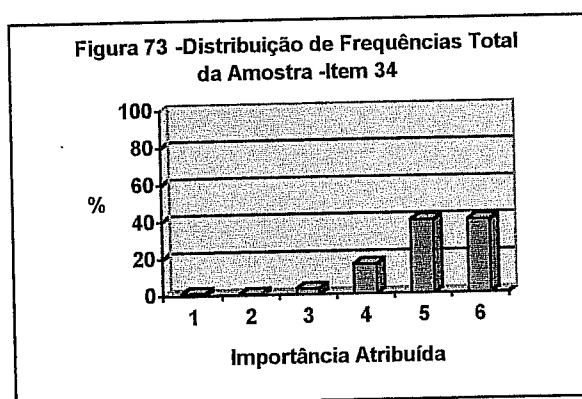
Verifica-se que 81,8% dos professores especializados lhe atribuiu a importância 6. Apenas 30% dos professores de apoio não especializados lhe atribuiu aquela importância. (Anexo X)

Em relação às médias obtidas nas cinco fases de desenvolvimento profissional, verifica-se que são os professores da 3ª fase (os que possuem entre 8 e 15 anos de experiência) que lhe atribuem uma maior importância, uma vez que a média é ali de 5,16. Onde a média foi mais baixa foi na 5ª fase (os que possuem mais de 25 anos de experiência).

Item 34 – “Participação dos alunos em decisões respeitantes à sala de aula”

Quadro 46 – Médias por grupo amostral – Item - 34

Média Prof. Regular	5.06
Média Prof. Apoio Especializado	5.09
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.20
Média Total Amostra	5.09



“Participação dos alunos em decisões respeitantes à sala de aula”, item que incluímos na Dimensão “Clima Social na Sala de Aula”, parece ser uma prática bastante valorizada pelos professores da nossa amostra, pois a média encontrada, no total da amostra é 5,09.

De novo no grupo de professores de Apoio Educativo a média é ligeiramente mais elevada do que nos professores de Ensino Regular.

Analisando as médias obtidas no grupo de professores especializados e não especializados verifica-se que a média é mais elevada no grupo de professores não especializados, onde se obteve 5,20 (Anexo AA).

Em relação às médias das diferentes fases de desenvolvimento verifica-se que é na 3ª fase que se obteve a média mais elevada, 5,26. As médias mais baixas obtiveram-se na 1ª e 5ª fase, onde a média foi 4,88 (Anexo AB).

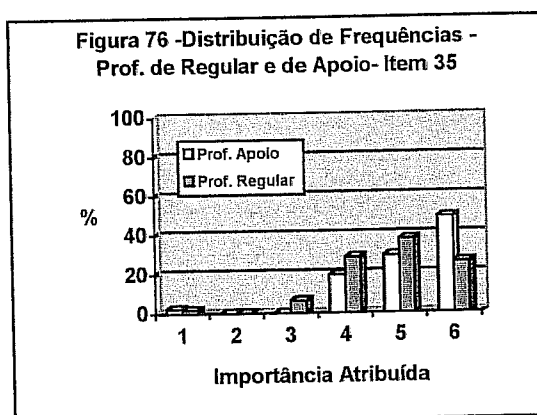
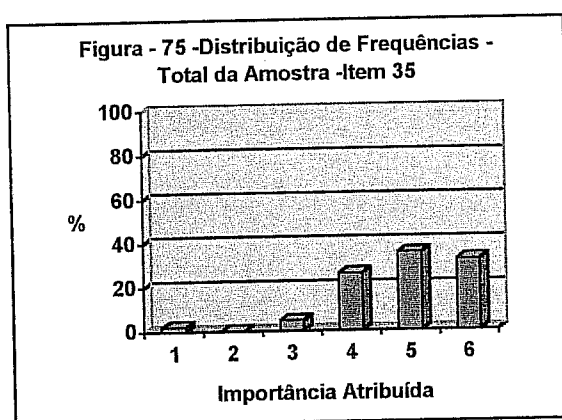
Analisando a distribuição de frequências verificamos que as importâncias 5 e 6 são as mais atribuídas, sendo, no entanto de novo o grupo de professores de Apoio Educativo que atribui o valor máximo em maior percentagem, 41,5% para 38,5% no grupo de professores de Ensino Regular.

Sem qualquer significado ficam as importâncias 1, 2 e 3 o que confirma a grande importância que os professores da nossa amostra atribuem a esta prática.

Item 35– “Apresentação clara dos objectivos académicos e sociais aos alunos”

Quadro 47 – Médias por grupo amostral – Item - 35

Média Prof. Regular	4,77
Média Prof. Apoio Especializado	5,36
Média Prof. Apoio Não Especializado	5,13
Média Total Amostra	4,89



A apresentação clara dos objectivos académicos e sociais aos alunos, obteve uma média de 4,89 no total da nossa amostra, o que denota a atribuição de alguma importância por parte dos professores a esta prática pedagógica. No entanto, consideramos que este valor não representa uma atribuição de importância muito elevada. Este item refere-se a uma prática pedagógica cuja implementação diz respeito sobretudo, ao professor de ensino regular.

Neste grupo de professores a média atingida desce para 4,77.

De novo, no grupo de professores de Apoio Educativo a média sobe ligeiramente para 5,20. Entre especializados e não especializados verifica-se que foi no grupo dos especializados que se obteve a média mais elevada, 5,36.

Entre as fases de desenvolvimento profissional verifica-se que é na 1ª fase de desenvolvimento que a média é mais elevada, 5,12. Por seu lado é na 4ª fase que se obteve a média mais baixa, 4,73.

Em relação à distribuição de frequências verificamos que as importâncias 4, 5 e 6 são as mais atribuídas. Continua a ser no grupo de professores de Apoio, à semelhança do item anterior, em que a importância máxima obteve uma maior

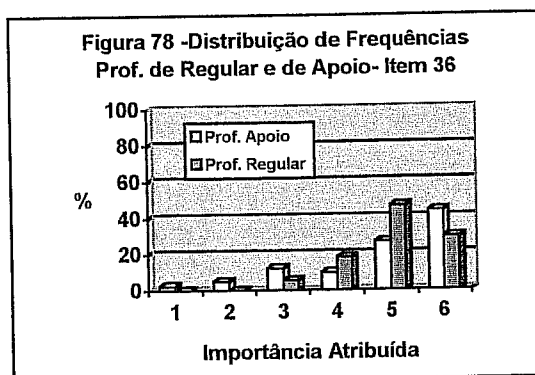
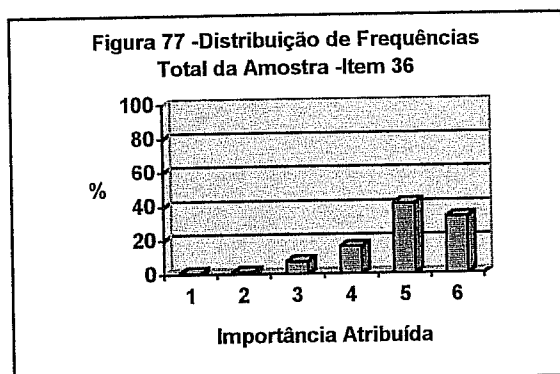
percentagem de atribuições – 48,8%. As importâncias 1, 2 e 3 ficam com atribuições insignificantes.

Este é mais um item que incluímos na Dimensão “Planeamento e Programação” e que em termos de médias foi mais valorizada pelos professores de Apoio Educativo.

Item 36– “Realização de actividades diferentes para alunos com diferentes estilos de aprendizagem”

Quadro 48 – Médias por grupo amostral – Item - 36

Média Prof. Regular	5.00
Média Prof. Apoio Especializado	4.82
Média Prof. Apoio Não Especializado	4.87
Média Total Amostra	4.96



O item 36 não obteve uma média muito elevada no total da nossa amostra – 4,96.

É no grupo de professores de Ensino Regular que a média é mais alta – 5,00, apesar desta não ser uma média que denote a atribuição de muita importância por parte dos professores da nossa amostra.

Entre os professores especializados e não especializados verifica-se que são os não especializados que lhe atribuem maior importância, pois a média é mais elevada.

Entre as cinco fases de desenvolvimento profissional verifica-se que é na 1ª fase que se obteve a média mais elevada, 5,06.

Em relação à distribuição de frequências verificamos que as importâncias 5 e 6 são as mais atribuídas, sendo no entanto, no grupo de professores de Apoio Educativo, que a de importância máxima tem uma maior percentagem de atribuições – 43,9%.

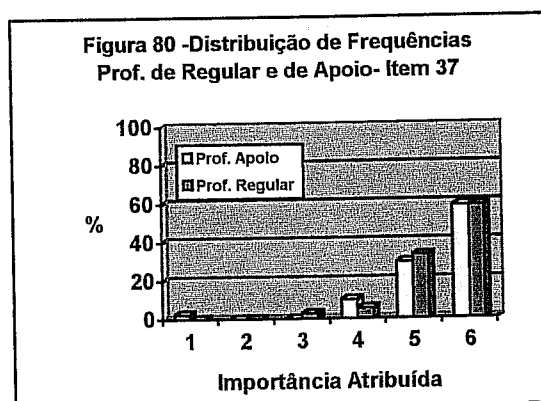
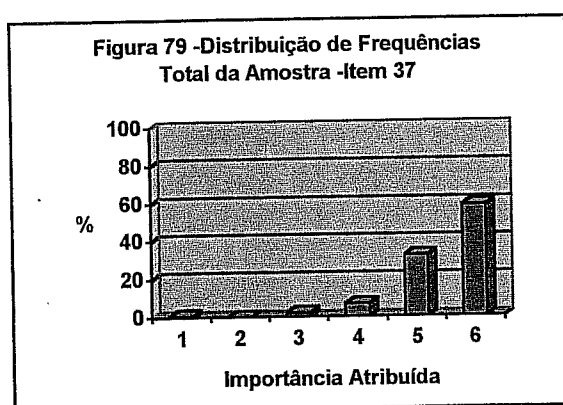
De novo sem qualquer significado, ficaram as importâncias 1, 2 e 3.

Parece-nos pois que “Realização de actividades diferentes para alunos com diferentes estilos de aprendizagem”, item que incluímos na Dimensão “Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas”, não é uma prática pedagógica a que o grupo de professores de Ensino Regular da nossa amostra, dê muito realce.

Item 37– “Utilização de uma linguagem flexível por parte do professor”

Quadro 49 – Médias por grupo amostral – Item - 37

Média Prof. Regular	5.48
Média Prof. Apoio Especializado	5.45
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.37
Média Total Amostra	5.45



Este item “Utilização de uma linguagem flexível por parte do professor” é um dos oito itens que os professores da nossa amostra mais valorizaram.

A média obtida no total da amostra – 5,45 denota algum relevo atribuído pelos professores a este item. Entre os professores de ensino regular e de apoio, é no grupo de professores de Ensino Regular que se obteve uma média mais elevada – 5,48.

Entre professores especializados e não especializados são os especializados que lhe atribuem maior valorização, pois a média é de 5,45, para 5,37 nos professores não especializados.

Entre as cinco fases de desenvolvimento profissional verifica-se que são os professores da 5ª fase que lhe atribuíram maior valorização, tendo obtido 5,63 de média. Nesta fase de desenvolvimento e na 4ª, este item ficou entre os oito mais valorizados.

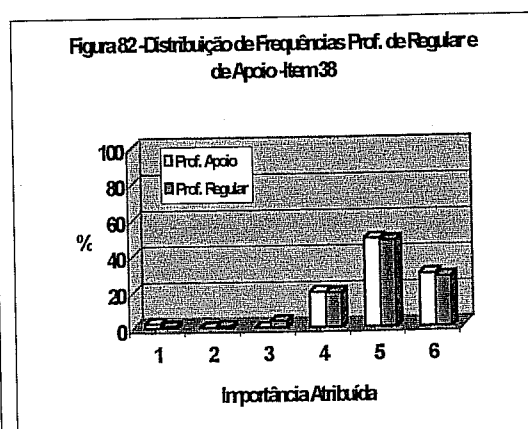
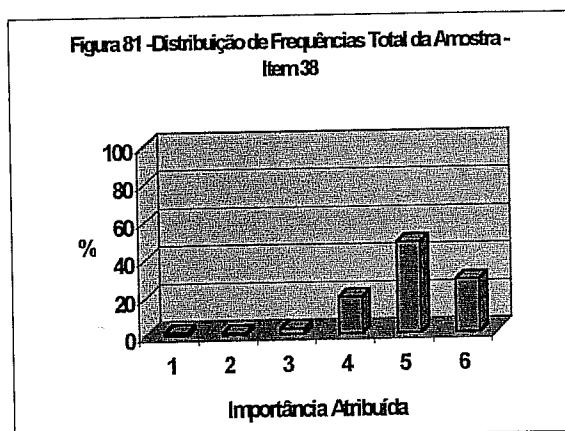
Em relação à distribuição de frequências, verificamos que a importância 6, é a mais atribuída em qualquer dos grupos amostrais. No grupo de professores de Ensino Regular a importância 6 atinge uma percentagem de atribuições de 58,7% e no grupo de professores de Apoio Educativo atinge 58,5% de atribuições.

De realçar ainda o facto de neste item não terem qualquer significado relevante as percentagens de atribuição da importância 1, 2, 3 e 4, o que denota a grande valorização que os professores da nossa amostra dão a este item que incluímos na Dimensão “Clima Social na Sala de Aula”.

Item 38 – “Encadeamento sequencial dos conteúdos de ensino”

Quadro 50 – Médias por grupo amostral – Item - 38

Média Prof. Regular	4.94
Média Prof. Apoio Especializado	4.73
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.10
Média Total Amostra	4.96



“Encadeamento sequencial dos conteúdos de ensino” é um item a que os professores da nossa amostra dão algum relevo - 4,96 de média, no total da amostra.

Mais uma vez foi no grupo de professores de Apoio Educativo que a média é mais elevada.

Entre os professores especializados e não especializados verifica-se que são os professores não especializados que lhe atribuem maior valorização, pois a média obtida foi de 5,10.

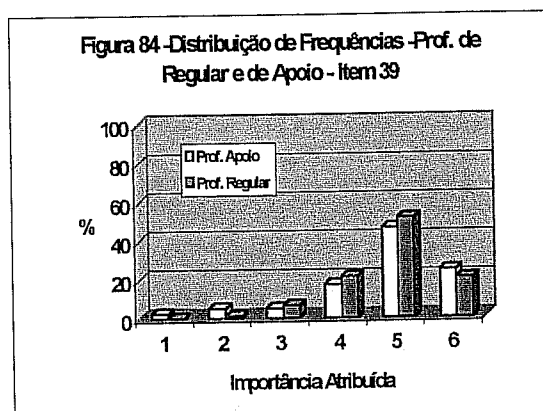
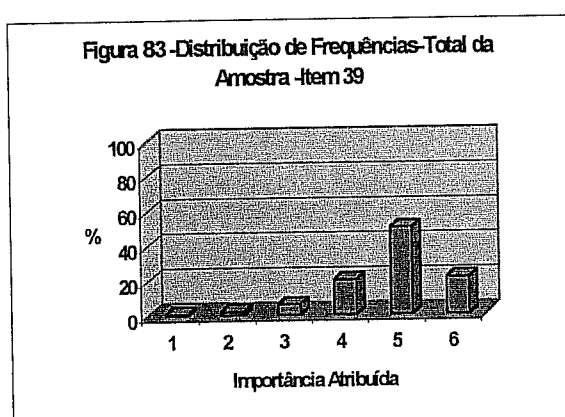
Em relação às cinco fases de desenvolvimento verifica-se que é na 1ª fase que se obteve a média mais elevada, 5,12. Por seu lado foi na 5ª fase que se obteve a média mais baixa, 4,92.

Em relação à distribuição de frequências verificamos que a importância mais atribuída é 5. É no grupo de professores de Apoio Educativo que esse valor atinge uma maior percentagem de atribuições – 48,8%. Sem qualquer destaque ficam os valores 1, 2 e 3, o que de certo modo vem reforçar um certo relevo que os professores parece que dão a esta prática pedagógica que incluímos na Dimensão “Planeamento e Programação”.

Item 39 – “Transição entre actividades sem tempos “mortos””

Quadro 51 – Médias por grupo amostral – Item - 39

Média Prof. Regular	4.83
Média Prof. Apoio Especializado	4.27
Média Prof. Apoio Não Especializado	4.90
Média Total Amostra	4.81



A este item, “Transição entre actividades sem tempos ‘mortos’”, que incluímos na Dimensão “Planeamento e Programação” não parece ser dado muito relevo pelos professores da nossa amostra pois a média encontrada, no total da amostra, é de 4,81. Comparando as médias entre os professores de apoio e de regular, elas são muito próximas e a mais elevada fica no grupo de professores de Ensino Regular.

Entre os professores especializados e não especializados verifica-se que são os professores não especializados que mais valorizam esta prática.

Entre as cinco fases verifica-se que é a 5ª fase que atribuiu maior importância a este item e quem menos valorizou foram os professores da 2ª fase de desenvolvimento.

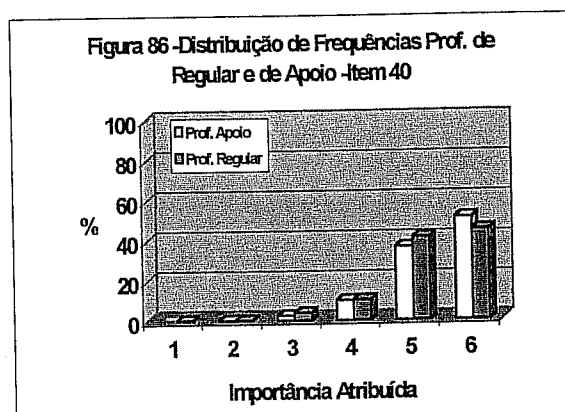
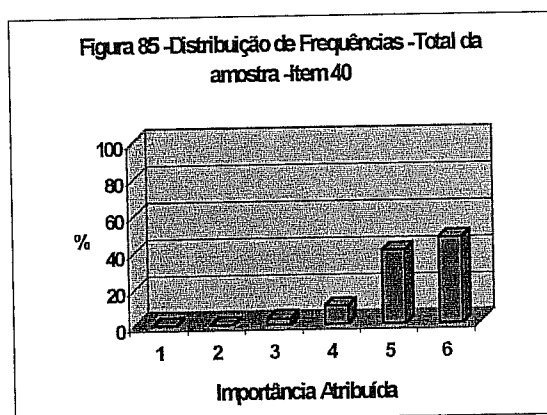
Relativamente à distribuição de frequências verificamos que, tal como o item anterior, a importância mais atribuída pelos professores de apoio e de ensino regular é 5. De referir que a importância 6 obteve uma maior percentagem de atribuições no grupo de professores de Apoio – 24,4% , sendo que, no grupo de professores de Ensino Regular, esta importância ficou pelos 20,2%.

Com percentagem de atribuições pouco significativas ficaram a importância 1, 2 e 3.

Item 40 – “Cooperação com os pais”

Quadro 52 – Médias por grupo amostral – Item - 40

Média Prof. Regular	5.28
Média Prof. Apoio Especializado	5.73
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.23
Média Total Amostra	5.30



A este item “Cooperação com os pais”, os professores da nossa amostra dão algum relevo – 5,30 no total da amostra. É novamente o grupo de professores de apoio educativo que atribui uma maior importância ao item, com uma média de 5,37.

Entre os professores especializados e não especializados verifica-se que são os especializados que lhe atribuem maior importância, 5,73 foi a média encontrada neste grupo amostral. Este foi um dos oito itens que os professores de apoio especializados mais valorizaram.

Entre a 2ª e 3ª fase de desenvolvimento encontraram-se diferenças significativas, onde ($p = 0,047$). (Anexo P).

Verifica-se que os professores da 2ª fase atribuíram a importância 6 em 25%, enquanto os da 3ª fase atribuíram aquela importância em 55% (Anexo Z).

Em relação à distribuição de frequências verificamos que é a importância 6 que obtém uma percentagem de atribuições mais elevada quer no grupo de professores de ensino regular quer no de apoio educativo. No entanto, no grupo de professores de Apoio, esta percentagem é mais elevada – 51,2%. No grupo de professores de Ensino Regular esta importância obteve 45,0%.

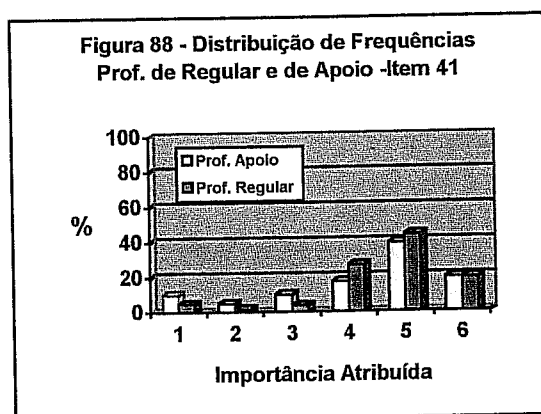
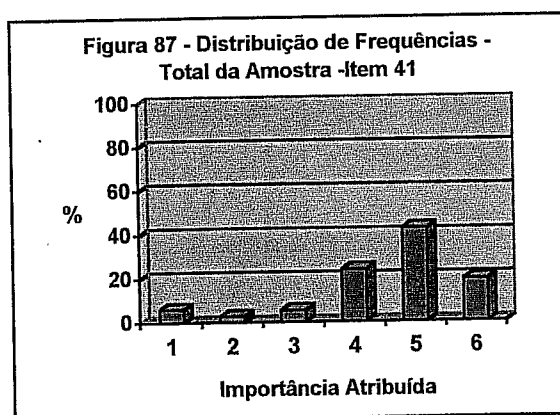
Verifica-se ainda que importâncias 1 e 2 nem sequer obtiveram qualquer atribuição e a 3 obteve uma percentagem insignificante em qualquer dos grupos de professores.

Este é mais um item que incluímos na Dimensão “Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas”.

Item 41 – “Definição de currículos alternativos”

Quadro 53 – Médias por grupo amostral – Item 41

Média Prof. Regular	4.61
Média Prof. Apoio Especializado	3.55
Média Prof. Apoio Não Especializado	4.57
Média Total Amostra	5.53



No total da nossa amostra os professores valorizam bastante este item, pois a média encontrada foi de 5,53. É curioso verificar que são os professores de Ensino Regular que maior importância atribuem a esta prática pedagógica, embora “A definição de currículos alternativos” conduza frequentemente os alunos para

actividades fora da sala de aula e da turma dita regular, pelo menos por alguns períodos lectivos durante a semana.

Como se verifica os professores de Apoio Educativo não dão muita importância a esta prática pedagógica, onde a média encontrada foi de 4,29.

Entre especializados e não especializados verifica-se que são os especializados que menos valorizam esta prática. Neste grupo amostral a média obtida foi apenas de 3,55, sendo mesmo a média mais baixa deste grupo de professores.

Entre as fases de desenvolvimento verifica-se que são os professores da 1ª e 2ª fase que lhe atribuem maior importância, 4,82 e 4,83, respectivamente.

Em relação à distribuição de frequências verificamos que a importância 5 foi a que obteve uma maior percentagem de atribuições, quer no grupo de professores de apoio quer no de ensino regular.

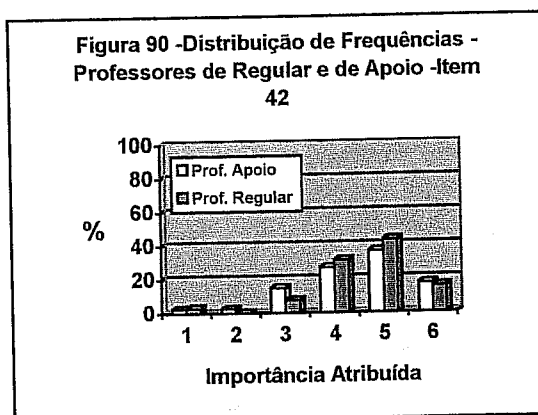
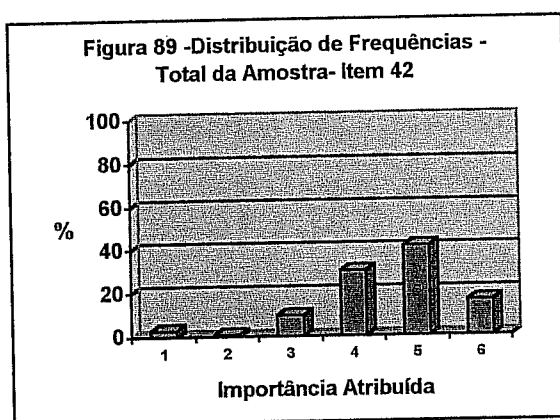
Esta percentagem foi, no entanto, mais elevada no grupo de professores de Ensino Regular onde se obteve 44,0%. Verifica-se ainda que as importâncias mais baixas também obtiveram atribuições, embora em pequenas percentagens.

Este item incluímo-lo na Dimensão "Planeamento e Programação".

Item 42– “Utilização de técnicas especializadas”

Quadro 54 – Médias por grupo amostral – Item 42

Média Prof. Regular	4,59
Média Prof. Apoio Especializado	4,36
Média Prof. Apoio Não Especializado	4,47
Média Total Amostra	4,55



“Utilização de técnicas especializadas” não parece ser uma prática a que os professores da nossa amostra atribuam grande importância pois a média encontrada no total da amostra é de 4,55.

Comparando as médias dos professores de apoio com os de ensino regular verifica-se que no grupo de professores de Ensino Regular é ligeiramente superior à média encontrada para o grupo de professores de Apoio.

Entre especializados e não especializados verifica-se que são os não especializados que lhe atribuem maior importância, apesar de ser baixa a média encontrada, 4,47.

São os professores da 3ª e 4ª fase de desenvolvimento quem menor importância atribuiu a este item, comparando as médias das cinco fases. A 1ª fase foi onde se obteve a média mais elevada, mas no entanto foi de 4,88.

Analisando a distribuição de frequências verificamos que a importância 5 é a mais atribuída em qualquer dos grupos amostrais. É, no entanto no grupo de

professores de Ensino Regular que essa atribuição atinge uma maior percentagem 43,1%.

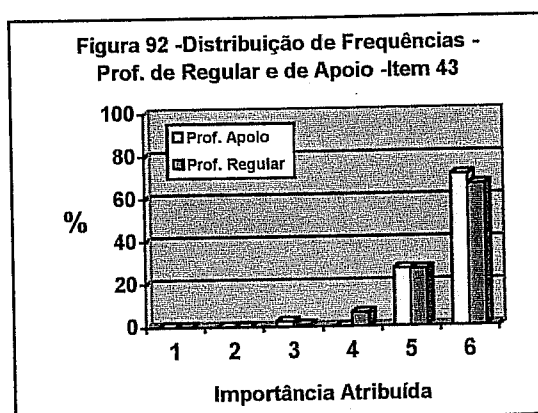
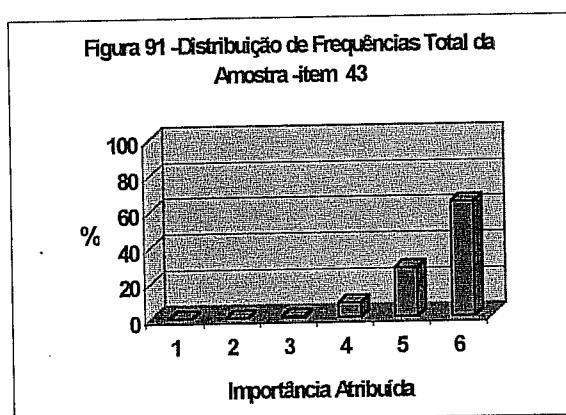
Verificamos ainda que, à excepção da importância 2 no grupo de professores de Ensino Regular, todos as importâncias tiveram percentagens de atribuição, embora os valores 1 e 2 fiquem com percentagens de atribuição ínfimas.

Parece pois, que a prática pedagógica que este item 42 preconizava e que incluimos na Dimensão “Materiais, Actividades e Técnicas Diferenciadas”, não é muito valorizada pelos professores da nossa amostra.

Item 43– “Valorização dos esforços dos alunos”

Quadro 55 – Médias por grupo amostral – Item 43

Média Prof. Regular	5.58
Média Prof. Apoio Especializado	6.00
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.53
Média Total Amostra	5.60



O item 43, “Valorização dos esforços dos alunos” parece ser muito valorizado pelos professores da nossa amostra uma vez que a média no total da amostra é de 5,60 e porque este foi um dos oito itens mais valorizados pelo total da nossa amostra.

Comparando as médias dos professores de apoio e de ensino regular verificamos que no grupo de professores de Apoio a média é ligeiramente mais elevada, 5,66.

Entre professores de apoio especializados e não especializados verifica-se que são os professores especializados que maior importância atribuem a esta prática. Aliás, a média obtida neste grupo amostral é de 6. Através da análise estatística encontraram-se diferenças significativas entre os professores especializados e não especializados, sendo que ($p = 0,014$). (Anexo I). Verifica-se também que 100% dos professores especializados lhe atribuem q importância 6, enquanto que 60% de não especializados atribuem aquela importância.

Este é um dos oito itens mais valorizados pelo total da amostra e em todos os grupos amostrais.

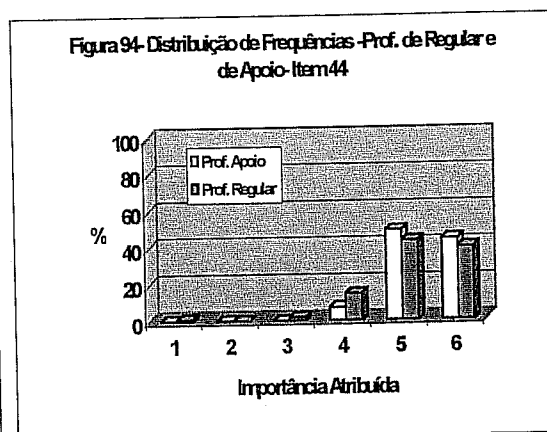
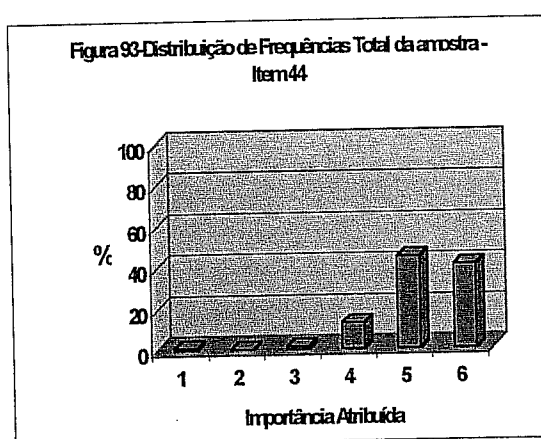
Entre as cinco fases verifica-se que são os professores da 2ª fase de desenvolvimento que maior importância atribuíram e onde a média obtida foi de 5,67.

Analisando a distribuição de frequências verificamos que as importâncias mais baixas, não obtiveram qualquer percentagem de atribuição. As importâncias 3 e 4 obtiveram percentagens ínfimas de atribuição e a importância mais atribuída é a 6. Esta é, sem dúvida, uma prática pedagógica que os professores da nossa amostra valorizam bastante e, devemos ainda referir, que este item é um dos oito mais valorizados pelo total da nossa amostra e também ele pertence à Dimensão "Clima Social na Sala de Aula".

Item 44 – “Utilização de métodos diferenciados”

Quadro 56 – Médias por grupo amostral – Item 44

Média Prof. Regular	5,17
Média Prof. Apoio Especializado	5,64
Média Prof. Apoio Não Especializado	5,27
Média Total Amostra	5,23



Este item “Utilização de métodos diferenciados” é considerado importante para os professores da nossa amostra. A média obtida é de 5,23 no total da amostra e comparativamente, é o grupo de professores de Apoio que lhe atribui maior importância, 5,37, para 5,17 no grupo de professores de Ensino Regular.

Entre professores especializados e não especializados verifica-se que são os especializados que mais valorizam esta prática, onde se obteve 5,64 de média.

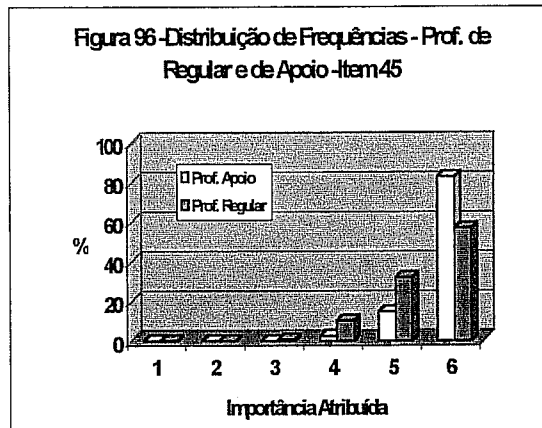
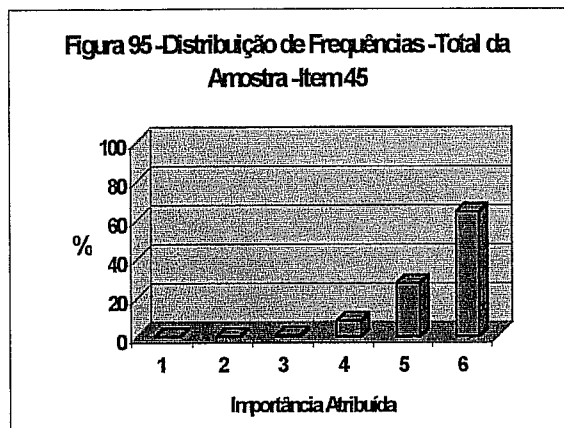
Entre as várias fases de desenvolvimento verifica-se que são os professores da 2ª e da 4ª fase que lhe atribuíram menos importância, sendo as médias de 5,17 netas duas fases. Na 3ª fase foi onde a média foi mais elevada, onde se obteve 5,32.

Analisando a distribuição de frequências verificamos que as importâncias mais atribuídas são a 5 e a 6 quer no grupo amostral de apoio quer de ensino regular. De salientar que as importâncias 1, 2 e 3 nem são sequer atribuídas no grupo de professores de Apoio Educativo, o que diz da grande importância que estes professores dão a esta prática pedagógica que incluímos na Dimensão “Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula”.

Item 45– “Promoção de autonomia na aprendizagem”

Quadro 57 – Médias por grupo amostral – Item 45

Média Prof. Regular	5.45
Média Prof. Apoio Especializado	6.00
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.73
Média Total Amostra	5.55



Este item “Promoção da autonomia na aprendizagem” é também um dos oito itens mais valorizados pelo total da nossa amostra.

As médias encontradas são elevadas em qualquer dos grupos amostrais, mas, no grupo de professores de Apoio Educativo ela é significativamente alta – 5,80.

Isto é revelador de atribuição de muita importância a este item por parte deste grupo de professores.

Aliás, entre os professores de apoio e os de regular, encontraram-se diferenças significativas, onde ($p = 0,003$) – (Anexo H). Os professores de apoio educativo atribuíram a importância 6 em 82,9%, enquanto que os de regular apenas atribuíram aquela importância em 56,8% (Anexo V).

Entre especializados e não especializados verifica-se que são os especializados que lhe atribuem maior importância. Neste grupo amostral a média encontrada é 6 e nos não especializados é de 5,73.

Entre as cinco fases de desenvolvimento verifica-se que este é um item dos oito mais valorizados por todas as fases de desenvolvimento profissional à exceção da 5ª fase onde obteve a média de 5,21.

Em relação à distribuição de frequências verificamos que as importâncias 5 e 6 são realmente as mais atribuídas e ficam sem qualquer significado as importâncias 3 e 4. A importância 1 e 2 nem são atribuídas.

Incluimos este item na Dimensão “Clima Social na Sala de Aula”.

Pela análise estatística encontraram-se diferenças significativas entre a 1ª e a 5ª fase de desenvolvimento, assim ($p = 0,014$) (Anexo O). Os professores da 1ª fase atribuíram a importância 6 em 82,3%, enquanto os da 5ª fase atribuíram essa importância em 41,6% (Anexo Z).

Entre a 3ª e a 5ª fase também se encontraram diferenças significativas. Assim, ($p = 0,011$) (Anexo S). Os professores que possuem entre 8 e 15 anos de serviço, atribuíram a importância 6 em 73,6%, enquanto os que têm mais de 25 anos de serviço, atribuíram aquela importância em 41,6% (Anexo Z).

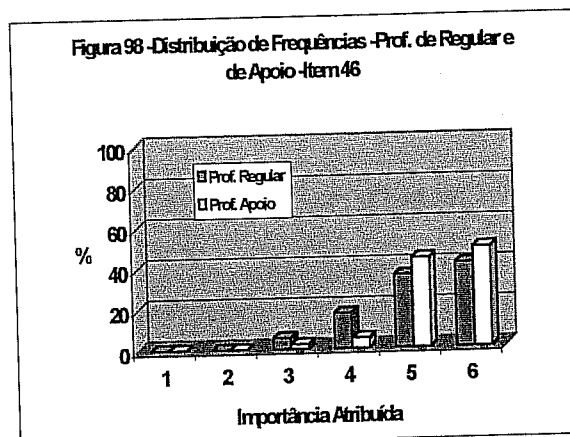
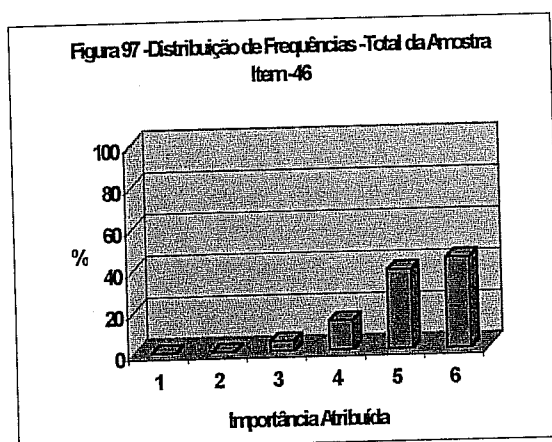
Este item, aliás, foi um dos quatro que pela análise estatística nos surge com ($p = 0,040$), quando se aplicou o teste de Kruskal – Wallis entre as cinco fases de desenvolvimento profissional (Anexo J)

Os professores que mais atribuíram a importância 6 a este item, foram os que se encontram na 1ª fase de desenvolvimento profissional. Por outro lado, os que em menor percentagem atribuíram a importância 6, foram os que se encontram na 5ª fase de desenvolvimento.(Anexo Z).

Item 46– “Utilização flexível do espaço sala de aula”

Quadro 58 – Médias por grupo amostral – Item 46

Média Prof. Regular	5.13
Média Prof. Apoio Especializado	5.82
Média Prof. Apoio Não Especializado	5.23
Média Total Amostra	5.20



O item 46 “Utilização flexível do espaço sala de aula”, é um item a que os professores da nossa amostra atribuem alguma importância, como se pode verificar pela média do total da amostra 5,20. É de novo no grupo de professores de Apoio Educativo que essa média é mais elevada – 5,39.

Entre professores especializados e não especializados verifica-se que são os especializados que mais valorizam esta prática, sendo este um dos oito itens mais valorizados

Entre as diferentes fases de desenvolvimento verifica-se que é na 3ª fase que se obteve a média mais elevada, 5,39 e na 2ª que a mesma foi mais elevada.

Analisando a distribuição de frequências verificamos que as importâncias 1 e 2 não são sequer atribuídas e os valores 3 e 4 não obtiveram percentagens relevantes. Fica portanto muito evidente a importância que os professores da nossa amostra dão a esta prática que incluímos na Dimensão “Organização do Trabalho dos Alunos na Sala de Aula”.

Encontraram-se diferenças significativas entre o grupo de professores de apoio especializado e os não especializados, onde ($p = 0,011$). (Anexo I).

Os professores especializados atribuíram a importância 6 em 81,8% e os não especializados atribuíram aquela importância em 36,6%. (Anexo X).

Apresentação dos Resultados Globais - Entrevista

Numa síntese geral das respostas que recolhemos poder-se-á propor que os professores de 1º ciclo da nossa amostra identificam um conjunto de dificuldades na implementação de um conjunto de práticas pedagógicas, facilitadoras da inclusão e que foram consideradas muito importantes pela amostra que respondeu ao nosso questionário.

As dificuldades à implementação deste conjunto de práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão de alunos com NEE na sala de aula são atribuídas essencialmente a aspectos relacionados com a caracterização dos professores nomeadamente com a sua personalidade, com dificuldades de comunicação do mesmo com os alunos, ou com o stress que este está sujeito e as dificuldades em fomentar interações.

Em segundo plano mas ainda dentro dos aspectos ligados aos professores, surgiu um número elevado de ocorrências referentes a aspectos ligados ao uso de metodologias não diferenciadas, ao ensino centrado no professor, à não individualização do ensino.

Em seguida surgem os aspectos ligados às características dos alunos, onde a principal dificuldade é identificada com aspectos que se relacionam com competências sociais dos mesmos, onde se incluem os problemas de comportamento, a falta de motivação, a ausência de atitudes de inter – ajuda.

Para além das competências sociais dos alunos também surgiram aspectos relacionados com competências cognitivas dos alunos onde os principais obstáculos

referido são as dificuldades de aprendizagem e, ou as necessidades educativas especiais.

Surgem ainda com alguma frequência aspectos ligados à origem sócio-cultural diversificada dos alunos, a deficiências mentais ou sensoriais e problemas familiares dos alunos.

Em síntese parece-nos que poderemos propor que da análise destes resultados e que detalhadamente apresentamos depois da análise dos resultados do questionário, que os professores de apoio educativo atribuíram muito mais obstáculos à implementação deste conjunto de práticas a aspectos que estão directamente relacionados com o professor, suas características pessoais, formação, motivação e o uso de metodologias não diferenciadas e o não envolvimento dos alunos nas actividades e decisões da sala de aula.

Os professores de ensino regular atribuíram muito mais as dificuldades a aspectos que dizem respeito aos alunos, sua diversidade sócio-cultural, problemas de comportamento, falta de motivação, problemas familiares ou serem portadores de deficiências.

Vejamos agora os resultados das entrevistas questão a questão.

Apresentação de Resultados - Entrevista

Questão n.º 1 – “Alguns professores consideram que a boa relação professor – aluno é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?”

Analisando agora o Quadro 59, relativo à análise de conteúdo das respostas à primeira questão da Entrevista – relativa à dificuldade de implementação na sala de aula da “Boa relação professor – aluno”, verificamos que as dificuldades que os professores entrevistados identificaram estão relacionadas essencialmente com aspectos ligados à categoria “B - Professor”, pois o valor percentual de ocorrências atingiu 40%.

Mais concretamente, 60% dos sujeitos respondeu que a dificuldade de implementação da “Boa relação professor aluno” tem a ver com “B 1 - Aspectos pessoais dos professores”, sub-categoria onde registámos 26,6% de ocorrências.

Disseram também que é difícil implementar “a boa relação professor – aluno” por razões que se prendem com a categoria “Alunos”, cujo valor percentual de ocorrências atingiu 22,6%. Nesta categoria a grande percentagem de respostas foi para a sub-categoria “ Competências sociais dos alunos” onde o valor percentual das ocorrências foi de 10,6% referidas por 25% dos sujeitos.

Com um valor percentual também elevado aparece a categoria “E - Clima social” que obteve 18,6% das ocorrências, totalmente registadas na sub-categoria “E 2 – Envolvimento dos alunos nas actividades e decisões”, referida por 40% dos sujeitos entrevistados.

Com valor percentual também a referir, ficou a categoria “A – Turmas”, onde se atingiu 13,2% das ocorrências, registadas em igual percentagem nas duas subcategorias desta categoria, “A 1 – Extensão “, com 6,6% de ocorrências e referidas por 10% dos sujeitos e “A 2 – Heterogeneidade”, com o mesmo valor percentual de ocorrências mas referida por 15% de sujeitos.

Analisando agora as respostas por função do professor, verificamos que os professores de ensino regular que responderam a esta questão dizem essencialmente que “A boa relação professor –aluno é difícil devido a aspectos que pertencem à categoria “D – Alunos”, mais concretamente com a sub-categoria “D 1- Competências sociais”, onde se registaram 28% das ocorrências referidas por 40% dos sujeitos de ensino regular.

Os professores de apoio educativo que entrevistámos, dizem ser difícil “A boa relação professor-aluno devido a aspectos que estão ligados à categoria “B – Professores”, mais concretamente com a sub-categoria “ B 1 Aspectos pessoais”, onde obtivemos um valor percentual de 36% de ocorrências, referidas pelos 100% dos sujeitos de apoio educativo.

Sintetizando: “A boa relação professor aluno é difícil pôr em prática para os professores de ensino regular, sobretudo devido a aspectos que se prendem com os “Alunos” e as suas “Competências sociais”, ou ainda com aspectos que se prendem com as “Turmas”, quer por serem “Extensas”, quer pela sua “Heterogeneidade”.

Para os professores de apoio educativo “A boa relação professor – aluno” é difícil devido sobretudo a aspectos relacionados com os “Professores”, mais concretamente com os “Aspectos pessoais”

Em relação a esta diferença de opinião talvez possamos propor que se deva à diferenças de funções que são atribuídas aos dois grupos de professores.

Os professores de apoio trabalham essencialmente com um aluno individualmente ou com pequenos grupos, onde habitualmente é mais fácil estabelecer uma boa relação professor-aluno. Pelo contrário, o professor de ensino regular tem que lidar com a turma inteira ao mesmo tempo, e como tal, poderá ter dificuldades acrescidas em estabelecer boa relação com os alunos.

QUADRO Nº 59 – Grelha de Registo da Análise de Conteúdo

Categoria	Sub-categoria	REGULAR				APOIO				TOTAL AMOSTRA			
		Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos Regular	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos Apoio	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% sobre Total dos Sujeitos
A – TURMAS	A1 – Extensão	4	16	1	10	1	2	1	10	5	6.6	2	10
	A2 - Heterogeneidade	3	12	1	10	2	4	2	20	5	6.6	3	15
	TOTAL de A	7	28	-	-	3	6	-	-	10	13.2	-	-
B- PROFESSORES	B1 – Aspectos Pessoais	2	8	2	20	18	36	10	100	20	26.6	12	60
	B2 – Formação	1	4	1	10	2	4	1	10	3	4	2	10
	B3 – Experiência	0	0	0	0	2	4	1	10	2	2.6	1	5
	B4 – Motivação	0	0	0	0	2	4	2	20	2	2.6	2	10
	B5-Metodol./Diferenciadas	2	8	2	20	1	2	1	10	3	4	3	15
	TOTAL de B	5	20	-	-	25	50	-	-	30	40	-	-
C – RECURSOS	C1 Humanos	0	0	0	0	1	2	1	10	1	1.3	1	5
	C2- Materiais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	C3 – Tempo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL de C	0	0	-	-	1	2	-	-	1	1.3	-	-
	D1 – Compet. Sociais	7	28	4	40	1	2	1	10	8	10.6	5	25
D – ALUNOS	D2 – Compet. Cognitivas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	D3 – Diversidade	3	12	3	30	3	6	2	20	6	8	5	25
	D4 Família	0	0	0	-	3	6	3	30	3	4	3	15
	D5 – Deficiências	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL de D	10	40	-	-	7	14	-	-	17	22.6	-	-
E – CLIMA SOCIAL	E1 – Relação Prof./Aluno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E2 – Envolv. Alun. Activid. e Decisões	3	12	3	30	11	22	5	50	14	18.6	8	40
	TOTAL de E	3	12	-	-	11	22	-	-	14	18.6	-	-
F – Organiz. Curricular	TOTAL de F	0	0	-	-	3	6	-	-	3	4	-	-
TOTAL	TOTAL	25	100	-	-	50	100	-	-	75	99.7	-	-

QUESTÃO Nº 1 – Alguns professores consideram que “A boa relação professor-aluno” é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

Questão n.º 2 – “Alguns professores consideram que um clima positivo na sala de aula é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?”

Pela leitura do Quadro 60 parece-nos que poderemos propor que as dificuldades dos professores em implementar um clima positivo na sala de aula, estão relacionadas com aspectos relativos aos “Professores”, uma vez que essa categoria obteve 30,2% das ocorrências.

Nesta categoria destaca-se a sub-categoria “Aspectos pessoais” onde se registaram 18,4% das ocorrências, referidas por 45% dos sujeitos do total da amostra.

Também com muita relevância estão aspectos ligados aos “Alunos”, onde a percentagem de ocorrências foi de 28,9%.

Nesta categoria toma papel mais relevante a sub-categoria “competências sociais”, onde se registaram 13,1% das ocorrências, referidas por 30% dos sujeitos do total da amostra.

A categoria “Clima social” também teve algum destaque, pois o valor percentual de ocorrências relativas a esta categoria foi 28,9%. Toma mais relevo nesta categoria, a sub-categoria “Envolvimento dos alunos nas actividades e decisões”, onde se registaram 15,7% das ocorrências, referidas por 40% dos sujeitos do total da amostra.

Analisando agora os resultados por função do professor, poderemos propor que os professores de ensino regular atribuíram as dificuldades na implementação de um clima positivo a aspectos relacionados com os “Alunos” onde o valor percentual desta categoria foi de 47% das ocorrências registadas neste grupo de professores.

Descendo até às sub-categorias desta categoria “Alunos”, verifica-se que é a aspectos relacionados com “Competências sociais” dos alunos que os professores atribuíram maior relevância, uma vez que se registaram 17,6% das ocorrências em 40% dos sujeitos deste grupo amostral.

Também com relevo fica a categoria “Clima social”, onde registámos 23,5% das ocorrências verificadas neste grupo amostral, onde a sub-categoria que maior

percentagem de ocorrências registou foi a “Relação professor- aluno”, com 17,6% das ocorrências referidas por 60% dos sujeitos deste grupo amostral.

Em relação aos professores de apoio verifica-se que novamente e à semelhança das respostas à questão n.º 1 da entrevista, estes professores atribuíram as dificuldades de implementação de um clima positivo na sala de aula a aspectos relacionados com a categoria “Professores”, em 38% das ocorrências registadas neste grupo de Professores. Nesta categoria evidencia-se a sub-categoria “Aspectos pessoais”, com 23,8% das ocorrências referidas por 70% dos sujeitos deste grupo amostral.

Também com bastante evidência se destaca a categoria “Clima social”, onde se registaram 33,3% das ocorrências, mas, ao contrário do que aconteceu com os professores de ensino regular este grupo amostral referiu que as dificuldades de implementação de um clima positivo estão relacionadas com o clima social que se consegue desenvolver sim, mas com aspectos que têm a ver com a sub-categoria “Envolvimento dos alunos nas actividades e decisões”, onde se registaram 23,8% das ocorrências referidas por 70% dos sujeitos deste grupo amostral.

Da leitura destes dados parece-nos que poderemos propor que os professores de apoio atribuem as dificuldades de implementação de um clima positivo a aspectos ligados essencialmente às estratégias de envolvimento dos alunos nas actividades e decisões a tomar dentro da sala, enquanto que os professores de ensino regular atribuem essas dificuldades a aspectos relacionados com problemas de comportamentos dos alunos.

QUADRO Nº 60 – Grelha de Registo da Análise de Conteúdo

Categoria	Sub-categoria	REGULAR				APOIO				TOTAL AMOSTRA			
		Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos E. Regular	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos Apoio	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% sobre Total dos Sujeitos
A – TURMIAS	A1 – Extensão	0	0	0	0	1	23	1	1	1	1.3	1	5
	A2 Heterogeneidade	1	2.9	1	10	2	4.7	2	20	3	3.9	3	15
	TOTAL de A	1	2.9	-	-	3	7.1	-	-	4	5.2	-	-
B- PROFESSORES	B1 – Aspectos Pessoais	4	11.7	2	20	10	23.8	7	70	14	18.4	9	45
	B2 – Formação	1	2.9	1	10	0	0	0	0	1	1.3	1	5
	B3 – Experiência	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	B4 – Motivação	0	0	0	0	3	7.1	2	20	3	3.9	2	10
	B5-Metodol.N/ Diferenciadas	2	5.8	2	20	3	7.1	3	30	5	6.5	5	25
TOTAL de B	7	20.5	-	-	16	38.0	-	-	23	30.2	-	-	
C – RECURSOS	C1 -Humanos	1	2.9	1	10	0	0	0	0	1	1.3	1	5
	C2- Materiais	1	2.9	1	10	0	0	0	0	1	1.3	1	5
	C3 – Tempo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL de C	2	5.8	-	-	0	0	-	-	2	2.6	-	-
	D1 – Compet. Sociais	6	17.6	4	40	4	9.5	2	20	10	13.1	6	30
D – ALUNOS	D2 – Compet. Cognitivas	2	5.8	2	20	1	2.3	1	10	3	3.9	3	15
	D3 -Diversidade	5	14.7	3	30	1	2.3	1	10	6	7.8	4	20
	D4 -Familia	3	8.8	2	20	0	0	0	0	3	3.9	2	10
	D5 – Deficiências	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL de D	16	47	-	-	6	14.2	-	-	22	28.9	-	-
E – CLIMA SOCIAL	E1 – Relação Prof./Aluno	6	17.6	6	60	4	9.5	4	40	10	13.1	10	50
	E2 – Envolv. Alun. Activid. e Decisões	2	5.8	1	10	10	23.8	7	70	12	15.7	8	40
	TOTAL de E	8	23.5	-	-	14	33.3	-	-	22	28.9	-	-
F – Organiz. Curricular	TOTAL de F	0	0	0	0	3	7.1	0	0	3	3.9	0	0
TOTAL	TOTAL	34	100	-	-	42	100	-	-	76	100	-	-

QUESTÃO Nº 2 – Alguns professores consideram que “Um clima positivo na sala de aula” é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

Questão n.º 3 – “Alguns professores consideram que a valorização dos esforços dos alunos é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?”

Da leitura do Quadro 61 poderemos dizer o seguinte:

No total da amostra os professores atribuíram as dificuldades de implementação da valorização dos esforços dos alunos a aspectos relacionados com os “Professores”, tendo esta categoria tido 72,5% das ocorrências. No que diz respeito à sub-categoria mais referida dentro desta categoria, temos a que se refere ao uso de “Metodologias não diferenciadas” que recolheu 33,7% do total das ocorrências referidas por 65% dos sujeitos.

Em percentagem mais baixa, mas digna de ser salientada fica a categoria “Alunos” que recolheu 20% do total das ocorrências, mais propriamente com maior registo de ocorrências na sub-categoria “Diversidade” que recolheu 12,5% das ocorrências, referidas por 20 % do total dos sujeitos da amostra.

Em relação aos resultados por grupo amostral e em relação à questão n.º 3 da entrevista, parece-nos que, quer os professores de apoio educativo quer os professores de ensino regular, atribuíram as dificuldades na valorização dos esforços dos alunos a aspectos essencialmente ligados aos “Professores”, onde o total de ocorrências foi de 65,7% no grupo de professores de ensino regular e de 77,7% no grupo de professores de apoio educativo.

Se analisarmos as sub-categorias desta categoria “Professores”, surge então a que refere o uso de “Metodologias não diferenciadas” como a que maior ocorrências recolheu em cada um dos grupos amostrais.

Assim, no grupo de professores de ensino regular esta sub-categoria recolheu 37,1% das ocorrências referidas por 70% dos sujeitos deste grupo. No grupo de professores de apoio educativo esta mesma sub-categorias registou 31,1% das ocorrências referidas por 60% dos sujeitos de apoio educativo.

É ainda atribuída dificuldade na valorização dos esforços dos alunos, quer num grupo amostral, quer no outro, a aspectos relativos à categoria “Alunos”, mais precisamente no que diz respeito à sub-categoria “Competências sociais”, com 5,7%

de ocorrências e a sub-categoria “Competências cognitivas”, também com 5,7% de ocorrências, referidas por 20% de professores de ensino regular.

No grupo amostral de professores de apoio educativo esses valores são os seguintes: Na sub-categoria “Diversidade”, registou-se 17,7% das ocorrências, referidas por 20% dos sujeitos e na sub-categoria “Competências cognitivas”, recolheu-se 4,4% das ocorrências em 20% dos sujeitos deste grupo amostral.

Em síntese poderemos propor que a valorização dos esforços dos alunos é difícil para este grupo de professores sobretudo devido a aspectos relacionados com o uso de metodologias não diferenciadas por parte dos professores e em menor percentagem com aspectos relativos às competências sociais e cognitivas e à diversidade dos alunos.

QUADRO Nº 61- Grelha de Registo da Análise de Conteúdo

Categoria	Sub-categoria	REGULAR				APOIO				TOTAL AMOSTRA			
		Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos E. Regular	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos Apoio	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% sobre Total dos Sujeitos
A - TURMAS	A1 - Extensão	3	8.5	2	20	4	8.8	2	20	7	8.7	4	20
	A2 Heterogeneidade	1	2.8	1	10	2	4.4	1	10	3	3.7	2	10
	TOTAL de A	3	8.57	-	-	6	13.3	-	-	10	12.5	-	-
B- PROFESSORES	B1 - Aspectos Pessoais	4	11.4	3	30	11	24.4	7	70	15	18.7	10	50
	B2 - Formação	4	11.4	2	20	4	8.8	2	20	8	10	4	20
	B3 - Experiência	0	0	0	0	2	4.4	1	10	2	2.5	1	5
	B4 - Motivação	2	5.7	2	20	4	8.8	2	20	6	7.5	4	20
	B5-Metodol./Diferenciadas	13	37.1	7	70	14	31.1	6	60	27	33.7	13	65
	TOTAL de B	23	65.7	-	-	35	77.7	-	-	58	72.5	-	-
C - RECURSOS	C1 Humanos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	C2- Materiais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	C3 - Tempo	2	5.7	2	20	1	2.2	1	10	3	3.7	3	15
	TOTAL de C	2	5.7	-	-	1	2.2	-	-	3	3.7	-	-
	D1 - Compet. Sociais	2	5.7	1	10	0	0	0	0	2	2.5	1	5
D - ALUNOS	D2 - Compet. Cognitivas	2	5.7	2	20	8	17.7	2	20	10	12.5	4	20
	D3 - Diversidade	2	5.7	2	20	0	0	0	0	0	0	0	0
	D4 Família	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	D5 - Deficiências	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL de D	6	17.1	-	-	10	22.2	-	-	16	20	-	-
E - CLIMA SOCIAL	E1 - Relação Prof./Aluno	0	0	0	0	3	6.6	2	20	3	3.75	2	10
	E2 - Envolv. Alun. Activid. e Decisões	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL de E	0	0	-	-	3	6.6	-	-	3	3.75	-	-
F - Organiz. Curricular	TOTAL de F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
	TOTAL	35	100	-	-	45	100	-	-	80	100	-	-

QUESTÃO Nº 3 - Alguns professores consideram que "A valorização dos esforços dos alunos" é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

Questão n.º 4 – “Alguns professores consideram que a promoção da autonomia na aprendizagem é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?”

Sobre esta questão e analisando o Quadro n.º 62 podemos referir:

No total da amostra os professores atribuíram as dificuldades na promoção da autonomia na aprendizagem, a aspectos relacionados com os “Professores”, categoria que recolheu 45,8% das ocorrências totais e com a categoria “Alunos” que recolheu 40,2% das ocorrências totais.

Na categoria “Professores”, houve referências claras a aspectos ligados à “Formação” dos professores, sub-categoria que recolheu 8,3% do total das ocorrências referidas por 15% do total dos sujeitos e à sub-categoria “Aspectos pessoais” que registou 9,7% das ocorrências referidas por 15% do total dos sujeitos. Mas, a sub-categoria que dentro desta categoria maior valor percentual recolheu foi o uso de “Metodologias não diferenciadas” que recolheu 25% do total de ocorrências referidas por 45% dos sujeitos.

Na categoria “Alunos”, obteve maior valor percentual de ocorrências, a sub-categoria “Competências cognitivas” com 15,2% das ocorrências, referidas por 30% do total dos sujeitos.

A sub-categoria “Competências sociais” obteve 11,1% das ocorrências, referidas por 30% de sujeitos do total da amostra.

Analisando os resultados por grupo amostral, podemos referir o seguinte:

Os dois grupos atribuíram dificuldades na promoção da autonomia na aprendizagem, maioritariamente a aspectos ligados com a categoria “Professores”.

No entanto, enquanto que os professores de ensino regular referiram aspectos ligados a metodologias não diferenciadas, com uma elevada percentagem de ocorrências; os professores de apoio educativo referiram que são os aspectos pessoais que mais dificultam a promoção da autonomia na aprendizagem, logo seguidos de aspectos relativos à formação de professores e só depois com aspectos relativos ao uso de metodologias não diferenciadas.

Outro aspecto que podemos referir como bastante diferente nos dois grupos amostrais, é o relacionado com aspectos relacionados com os alunos.

Verifica-se que os professores de ensino regular atribuíram as dificuldades em promover a autonomia na aprendizagem, a aspectos que se relacionam essencialmente com as competências sociais dos alunos, logo seguidos de aspectos relativos a competências cognitivas, enquanto que os professores de apoio educativo atribuíram essas dificuldades essencialmente a aspectos ligados às competências cognitivas, logo seguidos dos aspectos ligados a deficiências.

De referir ainda, o facto de, os professores de ensino regular, referirem que as dificuldades de promoção da autonomia também têm a ver com os recursos humanos existentes. Sub-categoria que recolheu 14,7% de ocorrências de 10% dos sujeitos de ensino regular.

QUADRO Nº 62- Grelha de Registo da Análise de Conteúdo

Categoria	Sub-categoria	REGULAR				APOIO				TOTAL AMOSTRA			
		Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos E. Regular	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos Apoio	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% sobre Total dos Sujeitos
A - TURMAS	A1 - Extensão	0	0	0	0	1	2.6	1	10	1	1.3	1	5
	A2 Heterogeneidade	1	2.9	1	10	0	0	0	0	1	1.3	1	5
	TOTAL de A	1	2.9	-	-	1	2.6	-	-	2	2.7	-	-
B- PROFESSORES	B1 - Aspectos Pessoais	0	0	0	0	7	18.4	3	30	7	9.7	3	15
	B2 - Formação	0	0	0	0	6	15.7	3	30	6	8.3	3	15
	B3 - Experiência	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	B4 - Motivação	1	2.9	1	10	1	2.6	1	10	2	2.7	2	10
	B5-Metodol./Diferenciadas	13	38.2	7	70	5	13.1	2	20	18	25	9	45
TOTAL de B	14	41.1	-	-	19	50	-	-	33	45.8	-	-	
C - RECURSOS	C1 Humanos	5	14.7	1	10	1	2.6	1	10	6	8.3	2	10
	C2- Materiais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	C3 - Tempo	1	2.9	1	10	0	0	0	0	1	1.3	1	5
	TOTAL de C	6	17.6	-	-	1	2.6	-	-	7	9.7	-	-
D - ALUNOS	D1 - Compet. Sociais	6	17.6	4	40	2	5.2	2	20	8	11.1	6	30
	D2 - Compet. Cognitivas	4	11.7	2	20	7	18.4	4	40	11	15.2	6	30
	D3 - Diversidade	2	5.8	2	20	1	2.6	1	10	3	4.1	3	15
	D4 Família	0	0	0	0	1	2.6	1	10	1	1.3	1	5
	D5 - Deficiências	0	0	0	0	6	15.7	3	30	6	8.3	3	15
TOTAL de D	12	35.2	-	-	17	44.7	-	-	29	40.2	-	-	
E - CLIMA SOCIAL	E1 - Relação Prof./Aluno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E2 - Envolv. Alun. Activid. e Declsaões	1	2.9	1	10	0	0	0	0	1	1.3	1	5
	TOTAL de E	1	2.9	-	-	0	0	-	-	1	1.3	-	-
F - Organiz. Curricular	TOTAL de F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	TOTAL	34	100	-	-	38	100	-	-	72	100	-	-

QUESTÃO Nº 4 - Alguns professores consideram que "A promoção da autonomia é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?"

Questão nº5 – “Alguns professores consideram que a valorização sistemática dos progressos dos alunos é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?”

Sobre esta questão e analisando o quadro 63 podemos referir o seguinte:

Com um valor percentual que se destaca, os professores da nossa amostra atribuíram as dificuldades na valorização sistemática dos progressos dos alunos a aspectos ligados à categoria “Professores” onde se registaram 71,8% de ocorrências.

Mais concretamente, disseram ser difícil devido a “Aspectos pessoais” dos professores, sub-categoria que recolheu 36,6% das ocorrências referidas por 60% de sujeitos.

Com destaque também ficou a sub-categoria relativa ao uso de “Metodologias não diferenciadas” que recolheu 30,9% de ocorrências referidas por 65% de sujeitos.

As categorias “Alunos”, “Recursos” “Organização curricular” e “Turmas” registaram também algumas ocorrências, embora com valores percentuais bastante mais baixos.

A análise dos resultados dos dois grupos amostrais permite-nos propor que os professores de ensino regular atribuíram dificuldades na valorização sistemática dos progressos dos alunos, a aspectos essencialmente ligadas ao uso de “Metodologias não diferenciadas”, sub-categoria que recebeu 29,6% de ocorrências, referidas por 70% dos sujeitos; e a “Aspectos pessoais” dos professores, sub-categoria que recolheu 25,8% das ocorrências referidas por 50% dos sujeitos.

Também com algum relevo ficou a categoria “Alunos”, com 18,5% de ocorrências, onde a sub-categoria “Competências cognitivas” recolheu 14,8% de ocorrências referidas por 30% de sujeitos.

Outro aspecto que nos parece poder ser destacado é a atribuição de dificuldades a aspectos ligados à “Organização curricular”, categoria que recolheu 11,1% de ocorrências em 20% de sujeitos e ainda a sub-categoria “Extensão” das turmas que obteve também 11,1% de ocorrências em 20% dos sujeitos.

Em síntese, poderemos propor que os professores da nossa amostra atribuíram dificuldades na valorização sistemática dos progressos dos alunos, a aspectos que se relacionam directamente com a personalidade dos professores, a sua capacidade de comunicação, o stress a que estão sujeitos pelo cumprimento de programas ou ao facto de não usarem metodologias diferenciadas.

Com algum destaque, sobretudo no grupo de professores de ensino regular ficam os aspectos ligados às competências cognitivas dos alunos, facto que nos deixa um pouco perplexos, uma vez que nesta sub-categoria, como atrás ficou dito, incluímos as necessidades educativas especiais, quer sejam por dificuldades de aprendizagem quer sejam por capacidades acima da média. Parece-nos um pouco controversa a opinião deste grupo de professores, que faz depender a valorização dos progressos dos alunos das capacidades cognitivas destes.

QUADRO Nº 63 - Grelha de Registo da Análise de Conteúdo

Categoria	Sub-categoria	REGULAR				APOIO				TOTAL AMOSTRA			
		Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos E. Regular	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos Apoio	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% sobre Total dos Sujeitos
A - TURMAS	A1 - Extensão	3	11.1	2	20	1	2.2	1	10	4	5.6	3	15
	A2 Heterogeneidade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL de A	3	11.1	-	-	1	2.2	-	-	4	5.6	-	-
B - PROFESSORES	B1 - Aspectos Pessoais	7	25.9	5	50	19	43.1	7	70	26	36.6	12	60
	B2 - Formação	0	0	0	0	2	4.5	1	10	2	2.8	1	5
	B3 - Experiência	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	B4 - Motivação	0	0	0	0	1	2.2	1	10	1	1.4	1	5
	B5-Methodol./N/ Diferenciadas	8	29.6	7	70	14	31.8	6	60	22	30.9	13	65
TOTAL de B	15	55.5	-	-	36	81.8	-	-	51	71.8	-	-	
C - RECURSOS	C1 Humanos	1	3.7	1	10	0	0	0	0	1	1.4	1	5
	C2- Materiais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	C3 - Tempo	0	0	0	0	4	9.0	3	30	4	5.6	3	15
	TOTAL de C	1	3.7	-	-	4	9.0	-	-	5	7.0	-	-
	D1 - Compet. Sociais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D - ALUNOS	D2 - Compet. Cognitivas	4	14.8	3	30	0	0	0	0	4	5.6	3	15
	D3 - Diversidade	1	3.7	1	10	1	2.2	1	10	2	2.8	2	10
	D4 Família	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	D5 - Deficiências	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL de D	5	18.5	-	-	1	2.2	-	-	6	8.4	-	-
E - CLIMA SOCIAL	E1 - Relação Prof./Aluno	0	0	0	0	1	2.2	1	10	1	1.4	1	5
	E2 - Envolv. Alun. Activid. e Declões	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL de E	0	0	-	-	1	2.2	1	10	1	1.4	-	-
F - Organiz. Curricular	TOTAL de F	3	11.1	2	20	1	2.2	1	10	4	5.6	3	15
	TOTAL	27	100	-	-	44	100	-	-	71	100	-	-

QUESTÃO Nº 5 - Alguns professores consideram que "A valorização sistemática dos progressos dos alunos" é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

Questão n.º 6 – “Alguns professores consideram que a utilização de material adaptado às características dos alunos é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?”

Em relação a esta questão e analisando os resultados expostos no Quadro 64 podemos referir o seguinte:

Os professores da nossa amostra atribuíram as dificuldades na utilização de material adaptado às características dos alunos, essencialmente a aspectos relativos à categoria “Professores”, onde se registaram 47% de ocorrências.

A sub-categoria “Formação” dos professores recolheu 20% de ocorrências em 50% dos sujeitos da nossa amostra.

De referir que a sub-categoria “Recursos Materiais” recolheu 22% de ocorrências em 70% de sujeitos, o que nos parece também bastante significativo.

Analisando agora os resultados por grupos amostrais, é notória uma diferença de atribuição de dificuldades no uso de material adaptado às características dos alunos. Enquanto os professores de ensino regular, atribuíram essa dificuldade a aspectos ligados aos “Recursos”, sobretudo aos “Materiais”, onde se registaram 33,3% de ocorrências em 80% dos sujeitos, os professores de apoio educativo, atribuíram as dificuldades a aspectos relacionados com a categoria “Professores”, onde a sub-categoria “Formação” recolheu 32,6% de ocorrências

Em síntese poder-se-á propor que os professores da nossa amostra atribuíram as dificuldades na utilização de materiais adaptado às características dos alunos, a aspectos que se relacionam com a falta de formação dos professores que não lhes permite saber utilizar esses materiais, no caso dos professores de apoio educativo; e, no caso dos professores de ensino regular, atribuíram essas dificuldades à inexistência dos mesmos nas escolas, ou ao uso de metodologias não diferenciadas, o que os leva a também à dificuldade de adaptação de materiais.

QUADRO Nº 64- Grelha de Registo da Análise de Conteúdo

Categoria	Sub-categoria	REGULAR				APOIO				TOTAL AMOSTRA			
		Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos E. Regular	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos Apoio	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% sobre Total dos Sujeitos
A - TURMAS	A1 - Extensão	3	6.2	3	30	2	3.8	1	10	5	5.0	4	20
	A2 Heterogeneidade	4	8.3	2	20	2	3.8	2	20	6	6.0	4	20
	TOTAL de A	7	14.5	-	-	4	7.6	-	-	11	11	-	-
B- PROFESSORES	B1 - Aspectos Pessoais	2	4.1	2	20	8	15.3	4	40	10	10.0	6	30
	B2 - Formação	3	6.2	2	20	17	32.6	8	80	20	20.0	10	50
	B3 - Experiência	1	2.0	1	10	1	1.9	1	10	2	2.0	2	10
	B4 - Motivação	1	2.0	1	10	4	7.6	3	30	5	5.0	4	20
	B5-Metodol./Diferenciadas	7	14.5	5	50	3	5.7	3	30	10	10.0	8	40
TOTAL de B	14	29.1	-	-	33	63.4	-	-	47	47	-	-	
C - RECURSOS	C1 Humanos	2	4.1	1	10	1	1.9	1	10	3	3.0	2	10
	C2- Materiais	16	33.3	8	80	6	11.5	6	60	22	22.0	14	70
	C3 - Tempo	2	4.1	1	10	0	0	0	0	2	2.0	1	5
	TOTAL de C	20	41.6	-	-	7	13.4	-	-	27	27	-	-
	D1 - Compet. Sociais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D - ALUNOS	D2 - Compet. Cognitivas	5	10.4	4	40	3	5.7	3	30	8	8.0	7	35
	D3 - Diversidade	1	2.0	1	10	2	3.8	2	20	3	3.0	3	15
	D4 Família	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	D5 - Deficiências	1	2.0	1	10	2	3.8	2	20	3	3.0	3	15
	TOTAL de D	7	14.5	-	-	7	13.4	-	-	14	14	-	-
E - CLIMA SOCIAL	E1 - Relação Prof./Aluno	0	0	0	0	1	1.9	1	10	1	1.0	1	5
	E2 - Envolv. Alun. Activid. e Decisões	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL de E	0	0	-	-	1	1.9	-	-	1	1	-	-
F - Organiz. Curricular	TOTAL de F	0	0	0	-	0	0	0	-	0	0	0	-
TOTAL	TOTAL	48	100	-	-	52	100	-	-	100	100	-	-

QUESTÃO Nº 6 - Alguns professores consideram que "A utilização de material adaptado às características dos alunos" é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

Questão n.º 7 – “Alguns professores consideram que a promoção de atitudes de inter-ajuda é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?”

Em relação a esta questão e analisando o Quadro 65 podemos referir o seguinte:

Os professores da nossa amostra atribuíram as dificuldades na promoção de atitudes de inter-ajuda, a aspectos que estão relacionados com os “Alunos”, em 44,6% de ocorrências. Mais concretamente, essas dificuldades dizem respeito às “Competências sociais” dos alunos, sub-categoria que obteve 21,2% das ocorrências em 55% dos sujeitos da nossa amostra.

Em menor percentagem de ocorrências mas também digno de nota ficaram as categorias “Professores”, onde se obteve 26,5% de ocorrências e a categoria “Clima social” com 23,4% de ocorrências.

Dentro destas categorias ressaltam duas sub-categorias: a que diz respeito a “Aspectos pessoais” dos professores que obteve 15,9% de ocorrências em 35% dos sujeitos da amostra e a que diz respeito ao “Envolvimento dos alunos nas actividades e nas decisões”, com 12,7% de ocorrências referidas por 40 % dos sujeitos.

Com um valor percentual um pouco mais baixo ficou a sub-categoria “Diversidade” dos alunos com 11,7% de ocorrências referidas por 35% de sujeitos.

Se analisarmos agora os resultados por função do professor, regista-se o seguinte:

Os dois grupos amostrais atribuíram as dificuldades de promoção de atitudes de inter-ajuda, em maior número de ocorrências, a aspectos ligados aos “Alunos” mais precisamente com as “Competências sociais” dos mesmos. Mas, para os professores de ensino regular, essas dificuldades também têm a ver com aspectos relacionados com o “Envolvimento dos alunos nas actividades e nas decisões”, e com a “Diversidade” sociocultural dos alunos, enquanto que para os professores de apoio educativo essas mesmas dificuldades estão relacionadas com “Aspectos pessoais” dos professores.

Em síntese poder-se á propor que os professores da nossa amostra atribuíram as dificuldades de promoção de atitudes de inter-ajuda, sobretudo a factores relacionados com problemas de comportamento dos alunos, falta de motivação dos mesmos, com aspectos ligados à personalidade dos professores, ao stress a que estes estão sujeitos, ao uso de metodologias que não envolvem os alunos em actividades e decisões de sala de aula, à existência de diferentes origens socio-culturais nos alunos, e em alguns casos, a presença de alunos deficientes na sala de aula.

QUADRO Nº65- Grelha de Registo da Análise de Conteúdo

Categoria	Sub-categoria	REGULAR				APOIO				TOTAL AMOSTRA			
		Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos E. Regular	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos Apoio	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% sobre Total dos Sujeitos
A - TURMAS	A1 - Extensão	1	2.6	1	10	1	1.7	1	10	2	2.1	2	10
	A2 Heterogeneidade	2	5.2	1	10	0	0	0	0	2	2.1	1	5
	TOTAL de A	3	7.8	-	-	1	1.7	-	-	4	4.2	-	-
B- PROFESSORES	B1 - Aspectos Pessoais	3	7.8	2	20	12	21.4	5	50	15	15.9	7	35
	B2 - Formação	0	0	0	0	3	5.3	1	10	3	3.1	1	5
	B3 - Experiência	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	B4 - Motivação	0	0	0	0	1	1.7	1	10	1	1.0	1	5
	B5-Metodol./Diferenciadas	2	5.2	2	20	4	7.1	3	30	6	6.3	5	25
C - RECURSOS	TOTAL de B	5	13.1	-	-	20	35.7	-	-	25	26.5	-	-
	C1 Humanos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	C2- Materiais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	C3 - Tempo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
	TOTAL de C	0	0	-	-	0	0	-	-	0	0	-	55
	D1 - Compet. Sociais	9	23.6	5	50	11	19.6	6	60	20	21.2	11	20
	D2 - Compet. Cognitivas	2	5.2	2	20	3	5.3	2	20	5	5.3	4	35
	D3 - Diversidade	7	18.4	4	40	4	7.1	3	30	11	11.7	7	0
	D4 Família	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6.3	2	10
	D5 - Deficiências	0	0	0	0	6	10.7	2	20	42	44.6	-	-
D - ALUNOS	TOTAL de D	18	47.3	-	-	24	42.8	-	-	10	10.6	7	35
	E1 - Relação Prof./Aluno	4	10.5	3	30	6	10.7	4	40	12	12.7	8	40
	E2 - Envolv. Alun. Activid. e Decisões	7	18.4	4	40	5	8.9	4	40	22	23.4	-	-
	TOTAL de E	11	28.9	-	-	11	19.6	-	-	22	23.4	-	-
	TOTAL de F	1	2.6	1	10	0	0	0	-	1	1.0	1	5
F - Organiz. Curricular	38	100	-	-	56	100	-	-	94	100	-	-	

QUESTÃO Nº 7 - Alguns professores consideram que "A promoção de atitudes de inter-ajuda" é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

Questão n.º 8 – “Alguns professores consideram que a utilização de uma linguagem flexível é difícil de pôr em prática. Porque acha que isso acontece?”

Em relação a esta questão e analisando o Quadro 66 pode-se referir o seguinte:

Os professores da nossa amostra atribuíram as dificuldades de utilização de uma linguagem flexível, a aspectos relacionados com a categoria “Professores” que obteve 50,7% de ocorrências.

Nesta categoria referiram aspectos que classificámos na sub-categoria “Metodologias não diferenciadas”, com 15,9% de ocorrências em 45% de sujeitos; aspectos que incluímos na sub-categoria “Formação” com 15,9% de ocorrências em 35% de sujeitos e ainda com 13% de ocorrências em 35% de sujeitos, aspectos que incluímos na sub-categoria “Aspectos pessoais”.

Também a merecer destaque ficou a categoria “Alunos” com 28,9% de ocorrências, onde a sub-categoria “Diversidade” recolheu 14,4% de ocorrências em 25% de sujeitos e a sub-categoria “Competências cognitivas” que recolheu 8,6% de ocorrências em 20% de sujeitos.

A categoria “Clima social”, com 14,4% de ocorrências e cuja sub-categoria “Relação professor - aluno” recolheu 13% de ocorrências em 30% de sujeitos.

A categoria “Turmas”, também recolheu 5,7% de ocorrências mais concretamente na sub-categoria “Heterogeneidade” em 20% do sujeitos.

Analisando agora os resultados por função do professor, poder-se á propor que os professores de apoio educativo da nossa amostra, atribuíram as dificuldades de utilização de uma linguagem flexível essencialmente a aspectos ligados à formação de professores e ao uso de metodologias não diferenciadas onde o ensino está centrado no professor, ou ainda a aspectos relacionados com a personalidade dos professores e as dificuldades que estes têm em comunicar com os alunos

A merecer referência ficam ainda aspectos relacionados com dificuldades de relacionamento professor- aluno e a diversidade sociocultural dos alunos.

Dos professores de ensino regular poder-se-á dizer que atribuíram as dificuldades de utilização de uma linguagem flexível também a aspectos relacionados com a personalidade dos professores, com problemas de comunicação destes, com o uso de metodologias não diferenciadas, mas também com razões que têm a ver com as origens socioculturais diversas dos alunos, com as suas competências cognitivas ou as deficiências que são portadores ou ainda com dificuldades de relação professor aluno.

QUADRO N°66- Grelha de Registro da Análise de Conteúdo

Categoria	Sub-categoria	REGULAR				APOIO				TOTAL AMOSTRA			
		Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos E. Regular	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% s/ Sujeitos Apoio	Nº Ocorrências	% sobre Total Ocorrênc.	Nº Sujeitos	% sobre Total dos Sujeitos
A - TURMAS	A1 - Extensão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	A2 Heterogeneidade	3	9.3	3	30	1	2.7	1	10	4	5.7	4	
	TOTAL de A	3	9.3	-	-	1	2.7	-	-	4	5.7	-	
B- PROFESSORES	B1 - Aspectos Pessoais	4	12.5	3	30	5	13.5	4	40	9	13.0	7	
	B2 - Formação	3	9.3	3	30	8	21.6	4	40	11	15.9	7	
	B3 - Experiência	2	6.2	1	10	2	5.4	1	10	4	5.7	2	
	B4 - Motivação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	B5-Metodol.N/ Diferenciadas	4	12.5	4	40	7	18.9	5	50	11	15.9	9	
TOTAL de B	13	40.6	-	-	22	59.4	-	-	35	50.7	-		
C - RECURSOS	C1 Humanos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	C2- Materiais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	C3 - Tempo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	TOTAL de C	0	0	-	-	0	0	-	-	0	0	-	
D - ALUNOS	D1 - Compet. Sociais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	D2 - Compet. Cognitivas	4	12.5	3	30	2	5.4	1	10	6	8.6	4	
	D3 -Diversidade	5	15.6	3	30	5	13.5	2	20	10	14.4	5	
	D4 Família	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	D5 - Deficiências	3	9.3	1	10	1	2.7	1	10	4	5.7	2	
TOTAL de D	12	37.5	-	-	8	21.6	-	-	20	28.9	-		
E - CLIMA SOCIAL	E1 - Relação Prof./Aluno	4	12.5	3	30	5	13.5	3	30	9	13.0	6	
	E2 - Envolv. Alun. Ativid. e Decisões	0	0	0	0	1	2.7	1	10	1	1.4	1	
	TOTAL de E	4	12.5	-	-	6	16.2	-	-	10	14.4	-	
F - Organiz. Curricular	TOTAL de F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTAL	TOTAL	32	100	-	-	37	100	-	-	69	100	-	

QUESTÃO N° 8 - Alguns professores consideram que "A utilização de uma linguagem flexível" é difícil pôr em prática. Porque acha que isso acontece?

Capítulo IV – Discussão e Conclusões

Uma escola inclusiva define a diferenciação como parte integrante da experiência humana para ser valorizada e organizada. Ao contrário, as escolas que praticam a exclusão definem a diferenciação como invulgar e fora da sua área de responsabilidade, logo menos valiosa (Ballard, 1995).

Estas duas perspectivas conduzem a diferentes adaptações organizativas nas escolas.

As disposições organizativas propostas pela perspectiva da escola inclusiva encaram a incapacidade como uma experiência a realizar num contexto de diversidade. As perspectivas exclusivas encaram a incapacidade ou a diferença como doença e tragédia pessoal, que enquanto necessidade especial, pode vir a ser ajudada num contexto que privilegia algumas características humanas, em relação a outras.

Na organização de escolas eficazes, a integração “é uma questão moral, uma meta, um valor que decidimos prosseguir ou rejeitar conforme as bases em que queremos que a nossa sociedade se construa” (Biklen, 1985, cit. por Ballard, 1995, p. 2).

As escolas devem assumir responsabilidades cada vez mais alargadas na preparação dos alunos para o futuro, adaptando-se a desafios significativos, relacionados com as mudanças demográficas, a fraca aquisição de conhecimentos dos alunos e as práticas pedagógicas questionáveis.

Mas embora os investigadores não tenham provado, que retirar alunos com deficiências, de turmas normais para serviços educativos especiais, resulte em seu benefício, aqueles continuam a ser impedidos de experimentar o currículo normal como os seus companheiros (Putnam, 1998).

Pelo contrário, cada vez mais estudos documentam aquisições positivas, quer académicas, quer sociais e emocionais, para as pessoas sem deficiências, que estão

envolvidas em relações sociais e interações com as que as têm (Evans, Salisbury, Palombaro & Goldberg, 1994; Hunt, Staub, Alwell & Goetz, 1994 cit. por Putman, 1998).

A UNESCO (1996) recomendou que “a educação deve (...) assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um factor positivo de compreensão mútua, entre indivíduos e grupos humanos” (p. 45), pois não pode “contentar-se com reunir pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve também responder à questão ‘viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?’ e dar a cada um, durante toda a vida, a capacidade de participar activamente num projecto de sociedade” (p.52).

As práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão que apresentámos no questionário, remetem para uma escola que respeita a diversidade dos seus alunos e remetem para opções necessárias ao “desenvolvimento de escolas inclusivas (...) que passa necessariamente pela definição de uma acção diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção e diferenciada nos seus aspectos operativos” (Morgado, 1999, p. 18).

Em resposta à questão 1, que formulámos no Capítulo I e pela análise dos resultados atrás expostos, parece-nos que os professores de 1º ciclo da nossa amostra, quer os de ensino regular, quer os de apoio educativo, atribuem muita importância ao conjunto de práticas pedagógicas apresentadas.

Verificamos contudo, que os primeiros oito itens mais valorizados pelo total da amostra, remetem para práticas pedagógicas que estão relacionados com o clima social na sala de aula e apenas um desses itens se refere à diferenciação de materiais, actividades e técnicas.

No entanto, os professores de apoio educativo do nosso estudo não só valorizaram muito as práticas pedagógicas incluídas na dimensão clima social na sala de aula, mas também as que remetem para a diferenciação de materiais, actividades e técnicas, bem como a organização do trabalho dos alunos na sala de aula e a integração dos saberes e experiências dos alunos nas situações de aprendizagem.

Estes aspectos, muito valorizados pelos professores de apoio educativo, remetem para a importância que deve ser dada à hierarquia e sequência de objectivos curriculares.

“A sequência de desenvolvimento não é indiferente (...) e influenciará a sequência das experiências de aprendizagens” (Ribeiro, 1992, p. 112).

Para além de importante, a sequencialização e integração dos saberes e experiências dos alunos, depende de vários factores, entre os quais a formação, a experiência dos professores, a existência de materiais, bem como dos objectivos educacionais.

Em termos de diferenças significativas encontradas entre a opinião dos professores de apoio e professores de ensino regular, elas registaram-se na gestão diferenciada do currículo normal, considerando as diferenças entre os alunos, no desenvolvimento de actividades de acordo com os diferentes ritmos dos alunos, na apresentação clara dos objectivos académicos e sociais e na promoção da autonomia na aprendizagem.

Verificámos que são os professores de apoio que valorizam muito mais todas estas práticas pedagógicas.

Para que a diversidade enriqueça a aprendizagem dos alunos, a metodologia na sala de aula deve ser estruturada de modo a reduzir as barreiras, a construir relações positivas entre os alunos e a promover altos níveis de interacção que conduzam ao respeito mútuo, estabelecimento de compromissos e amizades (Johnson & Johnson, 1998).

Mas, para além do clima e relações positivas que devem acontecer na sala de aula, há outras dimensões importantes para que as aprendizagens significativas aconteçam e que não podem ficar relegados para planos secundários.

Uma das justificações para a separação dos alunos ditos normais dos que têm necessidades educativas especiais, era e é, a convicção de que os alunos com necessidades educativas especiais aprendem de maneiras muito diferentes dos outros alunos. Esta premissa baseia-se na avaliação unidimensional da inteligência que

apenas focaliza as habilidades lógico/matemáticas, as verbais e as linguísticas (Putnam, 1998).

Porém, há muitas maneiras de se ser inteligente, e o facto dos alunos possuírem uma larga variedade de talentos e inteligências pode influenciar o modo como os professores ensinam e o modo como as escolas organizam a inclusão (Gardner, 1983, 1993, cit. por Kagan, 1998).

Os alunos com N E E são antes de mais, alunos das escolas que frequentam, e é ao professor de ensino regular, em primeiro lugar, que se pede que ensine a todos adequadamente. O professor de apoio, regra geral, não está sempre na sala de aula, logo, é o professor de ensino regular que primeiramente detectará, avaliará a situação e responderá adequadamente aos alunos que tem na sua turma.

Por outro lado, no nosso país a legislação e as orientações do Ministério da Educação, para a educação dos alunos com necessidades educativas especiais, regulamentam e propõem que se devem encontrar respostas adequadas aos seus problemas dentro da escola dita regular, sempre que possível (D. E. B., 1998). Logo, espera-se que os professores ensinem adequadamente todos os alunos.

Com a valorização de aspectos essencialmente ligados ao clima social, em prejuízo de dimensões que estão relacionadas com a gestão do currículo, a organização do trabalho na sala de aula, a diferenciação de actividades, técnicas e materiais bem como a avaliação dos alunos, podemos estar a correr o risco de comprometer o sucesso educativo dos mesmos.

Em termos “do atendimento de crianças com N E E na sala de aula, aspectos Relacionais e de Clima Social, não são por si só, suficientes para que a Inclusão desses alunos na aula tenha lugar” (Gião, 2000, p. 223).

Roldão (1999b), a propósito da função educativa que se pede hoje à escola diz que “a mudança que está em causa não é a substituição da vertente conhecimento pelas vertentes socialização e integração social, mas sim o reequacionamento do que a escola deve ensinar, e ensinar bem, em termos de servir, de facto, o melhor possível, a plena formação e a inserção social e pessoal de cada aluno” (p. 17).

Por seu lado, Gião (2000) diz-nos ainda que as práticas da Educação Regular não se modificam só porque as crianças com N E E estão agora na sala de aula ou porque há professores de apoio nas escolas.

A este propósito, Bairrão et al., (1998), dizem-nos que a colocação de professores de apoio educativo nas escolas não garante a adequação do atendimento das crianças com N E E. É necessário que essa colocação traga consigo mudanças nas condições de atendimento.

Dizem-nos aqueles autores que os obstáculos à integração de alunos com N E E nas escolas de ensino regular e as dificuldades com que as escolas e os alunos se confrontam actualmente, têm mais a ver com “aspectos organizacionais e na racionalização do sistema e dos recursos nele existentes. Na ausência de um modelo interdisciplinar e de uma formação de docentes e de outros profissionais (...), é impossível conceber uma ‘escola para todos’ que assegure a todos os alunos uma igualdade de oportunidades sem que se disponha de uma rede de apoio com dimensão interdisciplinar e de recursos específicos indispensáveis a alguns tipos de N E E” (p. 297).

Também Wang (1995) nos diz que há dimensões fundamentais a considerar num projecto curricular que queira respeitar e tenha em conta a diversidade dos alunos na aula.

Segundo aquela autora, a maior diferença entre as classes tradicionais e as de educação para a diversidade está na atenção que se concede às necessidades de aprendizagem do aluno individualmente e no conseguir os resultados de rendimento de cada estudante.

Num estudo de Haertel, Walberg e Wang (1993), referido por Wang (1997) e por nós atrás referenciado, ficou demonstrado que entre outras variáveis que maior influência têm na aprendizagem dos alunos, estão, para além das capacidades cognitivas dos mesmos, a motivação, o comportamento, a organização da sala de aula, o clima e as interacções aluno/professor; bem como a quantidade e a qualidade do ensino.

A autora diz-nos ainda que “a promoção de igualdade de oportunidades para o sucesso educativo pode ser caracterizada em termos da utilização do tempo escolar, da qualidade do ensino, do conteúdo da instrução e das práticas de grupo” (Wang, 1997, p. 63).

Em resposta à questão 2 formulada no Capítulo I podemos referir que relativamente à dificuldade em implementar um conjunto de práticas que tinham sido consideradas importantes, se verifica que as questões que se relacionam com a boa relação professor-aluno, o clima positivo na sala de aula e a promoção de atitudes de inter-ajuda, os professores de ensino regular atribuem essa dificuldade a factores ligados aos alunos, mais propriamente com as suas competências sociais e com a sua diversidade sócio-cultural.

Os professores de apoio educativo atribuem essas dificuldades essencialmente a factores que estão relacionados com as características dos professores e sobretudo com as características pessoais destes.

Outro aspecto referido pelos professores de ensino regular como obstáculo à implementação de um clima positivo na sala de aula, é a extensão das turmas.

Os professores de apoio, por seu lado, atribuem essa dificuldade ao não envolvimento dos alunos nas actividades e decisões da sala de aula.

Parece pois, que os professores de ensino regular tendem a desvalorizar aspectos directamente ligados à gestão que conseguem fazer da diversidade, enquanto que os professores de apoio atribuem as dificuldades em conseguir um clima social facilitador da inclusão de crianças com N E E, à personalidade do professor, à sua capacidade de comunicação e ao uso de metodologias centradas no professor.

Dean (2000), diz-nos que uma escola, para funcionar eficazmente deve adoptar objectivos claros, caminhos de mediação para atingir esses objectivos e uma linguagem acessível para os comunicar aos seus alunos, aos seus pais e professores, de modo a que cada um possa estar informado sobre as decisões e o que deve fazer.

Os professores de ensino regular e de apoio educativo que entrevistámos, atribuíram às características dos professores, as dificuldades em valorizar os esforços

dos alunos, em promover a sua autonomia nas aprendizagens, em valorizar sistematicamente os seus progressos e em utilizar material adaptado às características dos alunos.

Verifica-se porém que são os professores de Apoio Educativo que atribuem estas dificuldades às características dos professores em percentagem de ocorrências mais elevadas.

Assim, para este grupo de professores de Apoio Educativo, é sobretudo o uso de metodologias não diferenciadas o factor mais referido como dificuldade à valorização dos esforços dos alunos.

Então parece-nos que, de acordo com Dean (2000), pode a escola não estar a responder eficazmente aos seus alunos uma vez que os professores, à excepção dos professores de apoio, dizem que essas dificuldades têm a ver maioritariamente com os alunos, as suas competências e a sua diversidade sócio-cultural, e não com as suas próprias práticas pedagógicas.

Como é enfatizado por Dean (2000), os professores eficazes recompensam em vez de punirem e falam muito com os seus alunos acerca dos seus desempenhos, dando especial atenção à clareza das instruções das tarefas e à forma de organizar a sala de aula.

Para diferenciar não é necessário que o professor se encarregue pessoalmente de cada aluno, isso exigiria turmas tão pequenas que se tornaria incomportável. A solução não está em multiplicar na classe uma série de relações dois a dois, em que o professor se ocupa de cada aluno de sua vez. Trata-se sim de organizar as interacções e actividades de modo a que cada aluno seja colocado perante as situações didácticas mais adequadas (Perrenoud, 1998).

É também curioso verificar que os professores do ensino regular da amostra, não referiram os aspectos ligados à formação de professores como obstáculo à implementação de algumas práticas pedagógicas, consideradas muito importantes para a inclusão de crianças com N E E na sala de aula.

A exceção surgiu, no entanto, da parte dos professores de apoio educativo que, referem as dificuldades que se levantam, ligadas à formação de professores, mais objectivamente à falta de formação específica, para a utilização/execução de material adaptado às características dos alunos, para a promoção da autonomia nas aprendizagens e ainda, para a utilização de uma linguagem flexível.

De realçar no entanto que, as pesquisas feitas sobre as percepções dos professores, em relação à inclusão e levadas a cabo por muitos investigadores sobre esta matéria, entre 1958 e 1995, indicam que cerca de 2/3 dos professores de turmas normais entrevistados, apoiavam o conceito de inclusão (Scrugg & Mastropieri, 1996, cit. por Putnam, 1998).

Estes mesmos estudos concluíram ainda que a inclusão com sucesso requer, entre outros recursos:

Tempo diário para planificação, formação intensiva e sistemática para os professores, recursos de pessoal (outros professores), recursos de materiais adequados ao currículo, equipamento apropriado às necessidades dos alunos com deficiências e turmas com menos de vinte alunos se nelas estivessem incluídos alunos com deficiências (Putnam, 1998).

A referência à necessidade de formação de professores é ainda colocada, por outros autores, como factor de sucesso na integração de crianças com N E E.

Correia (1997) diz-nos que: “O sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser ^{de vir} responsivos às necessidades educativas das crianças e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração” (p. 161).

Por outro lado, o modo como os professores concretizam a inclusão na sala de aula depende largamente da sua atitude em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, da sua formação, dos recursos disponíveis, e do uso de metodologias e materiais de ensino diferenciados (Pijl & Meijer, 1997).

Sintetizando e no que diz respeito às dificuldades identificadas em implementar um conjunto de práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão, os professores da nossa amostra, divergem na sua opinião segundo a função que exercem.

Os professores de apoio educativo, identificaram essas dificuldades com aspectos relacionadas com o professor, nomeadamente com as suas características pessoais, a sua formação, a motivação, o uso de metodologias não diferenciadas e o não envolvimento dos alunos nas actividades e decisões da sala de aula.

Por seu lado, os professores de ensino regular, identificaram essas dificuldades com aspectos que dizem respeito aos alunos, nomeadamente com a sua diversidade sócio-cultural, com problemas de motivação, com problemas familiares ou com o facto de serem portadores de deficiências.

Como nos diz Porter (1997a), numa abordagem tradicional à educação especial as necessidades educativas especiais dos alunos, são vistas como problemas centralizados essencialmente nos alunos. Centra-se a resolução na avaliação especializada dos mesmos, com resultados diagnósticos prescritivos e com a colocação em programas adequados.

Numa abordagem inclusiva centra-se a atenção na turma, na análise de factores de ensino/aprendizagem, na resolução de problemas numa forma colaborativa e em estratégias para o professor dentro da turma de ensino regular.

Estas estratégias baseiam-se em “vários modelos ou teorias pedagógicas, nomeadamente nos níveis de funcionamento cognitivo de Bloom (Bloom, 1969), na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (Gardner, 1984) e na aprendizagem cooperativa (Johnson, Johnson & Holubec, 1984)” (Porter & Stone, 1998, p. 238).

Parece-nos pois, que os professores de ensino regular da nossa amostra ainda abordam a questão da implementação das práticas facilitadoras da inclusão numa perspectiva tradicional, enquanto que os professores de apoio educativo surgem com uma abordagem muito mais ligada à perspectiva da educação inclusiva.

Para responder à questão 3.1 formulada no Capítulo I e pela análise de resultados, diremos que os professores de apoio educativo especializados valorizaram mais do que os professores de apoio educativo não especializados, em termos de médias, todas as práticas que lhe apresentámos.

Se nos debruçarmos agora sobre as práticas pedagógicas em que se encontraram diferenças significativas na atribuição de importância, por parte dos professores de apoio educativo especializados e os não especializados, verificamos que estas diferenças dizem respeito a práticas pedagógicas de todas as dimensões consideradas, à excepção da dimensão avaliação.

As diferenças encontradas dizem respeito à utilização do trabalho entre pares de alunos com níveis de competência diferentes; adequação de materiais às necessidades educativas despidadas; à estimulação das interações verbais entre alunos e entre alunos e professores; à gestão diferenciada do currículo normal considerando as diferenças entre os alunos; à contextualização das aprendizagens; à valorização dos esforços dos alunos e à utilização flexível do espaço da sala de aula e a adequação do ritmo de trabalho ao ritmo dos alunos.

Os professores de apoio educativo, como atrás dissemos, têm a mesma formação inicial que os professores de ensino regular, pois a carreira de professor de apoio não existe no nosso país. Para se ser professor de apoio educativo necessita-se concorrer às vagas que anualmente são preenchidas por destacamento. Não existe um quadro profissional de educação especial.

Há no entanto formação específica complementar que capacita os professores para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais e lhe permite a habilitação própria para exercer a função de professor de apoio educativo.

Reconhece-se assim, que a especialização em educação especial é a formação adequada para aquela função.

No entanto, Bairrão et al., (1998), em estudos realizados em escolas portuguesas realçam o facto de existirem poucos professores de apoio especializados.

Verificamos que os professores especializados da nossa amostra, valorizaram bastante todas as práticas referidas e as diferenças significativas encontradas entre professores especializados e não especializados apontam para factores essenciais à diferenciação pedagógica. Poder-se-á assim dizer que os professores especializados terão mais consciência da importância da implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Parece que se pode propor que a formação especializada é importante para uma abordagem mais inclusiva da educação de crianças com N E E.

“A escola inclusiva, tal como a integração, implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nesta área trabalham, bem diferentes das actuais competências que estes técnicos possuem” (Bairrão et al., 1998, p. 53).

A este propósito pode ler-se na Declaração de Salamanca:

“A formação especializada em educação de alunos com necessidades educativas especiais que conduz a qualificações adicionais deverá normalmente ser integrada ou seguir-se ao treino e experiência no ensino regular” e que “é preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais” (p. 28).

Em relação à questão 3. 2 formulada no Capítulo I, sobre as diferenças existentes na atribuição de importância ao conjunto de práticas pedagógicas facilitadoras da inclusão de crianças com N E E na sala de aula entre os professores nas diferentes fases de desenvolvimento profissional, diremos:

De acordo com a perspectiva dos ciclos de vida profissional dos professores, passam os mesmos por diferentes fases com características próprias (Huberman, 1995; Gonçalves, 1995).

Assim, tomando a carreira como um percurso, ao mesmo tempo de desenvolvimento e de formação, e aceitando as características de cada fase desse desenvolvimento feita por Huberman (1995), e lembrando as diferenças significativas encontradas na atribuição de importância ao conjunto de práticas

pedagógicas, parece que os professores da amostra que estão no princípio de carreira, (até 7 anos de serviço), valorizam bastante a utilização do trabalho em grupo com alunos de nível semelhante. Esta situação parece estar de acordo com o descrito por aquele autor, para as primeiras fases de desenvolvimento profissional.

Os professores que mais valorizaram este item encontram-se na fase de “estabilização e de consolidação de um repertório pedagógico (Huberman, 1995, p. 39).

É nesta altura que os professores sentem a pertença a um grupo profissional e que sob o ponto de vista pedagógico, “na quase totalidade dos estudos empíricos, a estabilização precede ou acompanha (...) um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente” (Huberman, 1995, p. 40).

A preocupação com os objectivos didácticos é grande. Diz-nos aquele autor que os professores nesta fase de desenvolvimento são capazes de situar melhor os objectivos a médio prazo e sentem-se mais à vontade para enfrentar situações complexas.

Por outro lado, os professores que em menor percentagem atribuíram a importância máxima são os que se encontram na 3ª fase de desenvolvimento profissional, onde as pessoas se lançam através de “experiências pessoais, diversificando os materiais didácticos, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa” (Huberman, 1995, p. 41).

Há portanto nesta fase de desenvolvimento profissional, uma tendência para diversificar a gestão das aulas.

Parece que o dinamismo e a motivação que os professores desta fase de desenvolvimento atravessam, podem favorecer mais a utilização de trabalho com grupos de níveis diferentes e não tanto a que se reporta a grupos de nível semelhante.

Relativamente à definição de planos educativos individuais verifica-se que são os professores da 1ª fase de desenvolvimento profissional, logo no início de carreira, que lhe atribuíram maior importância.

Na 1ª fase de desenvolvimento, os professores sofrem o choque com a sua realidade profissional e encontram-se num tectear constante, onde é difícil fazer face, ao mesmo tempo à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos. Nesta fase, a exploração inicial que acontece em qualquer carreira “é limitada por parâmetros impostos pela instituição” (Huberman, 1995, p. 39).

Por tudo isto, parece que a grande importância dada aos planos educativos individuais por estes professores pode estar directamente relacionada com esta limitação, que caracteriza os professores desta fase de desenvolvimento, onde a exploração está limitada ao cumprimento do que a instituição, neste caso através da lei, impõe.

Por outro lado, quem menos valorizou esta prática pedagógica, foram os professores da 2ª fase de desenvolvimento, os quais, ao contrário do que acontece com a 1ª fase, apresentam uma certa dose de independência, ou de emancipação que leva os professores a afirmarem-se perante os colegas e mesmo perante as autoridades educativas.

Talvez por isso, a definição de planos educativos individuais regulamentados pelo Decreto-Lei n.º 319/91 (M. E., 1991), fique com a atribuição de pouca importância dada pelos professores que se encontram nesta fase de desenvolvimento profissional.

Em relação à utilização de novas tecnologias, outro item onde se encontraram diferenças significativas, verificamos que os professores das diferentes fases atribuíram a importância máxima em percentagens elevadas.

No entanto, aqueles que, em maior percentagem atribuíram a importância 6, foram os que se encontram na 2ª fase de desenvolvimento profissional.

Quem menos valorizou esta prática pedagógica foram os professores da 4ª fase de desenvolvimento profissional, ou sejam, os que possuem entre 16 e 25 anos de experiência profissional.

É sabido que nem sempre as escolas de 1º ciclo estão apetrechadas com as novas tecnologias necessárias ao acompanhamento da evolução que se tem vindo a verificar

indicar-nos que são os professores do início de carreira, até aos 7 anos de serviço, que mais valorizam o uso de novas tecnologias.

Na 4ª fase de desenvolvimento profissional, fase de questionamento, ao longo do qual surge muitas vezes o “desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente” (Huberman, 1995, p. 43), o uso de novas tecnologias é de certa forma inovar e diversificar materiais que não se ajustam muito à caracterização desta fase da vida profissional dos professores. Talvez por isso este item tenha sido pouco valorizado pelos professores desta fase.

Em relação à promoção de autonomia na aprendizagem, outro item onde se encontraram diferenças significativas, os professores que mais atribuíram a importância 6 foram os que se encontram na 1ª fase de desenvolvimento profissional. Por outro lado, os que em menor percentagem atribuíram a importância 6, foram os que se encontram na 5ª fase de desenvolvimento, ou seja, os que estão na fase final da carreira.

Esta prática pedagógica aponta para uma sala de aula dinâmica, onde os alunos têm que se movimentar frequentemente na sala, pesquisar, gerir os tempos das actividades em estreita ligação com o professor mas com muita responsabilização da sua parte no cumprimento de tarefas e regras.

As investigações psicológicas (Lowenthal et al., 1975; Ryff e Baltes, 1976; Riley et al., 1968; Neugarten e Dantan, 1973, cit. por Huberman, 1995), referem que “há uma tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações” (p. 45); logo, parece que estas características estão de acordo com o menor valor percentual atribuído à importância 6, por este grupo de professores da 5ª fase e com a alta percentagem que, pelo contrário, lhe atribuiu o grupo de professores da 1ª fase de desenvolvimento profissional.

Na escola primária que conhecemos desde há pelo menos um século, a norma pretende que todos os alunos progridam ao mesmo ritmo e utilizem um ano escolar

para assimilar o programa. Esta uniformidade de princípios contrasta com a diversidade dos ritmos de aprendizagem dos alunos (Perrenoud, 1990).

O mesmo autor, a propósito da formação de professores diz-nos que ela não terá só o propósito de formar profissionais de qualidade mas também de trabalhar no sentido da mudança radical do sistema educativo.

Por outro lado, à medida que os professores (de ensino regular) adquirem mais competências para responder eficazmente a crianças com problemas na aprendizagem, melhoram os resultados da integração e decrescem as solicitações aos serviços de educação especial (Correia, 1997).

Poderia ser interessante desenvolver este estudo no sentido de verificar se em relação às dificuldades identificadas na implementação de práticas inclusivas, também se encontrarão diferenças significativas entre os professores de apoio educativo especializados e os não especializados, uma vez que essas diferenças são bastante evidentes no que diz respeito à atribuição de importância a essas mesmas práticas.

Outra vertente que poderia ser desenvolvida era o cruzamento da variável formação especializada com as fases do desenvolvimento profissional para se avaliar a importância que essas duas variáveis podem ter no atendimento aos alunos com N E E.

“As sociedades democráticas contemporâneas têm de encontrar respostas inteligentes e adequadas que garantam a legitimação dos poderes e a salvaguarda da liberdade, do livre arbítrio, e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos” (Martins, 1998, p. 16).

Ora a democracia, oferece à grande maioria dos cidadãos o acesso à educação, constituindo-se como veículo privilegiado do exercício da cidadania. No entanto, o “princípio da inclusão só pode ter sucesso (...) se todos compreendermos as suas vantagens e benefícios” (Correia, 1997).

As soluções encontradas no contexto de mudanças vividas no nosso país no período que se seguiu ao 25 de Abril de 1974 reforçaram “um compromisso entre um modelo sociocêntrico e educacional” (Vieira, 1995, p. 17).

O primeiro trouxe as crianças deficientes para fora das instituições, proporcionando-lhes vivências mais ricas do ponto de vista humano, porque lhes permitiu a inserção no meio onde viviam.

Depois, porque integrar não significa só presença física, do aluno diferente, no meio escolar normal, foi necessário adaptar uma série de dispositivos e de adaptações nos processos de ensino-aprendizagem (Vieira, 1995) e torna-se também necessário o “domínio de áreas do conhecimento nos campos científicos, ligados à educação e às organizações e o reforço nos campos científicos, culturais e didáticos que integram o currículo, onde o salto qualitativo se passa ao nível da reflexão sobre a acção na prática docente e organizacional” (Roldão, 1999a, p. 50).

O desenvolvimento de escolas inclusivas, entendidas estas, como as que são “capazes de sustentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos” (Morgado, 1999, p. 18) passa necessariamente por se encontrarem soluções para as dificuldades que surgem na implementação de práticas educativas diferenciadoras.

Roldão (1999a), fala-nos sobre um equívoco muito frequente no discurso dos professores sobre a adequação. Estes falam da necessidade de se fazer actividades apenas de acordo com os interesses dos alunos, por se considerar que os mesmos não atingem determinadas matérias.

No entanto, diz-nos a autora, essa prática, em vez de adequar, limita.

Para alunos que apenas se interessam por determinados tipos de actividades, adequar será, antes partir das actividades pelas quais os alunos se interessam e, “num processo de genuína aprendizagem de outras operações mentais, de tarefas mais complexas, de novo conhecimento, quer teórico, quer prático” (p.54), produzir acréscimo de competências, e não apenas repetição sem sentido.

Assim, “adequa-se para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem”(p. 54).

Esta adequação, parece-nos poder propor que assenta num modelo interactivo do conhecimento que se baseia na relação básica de aquisição de saber cujo desenvolvimento é visto como progressão necessária através de uma sequência de níveis de conhecimento (Campbell & Bickahard, 1986 cit por Ramalho, 1991).

Não se identificando aqui o conceito de níveis de desenvolvimento com estruturas e conteúdos particulares, mas generalizando-se a todas as áreas do desenvolvimento mental, onde por exemplo, o desenvolvimento da identidade e o desenvolvimento de valores são apresentados como intrinsecamente ligados a abstracção reflectiva e a subida na hierarquia dos níveis de conhecimento (Campbell & Bickahard, 1986 cit por Ramalho, 1991).

Mas, a sociedade está pouco habituada a uma troca e enriquecimento mútuos e a “introduzir os ‘dons’ nas suas reflexões e atitudes (...). É na escola que se devem estabelecer relações de identificação e de diálogo, que se criam hábitos de trabalho, de organização e de exigência, mas também elos de respeito e de afecto” (Martins, 1998, p. 33).

As políticas educativas que os governos devem aprovar são peças fundamentais na abordagem à educação inclusiva.

A este propósito Costa (1996) referiu que é necessário que os governos invistam nas escolas regulares e incentivem as mesmas a cumprir as orientações inclusivas, ao contrário do financiamento que tem vindo a ser proporcionado às escolas especiais.

Sim-Sim (1995) sobre esta matéria, diz-nos que o que há que “colocar com coragem e transparência é, se com igual disponibilidade de recursos materiais e humanos se atingem melhores resultados pedagógicos (em termos de aproveitamento escolar, de níveis de auto-estima, e de socialização), em meios mais protegidos e, por isso, mais restritivos, do que em situação mais normalizadoras, como é o caso das escolas ditas regulares” (p. 40).

No entanto, como dissemos atrás, só as medidas legislativas não chegam. Continua a ser essencial a formação de professores, pois eles são peças fundamentais

na implementação da educação inclusiva e o reconhecimento das práticas que já estão a ser eficazes.

Wang (1997) diz-nos a este propósito que se o sucesso escolar é possível para todos os alunos, através de processos eficazes de ensino, então “a maior tarefa que se apresenta às escolas é criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados educativos de todos os alunos. O ponto de partida deveria consistir na identificação das práticas que negam um acesso igual ao currículo e reconhecer as práticas que facilitam esse acesso”(p. 63).

Pelo estudo que apresentamos parece-nos que poderemos propor que os professores da nossa amostra, apesar de atribuírem importância a este conjunto de práticas facilitadoras da inclusão, atribuem as dificuldades em as implementar, a factores que, como atrás ficou dito, irão contribuir para perpetuar a exclusão ou a não encontrar soluções adequadas a todos os alunos dentro da escola regular.

Aos professores são necessárias uma grande sabedoria, coragem e uma grande dignidade pois eles “são (...) ‘os guardiões da civilização e da cultura’” (Russell, 1950, cit. por Pombo, 2000, p. 15). No entanto, parece-nos que a escola deve antes de mais, aspirar a compreender a riqueza da diversidade dos seus alunos e a dar-lhes o ensino adequado e eficaz em vez de reprovar as diferenças ou limitar-se a ignorá-las.

Concordamos que “o homem civilizado é aquele que, quando não pode admirar, aspira mais a compreender do que a reprovar” (Russell, 2000, p. 79).

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: An alternative approach to special needs in education. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 1-19). Londres: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement; School improvement through special needs. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 63-77). Londres: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. (traduç. Portuguesa). In *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-32). Lisboa: I. I. E.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: I.I.E./UNESCO.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Lisboa: Porto Editora. (Obra original publicada em 1994).
- Bailey, J. G. (1995). Stress, morale and acceptance of change by special educators. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 15-29). Londres: David Fulton Publishers.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da Educação. *Psicologia, X*(3), 7-30.
- Bairrão, J.; Felgueiras, I; Fontes, P.; Pereira F; & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais – Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 1-14). Londres: David Fulton Publishers.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (1998). Preâmbulo. In *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brown, L. (1989). *Crerios de funcionalidad*. Barcelona: Ediciones Milan.
- Cadima, A. (1996). Diferenciação: No caminho de uma escola para todos. *Noesis, (Outubro/Dezembro)*, 48-51.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Clark, C.; Dyson, A. & Millward, A. (1995). Towards inclusive schools: Mapping the field. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 164-177). Londres: David Fulton Publishers.

Clark, C.; Dyson, A.; Millward, A. & Skidmore, D. (1995). Dialectical analysis, special needs and schools as organisations. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 78-95). Londres: David Fulton Publishers.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. M. B. (1995). 20 anos de educação especial. *Educação*, 10, 4-8.

Costa, A. M. B. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação* 9, (1, 2), 151-163. Lisboa: I. I. E. *Inovação* 9, (1, 2), I. I. E. Ministério da Educação.

Dean, J. (1992). *Organising learning in the primary school classroom* (2^a ed.). Londres: Routledge.

Dean, J. (2000). *Improving children's learning: Effective teaching in the primary school*. Londres: Routledge.

D. E. B. (1998). *Organização e gestão dos apoios educativos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Delgado-Martins, M. R.; Ramalho, G. & Costa, A. (2000). Processamento da informação pela leitura e pela escrita. In *Literacia e sociedade* (pp. 13-130). Lisboa: Caminho Editora.

Delors, J. (1996). Prefácio. In *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI* (1^a ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

Dyson, A & Millward, A (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools. In S. J. Pijl, C. J. W. Meijer & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive education: A global agenda* (pp. 51-67). Londres: Routledge.

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes* (2^a ed.). Lisboa: INIC.

Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: Como as educar? *Inovação* 7(1), 23-25. Lisboa: I. I. E. Ministério da Educação.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta Editores.

Gião, A. R. B. (2000). Práticas inclusivas: Importância e grau de dificuldade atribuído pelos professores do 1^o ciclo. Principais obstáculos (dissertação de

Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Gloton, R. & Clero, C. (1997). *A actividade criadora na criança* (tradução portuguesa). Lisboa: Editorial Estampa.

Gonçalves, J. A. M. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Organizador), *Vidas de Professores*, (2ª ed.), vol. 4 (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.

Gottman, J. & DeClaire, J. (1999). *A inteligência emocional na educação* Lisboa: Editora Pergaminho. (Tradução do original americano *The heart of parenting – How to raise an emotionally intelligent child*. New York: Simon & Schuster, 1997).

Gregório, C. (1997). Relato de experiências no 1º ciclo. In *Diferenciação pedagógica no ensino básico. Alguns itinerários*, (pp. 25-40). Lisboa: I. I. E.

Horta, N. S. (1997). Relato de experiências no 2º ciclo na disciplina de língua portuguesa. In *Diferenciação pedagógica no ensino básico. Alguns itinerários*, (pp. 83-136). Lisboa: I. I. E.

Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Organizador), *Vidas de Professores*, (2ª ed.), vol.4 (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

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: Paul H. Brookes Publishing.

Kagan, S. (1998). New cooperative learning, multiple intelligences, and inclusion. In J. W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion* (pp. 105-136). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). *A educação de alunos com multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação, D. E. B.

Male, M. (1998). Computers and cooperative learning in diverse classrooms. In J. W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion* (pp. 185-200). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Marchesi, A & Martin, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Martins, G. O. (1998). *Educação ou barbárie?* Lisboa: Gradiva.

Ministério da Educação (1991). *A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais*. Lisboa: D. G. E. B. S.

Ministério da Educação (1997). *Lei de bases do sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morgado, J. (1998). Educação especial? Perspectivas e desenvolvimento. *Revista Fenacerci, Maio 98*. Lisboa: Fenacerci, 9-11.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação 9*, (1, 2), (pp. 139-149). Lisboa: I. I. E. Ministério da Educação.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (traduç. Castelhana). Madrid: Ediciones Morata.

Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, P. (1998). Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências. *L'Éducateur Magazine* (traduç. portuguesa do Movimento da escola Moderna de original publicado em Novembro de 1997).

Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs), *Avaliação em educação: Novas perspectivas* (171-190). Porto: Porto Editora.

Pijl, S. J. (1995). The resources for regular schools with special needs students: An international perspective. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 54-62). Londres: David Fulton Publishers.

Pijl, S. J. & Meijer, C. J. W. (1997). Factors in inclusion: a framework. In S. J. Pijl, C. J. W. Meijer & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive education: a global agenda* (pp. 8-13). Londres: Routledge.

Pombo, O. (2000). Prefácio. In H. Arendt, E. Weil, B. Russell & Ortega y Gasset, *Quatro textos excêntricos* (pp. 7-19). Lisboa: Relógio D'Água.

Porter, G. (1991). The methods and resource teacher: a collaborative consultant model. In G. Porter & D. Richler (Eds.), *Changing canadian schools: perspectives on disability and inclusion* (pp. 107-154). Toronto: The G. Allan Rocher Institute.

Porter, G. (1997a). Critical elements for inclusive schools. In Sip Jan Pijl, Cor. J. W. Meljer & Seamus Hegarty (Eds.), *Inclusive education: a global agenda* (pp. 68-81). Londres: Routledge.

Porter, G. (1997b). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão (traduç. portuguesa). In *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: I. I. E.

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* (pp. 229-248), (2ª ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

Postic, M. (1991). Da análise das dificuldades dos alunos na aula à transformação das práticas educativas. *Inovação*, vol. 4 (1), 49-60. I. I. E. Ministério da Educação.

Putnam, J. W. (1998). The movement toward teaching and learning in inclusive classrooms. In J. W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (pp. 1-16), (2ª ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Ramalho, G. (1991). Notas de leitura (sobre) Knowing levels and development stages, por R. L. Campbell & M. H. Bickhard (1986). In *Inovação*, vol. 4 (1), 227-229.

Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento curricular*. (3ª ed.) Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (1999a). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.

Roldão, M. C. (1999b). O currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. C. Roldão (Orgs.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*, (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.

Russell, B. (2000). As funções de um professor. (Texto original publicado em 1950). In H. Arendt, E. Weil, B. Russell & Ortega y Gasset, *Quatro textos excêntricos* (pp. 71-85). Lisboa: Relógio D'Água.

Sim-Sim, I. (1995). Formação em educação especial: Que evolução?, *Educação*, (10), 37-43.

Sousa, L. (1998). *Crianças (con) fundidas entre a escola e a família. Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Sprinthall, A & Sprinthall, R. (1993) *Psicologia educacional* (traduç. portuguesa de original publicado em 1990) Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Tillemans, T. (1983). Segregação-integração: Uma controvérsia. In *Cadernos do COOMP*, nº78, (pp. 103-116). Lisboa.

Trigo, M. M. & Araújo, S. S. (2000). Educação para todos: de Jomtien a Dakar. *Noesis*, 53, 52-53.

UNESCO (1976). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Estampa.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. Salamanca, Junho de 1994.

UNESCO (1996). *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI (1ª ed.)*. Rio Tinto: Edições Asa.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. (1ª ed.) Amadora: Paralelo Editora.

Vieira, M. T. L. (1995). A integração escolar: uma prática educativa. *Educação, (10)*, 16-21.

Wang, M. C. (1991). Adaptive instruction: an alternative approach to providing for student diversity. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 134-160). Londres: David Fulton Publishers.

Wang, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea Ediciones (Tradução do original americano *Adaptive education strategies: Building on diversity*. U.S.A.: Paul H. Brookes Publishing).

Wang, M. C. (1997). *Atendendo alunos com necessidades especiais: Equidade e acesso* (traduç. portuguesa). In *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 49-64). Lisboa: I. I. E.

Wedell, K. (1983). Conceitos de necessidades específicas de educação. *Cadernos do COOMP, n.º 718*, (pp. 19-26). Lisboa. (Obra original publicada em 1981).

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

em associação com a

UNIVERSITÉ DE PROVENCE

– MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL –

– TESE DE MESTRADO –

Práticas Inclusivas: sua Importância e Dificuldades na Sala de
Aula do 1º Ciclo do Ensino Básico

ANEXOS

Custódia Maria Casanova


ORIENTADORES: Professora Doutora Glória Ramalho

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Dr. José Morgado

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Março de 2001

	ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação	
Registo:	14393
Data:	15/10/2001
Tel: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt	

PARTE I

A - PROFESSOR

1 - IDADE ____

2 - SEXO M F

3 - EXPERIÊNCIA DOCENTE ____ (em anos e reportada Dezembro de 98)

4 - FUNÇÕES

ENSINO REGULAR

APOIOS EDUCATIVOS

DIRECÇÃO DE ESCOLA

5 - EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO ____ (em anos e reportada a Dezembro de 98)

CASO EXERÇA FUNÇÕES NA ÁREA DOS APOIOS EDUCATIVOS - POSSUI
FORMAÇÃO ESPECIALIZADA? S N (assinale a opção verificada)

B - ESCOLA

1 - NÚMERO DE LUGARES (DOCENTES) ____

2 - ESCOLA SITUADA EM:

1 - CIDADE / VILA / FREGUESIA URBANA

2 - ALDEIA / LUGAR (fora de um perímetro urbano)

11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,3	1,3	1,3
	2	3	2,0	2,0	3,4
	3	12	8,0	8,1	11,4
	4	36	24,0	24,2	35,6
	5	56	37,3	37,6	73,2
	6	40	26,7	26,8	100,0
	Total	149	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
Total		150	100,0		

12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	2,0	2,0	2,0
	2	3	2,0	2,0	4,0
	3	20	13,3	13,3	17,3
	4	33	22,0	22,0	39,3
	5	52	34,7	34,7	74,0
	6	39	26,0	26,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,3	1,3	1,3
	3	7	4,7	4,7	6,0
	4	21	14,0	14,0	20,0
	5	64	42,7	42,7	62,7
	6	56	37,3	37,3	100,0
		Total	150	100,0	100,0

14

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	5	3,3	3,3	3,3
4	12	8,0	8,0	11,3
5	45	30,0	30,0	41,3
6	88	58,7	58,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

15

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,7	,7	,7
2	1	,7	,7	1,3
3	8	5,3	5,3	6,7
4	26	17,3	17,3	24,0
5	58	38,7	38,7	62,7
6	56	37,3	37,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

16

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	2	1,3	1,3	1,3
5	14	9,3	9,3	10,7
6	134	89,3	89,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

17

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	6	4,0	4,0	4,0
2	4	2,7	2,7	6,7
3	20	13,3	13,3	20,0
4	52	34,7	34,7	54,7
5	46	30,7	30,7	85,3
6	22	14,7	14,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

18

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,3	1,3	1,3
3	9	6,0	6,0	7,3
4	29	19,3	19,3	26,7
5	68	45,3	45,3	72,0
6	42	28,0	28,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

19

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,7	,7	,7
3	8	5,3	5,3	6,0
4	32	21,3	21,3	27,3
5	65	43,3	43,3	70,7
6	44	29,3	29,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I10

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,3	1,3	1,3
2	1	,7	,7	2,0
3	8	5,3	5,3	7,3
4	20	13,3	13,3	20,7
5	52	34,7	34,7	55,3
6	67	44,7	44,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I11

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,3	1,3	1,3
3	3	2,0	2,0	3,3
4	21	14,0	14,0	17,3
5	71	47,3	47,3	64,7
6	53	35,3	35,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	3	2,0	2,0	2,0
5	29	19,3	19,3	21,3
6	118	78,7	78,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

113

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	2,0	2,0	2,0
	2	4	2,7	2,7	4,7
	3	16	10,7	10,7	15,3
	4	52	34,7	34,7	50,0
	5	55	36,7	36,7	86,7
	6	20	13,3	13,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

114

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	2,0	2,0	2,0
	2	8	5,3	5,3	7,3
	3	17	11,3	11,3	18,7
	4	50	33,3	33,3	52,0
	5	62	41,3	41,3	93,3
	6	10	6,7	6,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

115

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,7	,7	,7
	2	4	2,7	2,7	3,3
	3	11	7,3	7,3	10,7
	4	34	22,7	22,7	33,3
	5	57	38,0	38,0	71,3
	6	43	28,7	28,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

I16

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	5	3,3	3,3	3,3
4	17	11,3	11,3	14,7
5	65	43,3	43,3	58,0
6	63	42,0	42,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I17

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	2	1,3	1,3	1,3
3	7	4,7	4,7	6,0
4	21	14,0	14,0	20,0
5	66	44,0	44,0	64,0
6	54	36,0	36,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I18

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,7	,7	,7
3	2	1,3	1,3	2,0
4	16	10,7	10,7	12,7
5	61	40,7	40,7	53,3
6	70	46,7	46,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

119

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,3	1,3	1,3
	2	2	1,3	1,3	2,7
	3	6	4,0	4,0	6,7
	4	33	22,0	22,0	28,7
	5	77	51,3	51,3	80,0
	6	30	20,0	20,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

120

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,3	1,3	1,3
	3	7	4,7	4,7	6,0
	4	28	18,7	18,7	24,7
	5	78	52,0	52,0	76,7
	6	35	23,3	23,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

121

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,3	1,3	1,3
	3	3	2,0	2,0	3,3
	4	28	18,7	18,7	22,0
	5	64	42,7	42,7	64,7
	6	53	35,3	35,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

I22

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,3	1,3	1,3
2	2	1,3	1,3	2,7
3	9	6,0	6,0	8,7
4	23	15,3	15,3	24,0
5	71	47,3	47,3	71,3
6	43	28,7	28,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I23

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,7	,7	,7
3	3	2,0	2,0	2,7
4	8	5,3	5,3	8,0
5	55	36,7	36,7	44,7
6	83	55,3	55,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I24

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,7	,7	,7
3	1	,7	,7	1,3
4	12	8,0	8,0	9,3
5	48	32,0	32,0	41,3
6	88	58,7	58,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I25

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,3	1,3	1,3
3	7	4,7	4,7	6,0
4	19	12,7	12,7	18,7
5	65	43,3	43,3	62,0
6	57	38,0	38,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I26

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,7	,7	,7
2	1	,7	,7	1,3
3	2	1,3	1,3	2,7
4	15	10,0	10,0	12,7
5	56	37,3	37,3	50,0
6	75	50,0	50,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I27

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,7	,7	,7
3	4	2,7	2,7	3,3
4	21	14,0	14,0	17,3
5	58	38,7	38,7	56,0
6	66	44,0	44,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

128

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	2,0	2,0	2,0
2	3	2,0	2,0	4,0
3	9	6,0	6,0	10,0
4	41	27,3	27,3	37,3
5	63	42,0	42,0	79,3
6	31	20,7	20,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

129

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,7	,7	,7
2	1	,7	,7	1,3
3	10	6,7	6,7	8,0
4	29	19,3	19,3	27,3
5	71	47,3	47,3	74,7
6	38	25,3	25,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

130

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,7	,7	,7
3	3	2,0	2,0	2,7
4	9	6,0	6,0	8,7
5	47	31,3	31,3	40,0
6	90	60,0	60,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I31

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,3	1,3	1,3
3	13	8,7	8,7	10,0
4	23	15,3	15,3	25,3
5	72	48,0	48,0	73,3
6	40	26,7	26,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I32

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,3	1,3	1,3
3	5	3,3	3,3	4,7
4	22	14,7	14,7	19,3
5	69	46,0	46,0	65,3
6	52	34,7	34,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I33

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	2,7	2,7	2,7
3	6	4,0	4,0	6,7
4	30	20,0	20,0	26,7
5	57	38,0	38,0	64,7
6	53	35,3	35,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I34

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,3	1,3	1,3
2	1	,7	,7	2,0
3	5	3,3	3,3	5,3
4	24	16,0	16,0	21,3
5	59	39,3	39,3	60,7
6	59	39,3	39,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I35

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	2,0	2,0	2,0
3	7	4,7	4,7	6,7
4	39	26,0	26,0	32,7
5	53	35,3	35,3	68,0
6	48	32,0	32,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I36

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,7	,7	,7
2	2	1,3	1,3	2,0
3	11	7,3	7,3	9,3
4	24	16,0	16,0	25,3
5	62	41,3	41,3	66,7
6	50	33,3	33,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,7	,7	,7
	3	3	2,0	2,0	2,7
	4	10	6,7	6,7	9,3
	5	48	32,0	32,0	41,3
	6	88	58,7	58,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

I38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,3	1,3	1,3
	2	1	,7	,7	2,0
	3	4	2,7	2,7	4,7
	4	29	19,3	19,3	24,0
	5	72	48,0	48,0	72,0
	6	42	28,0	28,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

I39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,7	,7	,7
	2	3	2,0	2,0	2,7
	3	9	6,0	6,0	8,7
	4	30	20,0	20,0	28,7
	5	75	50,0	50,0	78,7
	6	32	21,3	21,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

I40

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	5	3,3	3,3	3,3
4	15	10,0	10,0	13,3
5	60	40,0	40,0	53,3
6	70	46,7	46,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I41

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	9	6,0	6,0	6,0
2	4	2,7	2,7	8,7
3	8	5,3	5,3	14,0
4	36	24,0	24,0	38,0
5	64	42,7	42,7	80,7
6	29	19,3	19,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

I42

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	2,7	2,7	2,7
2	1	,7	,7	3,3
3	14	9,3	9,3	12,7
4	45	30,0	30,0	42,7
5	62	41,3	41,3	84,0
6	24	16,0	16,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

143

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	2	1,3	1,3	1,3
	4	7	4,7	4,7	6,0
	5	40	26,7	26,7	32,7
	6	101	67,3	67,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

144

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,7	,7	,7
	3	2	1,3	1,3	2,0
	4	19	12,7	12,7	14,7
	5	67	44,7	44,7	59,3
	6	61	40,7	40,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

145

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	,7	,7	,7
	4	12	8,0	8,0	8,7
	5	41	27,3	27,3	36,0
	6	96	64,0	64,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

146

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	7	4,7	4,7	4,7
	4	21	14,0	14,0	18,7
	5	57	38,0	38,0	56,7
	6	65	43,3	43,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
Valid	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	4,89	5,08	4,97	5,09	4,99	4,96	5,45	4,96	4,81	5,30
Standard Deviation	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
Maximum	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

Statistics

	141	142	143	144	145	146
Valid	150	150	150	150	150	150
Missing	0	0	0	0	0	0
Mean	4,53	4,55	5,60	5,23	5,55	5,20
Standard Deviation	5	5	3	5	3	3
Minimum	1	1	3	1	3	3
Maximum	6	6	6	6	6	6

11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,8	1,9	1,9
	2	1	,9	,9	2,8
	3	7	6,4	6,5	9,3
	4	29	26,6	26,9	36,1
	5	44	40,4	40,7	76,9
	6	25	22,9	23,1	100,0
	Total	108	99,1	100,0	
Missing System		1	,9		
Total		109	100,0		

12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	2	2	1,8	1,8	2,8
	3	13	11,9	11,9	14,7
	4	24	22,0	22,0	36,7
	5	37	33,9	33,9	70,6
	6	32	29,4	29,4	100,0
Total		109	100,0	100,0	

13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,8	1,8	1,8
	3	4	3,7	3,7	5,5
	4	17	15,6	15,6	21,1
	5	47	43,1	43,1	64,2
	6	39	35,8	35,8	100,0
Total		109	100,0	100,0	

14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	4	3,7	3,7	3,7
	4	9	8,3	8,3	11,9
	5	35	32,1	32,1	44,0
	6	61	56,0	56,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	2	1	,9	,9	1,8
	3	6	5,5	5,5	7,3
	4	20	18,3	18,3	25,7
	5	44	40,4	40,4	66,1
	6	37	33,9	33,9	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	2	1,8	1,8	1,8
	5	11	10,1	10,1	11,9
	6	96	88,1	88,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

17

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	3,7	3,7	3,7
2	2	1,8	1,8	5,5
3	13	11,9	11,9	17,4
4	43	39,4	39,4	56,9
5	32	29,4	29,4	86,2
6	15	13,8	13,8	100,0
Total	109	100,0	100,0	

18

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,8	1,8	1,8
3	6	5,5	5,5	7,3
4	21	19,3	19,3	26,6
5	51	46,8	46,8	73,4
6	29	26,6	26,6	100,0
Total	109	100,0	100,0	

19

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,9	,9	,9
3	6	5,5	5,5	6,4
4	26	23,9	23,9	30,3
5	48	44,0	44,0	74,3
6	28	25,7	25,7	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I10

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,9	,9	,9
3	5	4,6	4,6	5,5
4	17	15,6	15,6	21,1
5	39	35,8	35,8	56,9
6	47	43,1	43,1	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I11

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,8	1,8	1,8
3	3	2,8	2,8	4,6
4	16	14,7	14,7	19,3
5	51	46,8	46,8	66,1
6	37	33,9	33,9	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	2	1,8	1,8	1,8
5	24	22,0	22,0	23,9
6	83	76,1	76,1	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,8	1,8	1,8
	2	4	3,7	3,7	5,5
	3	11	10,1	10,1	15,6
	4	39	35,8	35,8	51,4
	5	38	34,9	34,9	86,2
	6	15	13,8	13,8	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	2	3	2,8	2,8	3,7
	3	12	11,0	11,0	14,7
	4	38	34,9	34,9	49,5
	5	47	43,1	43,1	92,7
	6	8	7,3	7,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,9	,9	,9
	3	7	6,4	6,4	7,3
	4	26	23,9	23,9	31,2
	5	47	43,1	43,1	74,3
	6	28	25,7	25,7	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	5	4,6	4,6	4,6
	4	14	12,8	12,8	17,4
	5	43	39,4	39,4	56,9
	6	47	43,1	43,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	5	4,6	4,6	4,6
	4	15	13,8	13,8	18,3
	5	53	48,6	48,6	67,0
	6	36	33,0	33,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	3	2	1,8	1,8	2,8
	4	14	12,8	12,8	15,6
	5	45	41,3	41,3	56,9
	6	47	43,1	43,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,9	,9	,9
	3	5	4,6	4,6	5,5
	4	24	22,0	22,0	27,5
	5	56	51,4	51,4	78,9
	6	23	21,1	21,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	3	6	5,5	5,5	6,4
	4	20	18,3	18,3	24,8
	5	57	52,3	52,3	77,1
	6	25	22,9	22,9	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	3	3	2,8	2,8	3,7
	4	23	21,1	21,1	24,8
	5	50	45,9	45,9	70,6
	6	32	29,4	29,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I22

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,9	,9	,9
2	1	,9	,9	1,8
3	7	6,4	6,4	8,3
4	16	14,7	14,7	22,9
5	53	48,6	48,6	71,6
6	31	28,4	28,4	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I23

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	3	2,8	2,8	2,8
4	8	7,3	7,3	10,1
5	39	35,8	35,8	45,9
6	59	54,1	54,1	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I24

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	1	,9	,9	,9
4	12	11,0	11,0	11,9
5	34	31,2	31,2	43,1
6	62	56,9	56,9	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I25

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,9	,9	,9
3	5	4,6	4,6	5,5
4	13	11,9	11,9	17,4
5	45	41,3	41,3	58,7
6	45	41,3	41,3	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I26

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	2	1,8	1,8	1,8
4	14	12,8	12,8	14,7
5	38	34,9	34,9	49,5
6	55	50,5	50,5	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I27

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	4	3,7	3,7	3,7
4	16	14,7	14,7	18,3
5	44	40,4	40,4	58,7
6	45	41,3	41,3	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I28

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,8	1,8	1,8
2	2	1,8	1,8	3,7
3	6	5,5	5,5	9,2
4	27	24,8	24,8	33,9
5	51	46,8	46,8	80,7
6	21	19,3	19,3	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I29

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	1	,9	,9	,9
3	8	7,3	7,3	8,3
4	21	19,3	19,3	27,5
5	53	48,6	48,6	76,1
6	26	23,9	23,9	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I30

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	2	1,8	1,8	1,8
4	7	6,4	6,4	8,3
5	32	29,4	29,4	37,6
6	68	62,4	62,4	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	3	9	8,3	8,3	9,2
	4	16	14,7	14,7	23,9
	5	55	50,5	50,5	74,3
	6	28	25,7	25,7	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	3	5	4,6	4,6	5,5
	4	19	17,4	17,4	22,9
	5	53	48,6	48,6	71,6
	6	31	28,4	28,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	2,8	2,8	2,8
	3	5	4,6	4,6	7,3
	4	23	21,1	21,1	28,4
	5	43	39,4	39,4	67,9
	6	35	32,1	32,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I34

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,9	,9	,9
2	1	,9	,9	1,8
3	4	3,7	3,7	5,5
4	20	18,3	18,3	23,9
5	41	37,6	37,6	61,5
6	42	38,5	38,5	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I35

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,8	1,8	1,8
3	7	6,4	6,4	8,3
4	31	28,4	28,4	36,7
5	41	37,6	37,6	74,3
6	28	25,7	25,7	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I36

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	6	5,5	5,5	5,5
4	20	18,3	18,3	23,9
5	51	46,8	46,8	70,6
6	32	29,4	29,4	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I37

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	3	2,8	2,8	2,8
4	6	5,5	5,5	8,3
5	36	33,0	33,0	41,3
6	64	58,7	58,7	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I38

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,9	,9	,9
2	1	,9	,9	1,8
3	4	3,7	3,7	5,5
4	21	19,3	19,3	24,8
5	52	47,7	47,7	72,5
6	30	27,5	27,5	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I39

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	1	,9	,9	,9
3	7	6,4	6,4	7,3
4	23	21,1	21,1	28,4
5	56	51,4	51,4	79,8
6	22	20,2	20,2	100,0
Total	109	100,0	100,0	

I40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	4	3,7	3,7	3,7
	4	11	10,1	10,1	13,8
	5	45	41,3	41,3	55,0
	6	49	45,0	45,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	4,6	4,6	4,6
	2	2	1,8	1,8	6,4
	3	4	3,7	3,7	10,1
	4	29	26,6	26,6	36,7
	5	48	44,0	44,0	80,7
	6	21	19,3	19,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	2,8	2,8	2,8
	3	8	7,3	7,3	10,1
	4	34	31,2	31,2	41,3
	5	47	43,1	43,1	84,4
	6	17	15,6	15,6	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	,9	,9	,9
	4	7	6,4	6,4	7,3
	5	29	26,6	26,6	33,9
	6	72	66,1	66,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	3	2	1,8	1,8	2,8
	4	16	14,7	14,7	17,4
	5	47	43,1	43,1	60,6
	6	43	39,4	39,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	,9	,9	,9
	4	11	10,1	10,1	11,0
	5	35	32,1	32,1	43,1
	6	62	56,9	56,9	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

I46

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	6	5,5	5,5	5,5
	4	19	17,4	17,4	22,9
	5	39	35,8	35,8	58,7
	6	45	41,3	41,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Statistics

	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
N	109	109	109	109	109	109	109	109	109	109
Valid	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Missing	4,91	4,98	4,91	5,06	4,77	5,00	5,48	4,94	4,83	5,28
Mean	1	1	1	1	1	3	3	1	2	3
Minimum	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Maximum										

Statistics

	141	142	143	144	145	146
N	109	109	109	109	109	109
Valid	0	0	0	0	0	0
Missing	4,61	4,59	5,58	5,17	5,45	5,13
Mean	1	1	3	1	3	3
Minimum	6	6	6	6	6	6
Maximum						

11

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	2	4,9	4,9	4,9
3	5	12,2	12,2	17,1
4	7	17,1	17,1	34,1
5	12	29,3	29,3	63,4
6	15	36,6	36,6	100,0
Total	41	100,0	100,0	

12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	4,9	4,9	4,9
2	1	2,4	2,4	7,3
3	7	17,1	17,1	24,4
4	9	22,0	22,0	46,3
5	15	36,6	36,6	82,9
6	7	17,1	17,1	100,0
Total	41	100,0	100,0	

13

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	3	7,3	7,3	7,3
4	4	9,8	9,8	17,1
5	17	41,5	41,5	58,5
6	17	41,5	41,5	100,0
Total	41	100,0	100,0	

14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	2,4	2,4	2,4
	4	3	7,3	7,3	9,8
	5	10	24,4	24,4	34,1
	6	27	65,9	65,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	2	4,9	4,9	4,9
	4	6	14,6	14,6	19,5
	5	14	34,1	34,1	53,7
	6	19	46,3	46,3	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	3	7,3	7,3	7,3
	6	38	92,7	92,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

17

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	4,9	4,9	4,9
2	2	4,9	4,9	9,8
3	7	17,1	17,1	26,8
4	9	22,0	22,0	48,8
5	14	34,1	34,1	82,9
6	7	17,1	17,1	100,0
Total	41	100,0	100,0	

18

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	3	7,3	7,3	7,3
4	8	19,5	19,5	26,8
5	17	41,5	41,5	68,3
6	13	31,7	31,7	100,0
Total	41	100,0	100,0	

19

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	2	4,9	4,9	4,9
4	6	14,6	14,6	19,5
5	17	41,5	41,5	61,0
6	16	39,0	39,0	100,0
Total	41	100,0	100,0	

I10

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
2	1	2,4	2,4	4,9
3	3	7,3	7,3	12,2
4	3	7,3	7,3	19,5
5	13	31,7	31,7	51,2
6	20	48,8	48,8	100,0
Total	41	100,0	100,0	

I11

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	5	12,2	12,2	12,2
5	20	48,8	48,8	61,0
6	16	39,0	39,0	100,0
Total	41	100,0	100,0	

I12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	1	2,4	2,4	2,4
5	5	12,2	12,2	14,6
6	35	85,4	85,4	100,0
Total	41	100,0	100,0	

I13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	2,4	2,4	2,4
	3	5	12,2	12,2	14,6
	4	13	31,7	31,7	46,3
	5	17	41,5	41,5	87,8
	6	5	12,2	12,2	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	4,9	4,9	4,9
	2	5	12,2	12,2	17,1
	3	5	12,2	12,2	29,3
	4	12	29,3	29,3	58,5
	5	15	36,6	36,6	95,1
	6	2	4,9	4,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	2,4	2,4	2,4
	2	3	7,3	7,3	9,8
	3	4	9,8	9,8	19,5
	4	8	19,5	19,5	39,0
	5	10	24,4	24,4	63,4
	6	15	36,6	36,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	3	7,3	7,3	7,3
	5	22	53,7	53,7	61,0
	6	16	39,0	39,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2	4,9	4,9	4,9
	3	2	4,9	4,9	9,8
	4	6	14,6	14,6	24,4
	5	13	31,7	31,7	56,1
	6	18	43,9	43,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	2	4,9	4,9	4,9
	5	16	39,0	39,0	43,9
	6	23	56,1	56,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I19

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	4,9	4,9	4,9
2	1	2,4	2,4	7,3
3	1	2,4	2,4	9,8
4	9	22,0	22,0	31,7
5	21	51,2	51,2	82,9
6	7	17,1	17,1	100,0
Total	41	100,0	100,0	

I20

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
3	1	2,4	2,4	4,9
4	8	19,5	19,5	24,4
5	21	51,2	51,2	75,6
6	10	24,4	24,4	100,0
Total	41	100,0	100,0	

I21

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
4	5	12,2	12,2	14,6
5	14	34,1	34,1	48,8
6	21	51,2	51,2	100,0
Total	41	100,0	100,0	

I22

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
2	1	2,4	2,4	4,9
3	2	4,9	4,8	9,8
4	7	17,1	17,1	26,8
5	18	43,9	43,9	70,7
6	12	29,3	29,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	

I23

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
5	16	39,0	39,0	41,5
6	24	58,5	58,5	100,0
Total	41	100,0	100,0	

I24

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
5	14	34,1	34,1	36,6
6	26	63,4	63,4	100,0
Total	41	100,0	100,0	

.I25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	2,4	2,4	2,4
	3	2	4,9	4,9	7,3
	4	6	14,6	14,6	22,0
	5	20	48,8	48,8	70,7
	6	12	29,3	29,3	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	2,4	2,4	2,4
	2	1	2,4	2,4	4,9
	4	1	2,4	2,4	7,3
	5	18	43,9	43,9	51,2
	6	20	48,8	48,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	2,4	2,4	2,4
	4	5	12,2	12,2	14,6
	5	14	34,1	34,1	48,8
	6	21	51,2	51,2	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	2,4	2,4	2,4
	2	1	2,4	2,4	4,9
	3	3	7,3	7,3	12,2
	4	14	34,1	34,1	46,3
	5	12	29,3	29,3	75,6
	6	10	24,4	24,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	2,4	2,4	2,4
	3	2	4,9	4,9	7,3
	4	8	19,5	19,5	26,8
	5	18	43,9	43,9	70,7
	6	12	29,3	29,3	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	2,4	2,4	2,4
	3	1	2,4	2,4	4,9
	4	2	4,9	4,9	9,8
	5	15	36,6	36,6	46,3
	6	22	53,7	53,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I31

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
3	4	9,8	9,8	12,2
4	7	17,1	17,1	29,3
5	17	41,5	41,5	70,7
6	12	29,3	29,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	

I32

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
4	3	7,3	7,3	9,8
5	16	39,0	39,0	48,8
6	21	51,2	51,2	100,0
Total	41	100,0	100,0	

I33

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
3	1	2,4	2,4	4,9
4	7	17,1	17,1	22,0
5	14	34,1	34,1	56,1
6	18	43,9	43,9	100,0
Total	41	100,0	100,0	

134

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
3	1	2,4	2,4	4,9
4	4	9,8	9,8	14,6
5	18	43,9	43,9	58,5
6	17	41,5	41,5	100,0
Total	41	100,0	100,0	

135

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
4	8	19,5	19,5	22,0
5	12	29,3	29,3	51,2
6	20	48,8	48,8	100,0
Total	41	100,0	100,0	

136

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
2	2	4,9	4,9	7,3
3	5	12,2	12,2	19,5
4	4	9,8	9,8	29,3
5	11	26,8	26,8	56,1
6	18	43,9	43,9	100,0
Total	41	100,0	100,0	

137

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
4	4	9,8	9,8	12,2
5	12	29,3	29,3	41,5
6	24	58,5	58,5	100,0
Total	41	100,0	100,0	

138

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
4	8	19,5	19,5	22,0
5	20	48,8	48,8	70,7
6	12	29,3	29,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	

139

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,4	2,4	2,4
2	2	4,9	4,9	7,3
3	2	4,9	4,9	12,2
4	7	17,1	17,1	29,3
5	19	46,3	46,3	75,6
6	10	24,4	24,4	100,0
Total	41	100,0	100,0	

I40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	2,4	2,4	2,4
	4	4	9,8	9,8	12,2
	5	15	36,6	36,6	48,8
	6	21	51,2	51,2	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	9,8	9,8	9,8
	2	2	4,9	4,9	14,6
	3	4	9,8	9,8	24,4
	4	7	17,1	17,1	41,5
	5	16	39,0	39,0	80,5
	6	8	19,5	19,5	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	2,4	2,4	2,4
	2	1	2,4	2,4	4,9
	3	6	14,6	14,6	19,5
	4	11	26,8	26,8	46,3
	5	15	36,6	36,6	82,9
	6	7	17,1	17,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	2,4	2,4	2,4
	5	11	26,8	26,8	29,3
	6	29	70,7	70,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	3	7,3	7,3	7,3
	5	20	48,8	48,8	56,1
	6	18	43,9	43,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	1	2,4	2,4	2,4
	5	6	14,6	14,6	17,1
	6	34	82,9	82,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

I46

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	2,4	2,4	2,4
	4	2	4,9	4,9	7,3
	5	18	43,9	43,9	51,2
	6	20	48,8	48,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Statistics

	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
Valid	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Missing	4,83	5,34	5,12	5,17	5,20	4,85	5,39	5,00	4,73	5,37
Mean	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Minimum	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Maximum										

Statistics

	141	142	143	144	145	146
N	41	41	41	41	41	41
Valid	0	0	0	0	0	0
Missing	4,28	4,44	5,68	5,37	5,80	5,39
Mean	1	1	3	4	4	3
Minimum	6	6	6	6	6	6
Maximum						

Test Statistics^a

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
Mann-Whitney U	2054.500	1850.000	2087.000	2017.000	1931.500	2128.500	2200.500
Wilcoxon W	7940.500	2711.000	8082.000	8012.000	7926.500	8123.500	8195.500
Z	-.710	-1.683	-.668	-1.045	-1.358	-.835	-.149
Asymp. Sig. (2-tailed)	.478	.092	.504	.296	.174	.403	.881

Test Statistics^a

	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14
Mann-Whitney U	2151.000	1852.000	2151.000	2026.000	2035.500	2153.500	1856.000
Wilcoxon W	8146.000	7847.000	8146.000	8021.000	8030.500	8148.500	2717.000
Z	-.376	-1.716	-.378	-.955	-1.180	-.359	-1.691
Asymp. Sig. (2-tailed)	.707	.086	.705	.339	.238	.720	.091

Test Statistics^a

	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21
Mann-Whitney U	2187.500	2174.000	2146.500	1850.500	2066.500	2198.000	1710.000
Wilcoxon W	3048.500	8169.000	8141.500	7845.500	2927.500	8193.000	7705.000
Z	-.208	-.278	-.399	-1.777	-.770	-.168	-2.369
Asymp. Sig. (2-tailed)	.835	.781	.690	.075	.441	.867	.018

Test Statistics^a

	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28
Mann-Whitney U	2181.000	2073.000	2021.000	1950.500	2200.000	2004.500	2089.000
Wilcoxon W	3042.000	8068.000	8016.000	2811.500	8195.000	7999.500	2950.000
Z	-.242	-.771	-1.029	-1.290	-.160	-1.049	-.648
Asymp. Sig. (2-tailed)	.809	.441	.303	.197	.873	.294	.517

Test Statistics^a

	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35
Mann-Whitney U	2134.000	2037.000	2198.000	1634.500	1943.500	2067.500	1646.000
Wilcoxon W	8129.000	2898.000	3059.000	7629.500	7938.500	8062.500	7641.000
Z	-.454	-.960	-.165	-2.732	-1.299	-.753	-2.608
Asymp. Sig. (2-tailed)	.650	.337	.869	.006	.194	.451	.009

Test Statistics^a

	I36	I37	I38	I39	I40	I41	I42
Mann-Whitney U	2149.500	2196.000	2148.500	2221.500	2092.000	2048.500	2085.500
Milcoxon W	8144.500	3057.000	8143.500	8216.500	8087.000	2909.500	2946.500
Z	-.380	-.186	-.391	-.059	-.658	-.826	-.663
Asymp. Sig. (2-tailed)	.704	.853	.696	.953	.510	.409	.507

Test Statistics^a

	I43	I44	I45	I46
Mann-Whitney U	2104.000	2011.000	1633.500	1904.000
Milcoxon W	8099.000	8006.000	7628.500	7899.000
Z	-.669	-1.027	-2.993	-1.502
Asymp. Sig. (2-tailed)	.503	.304	.003	.133

a. Grouping Variable: FUNÇÕES

Test Statistics^b

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	110
Mann-Whitney U	91,500	113,500	129,000	133,500	160,500	148,500	160,000	113,500	144,500	159,000
Wilcoxon W	556,500	578,500	594,000	598,500	625,500	613,500	625,000	578,500	210,500	624,000
Z	-2,255	-1,571	-1,145	-1,108	-1,143	-1,076	-1,152	-1,607	-648	-1,191
Asymp. Sig. (2-tailed)	,024	,116	,252	,268	,886	,282	,879	,108	,517	,848
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,029 ^a	,131 ^a	,301 ^a	,359 ^a	,896 ^a	,632 ^a	,896 ^a	,131 ^a	,552 ^a	,873 ^a

Test Statistics^b

	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
Mann-Whitney U	130,000	152,000	109,000	125,500	102,500	97,000	139,000	105,000	157,500	153,000
Wilcoxon W	595,000	617,000	175,000	191,500	168,500	562,000	604,000	570,000	622,500	618,000
Z	-1,135	-624	-1,743	-1,210	-1,909	-2,257	-815	-2,019	-239	-384
Asymp. Sig. (2-tailed)	,256	,533	,081	,226	,056	,024	,415	,043	,811	,701
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,315 ^a	,717 ^a	,103 ^a	,249 ^a	,065 ^a	,046 ^a	,459 ^a	,080 ^a	,828 ^a	,739 ^a

Test Statistics^b

	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130
Mann-Whitney U	102,500	139,500	120,000	130,000	136,000	137,000	102,500	117,500	138,000	145,500
Wilcoxon W	567,500	205,500	585,000	595,000	601,000	602,000	567,500	183,500	204,000	610,500
Z	-2,025	-,797	-1,539	-1,226	-,922	-,921	-2,025	-1,457	-,845	-,643
Asymp. Sig. (2-tailed)	<u>,043</u>	,425	,124	,220	,356	,357	<u>,043</u>	,145	,398	,520
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,065 ^a	,459 ^a	,193 ^a	,315 ^a	,407 ^a	,424 ^a	,065 ^a	,165 ^a	,441 ^a	,571 ^a

Test Statistics^b

	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
Mann-Whitney U	151,000	159,000	86,000	146,000	112,000	141,000	118,000	152,000	134,000	109,000
Wilcoxon W	616,000	624,000	551,000	611,000	577,000	606,000	583,000	218,000	200,000	574,000
Z	-,435	-,197	-2,491	-,609	-1,690	-,747	-1,572	-,414	-,972	-1,824
Asymp. Sig. (2-tailed)	,664	,844	<u>,013</u>	,543	,091	,455	,116	,679	,331	,068
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,695 ^a	,873 ^a	,019 ^a	,591 ^a	,124 ^a	,495 ^a	,174 ^a	,717 ^a	,375 ^a	,103 ^a

Test Statistics^b

	141	142	143	144	145	146
Mann-Whitney U	121,000	157,000	99,000	107,000	126,500	87,500
Wilcoxon W	187,000	223,000	564,000	572,000	591,500	552,500
Z	-1,345	-,245	-2,452	-1,909	-1,734	-2,550
Asymp. Sig. (2-tailed)	,179	,807	<u>,014</u>	,056	,083	<u>,011</u>
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,204 ^a	,828 ^a	,053 ^a	,091 ^a	,262 ^a	,021 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Especializado?

Kruskal-Wallis Test

Test Statistics^{a,b}

	11	12	13	14	15	16	17
Chi-Square	4.486	2.018	2.096	.917	4.551	2.744	1.850
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.344	.732	.718	.922	.337	.602	.763

Test Statistics^{a,b}

	18	19	110	111	112	113	114
Chi-Square	1.583	6.776	4.345	1.735	3.080	12.789	4.275
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.812	.148	.361	.784	.545	.012	.370

Test Statistics^{a,b}

	115	116	117	118	119	120	121
Chi-Square	10.146	1.227	8.459	4.830	5.941	1.916	4.554
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.038	.874	.076	.305	.204	.751	.336

Test Statistics^{a,b}

	122	123	124	125	126	127	128
Chi-Square	10.982	2.058	2.455	3.194	5.626	.515	9.410
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.027	.725	.653	.526	.229	.972	.052

Test Statistics^{a,b}

	129	130	131	132	133	134	135
Chi-Square	4.682	2.673	2.048	5.499	2.814	4.138	2.794
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.321	.614	.727	.240	.589	.388	.593

Test Statistics^{a,b}

	136	137	138	139	140	141	142
Chi-Square	1.283	2.992	.592	2.993	4.983	3.493	3.323
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.864	.559	.964	.559	.289	.479	.505

Test Statistics^{a,b}

	143	144	145	146
Chi-Square	.558	.453	10.003	4.845
df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.968	.978	.040	.304

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: EXP_REC

Test Statistics^b

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
Mann-Whitney U	101.000	81.500	76.500	95.500	72.500	101.000	90.000
Wilcoxon W	254.000	159.500	154.500	173.500	150.500	254.000	168.000
Z	-.048	-.958	-1.222	-.332	-1.388	-.068	-.557
Asymp. Sig. (2-tailed)	.962	.338	.222	.740	.165	.946	.578
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.983 ^a	.370 ^a	.263 ^a	.777 ^a	.195 ^a	.983 ^a	.616 ^a

Test Statistics^b

	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14
Mann-Whitney U	102.000	63.000	77.000	75.000	100.500	58.000	85.000
Wilcoxon W	180.000	141.000	155.000	153.000	178.500	211.000	163.000
Z	.000	-1.861	-1.222	-1.363	-.090	-2.115	-.799
Asymp. Sig. (2-tailed)	1.000	.063	.222	.173	.929	.034	.424
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1.000 ^a	.088 ^a	.283 ^a	.245 ^a	.948 ^a	.053 ^a	.471 ^a

Test Statistics^b

	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21
Mann-Whitney U	79.000	100.000	63.500	87.000	98.000	76.500	81.500
Wilcoxon W	157.000	253.000	141.500	165.000	176.000	154.500	159.500
Z	-1.085	-.099	-1.813	-.726	-.199	-1.232	-.961
Asymp. Sig. (2-tailed)	.278	.921	.070	.468	.842	.218	.336
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.325 ^a	.948 ^a	.088 ^a	.527 ^a	.879 ^a	.263 ^a	.370 ^a

Test Statistics^b

	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28
Mann-Whitney U	98.000	100.500	89.000	85.000	95.500	89.000	88.500
Wilcoxon W	251.000	178.500	242.000	238.000	248.500	167.000	166.500
Z	-.202	-.076	-.647	-.801	-.337	-.618	-.637
Asymp. Sig. (2-tailed)	.840	.939	.517	.423	.736	.536	.524
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.879 ^a	.948 ^a	.586 ^a	.471 ^a	.777 ^a	.586 ^a	.556 ^a

Test Statistics^b

	129	130	131	132	133	134	135
Mann-Whitney U	97.000	101.000	95.000	79.000	82.000	75.000	83.500
Wilcoxon W	250.000	254.000	248.000	157.000	160.000	153.000	161.500
Z	-.239	-.056	-.358	-1.089	-.944	-1.284	-.868
Asymp. Sig. (2-tailed)	.811	.955	.720	.276	.345	.199	.386
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.845 ^a	.983 ^a	.777 ^a	.325 ^a	.394 ^a	.245 ^a	.419 ^a

Test Statistics^b

	136	137	138	139	140	141	142
Mann-Whitney U	87.000	97.000	94.000	87.000	76.500	91.500	80.000
Wilcoxon W	165.000	175.000	172.000	165.000	154.500	169.500	158.000
Z	-.697	-.245	-.388	-.723	-1.210	-.497	-1.061
Asymp. Sig. (2-tailed)	.486	.807	.698	.470	.226	.619	.289
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.527 ^a	.845 ^a	.744 ^a	.527 ^a	.263 ^a	.647 ^a	.347 ^a

Test Statistics^b

	143	144	145	146
Mann-Whitney U	92.000	100.500	70.500	81.500
Wilcoxon W	245.000	178.500	148.500	159.500
Z	-.522	-.074	-1.719	-.981
Asymp. Sig. (2-tailed)	.602	.941	.086	.327
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.679 ^a	.948 ^a	.166 ^a	.370 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: EXP_REC

Mann-Whitney Test

Test Statistics^a

	11	12	13	14	15	16	17
Mann-Whitney U	271.000	250.000	296.500	316.500	302.000	291.500	308.500
Wilcoxon W	424.000	991.000	1037.500	469.500	1043.000	444.500	1049.500
Z	-1.000	-1.379	-.526	-.141	-.419	-1.062	-.275
Asymp. Sig. (2-tailed)	.317	.168	.599	.888	.675	.288	.783

Test Statistics^a

	18	19	110	111	112	113	114
Mann-Whitney U	305.000	218.500	230.500	289.500	291.500	300.000	259.500
Wilcoxon W	1046.000	959.500	971.500	1030.500	444.500	1041.000	1000.500
Z	-.348	-2.027	-1.807	-.675	-.894	-.445	-1.217
Asymp. Sig. (2-tailed)	.728	.043	.071	.500	.371	.656	.224

Test Statistics^a

	115	116	117	118	119	120	121
Mann-Whitney U	243.500	290.500	243.000	298.500	290.500	296.500	295.000
Wilcoxon W	984.500	443.500	984.000	451.500	443.500	1037.500	448.000
Z	-1.512	-.647	-1.569	-.497	-.633	-.521	-.552
Asymp. Sig. (2-tailed)	.130	.518	.117	.619	.527	.602	.581

Test Statistics^a

	122	123	124	125	126	127	128
Mann-Whitney U	215.000	309.500	261.500	252.000	316.500	317.500	219.000
Wilcoxon W	956.000	462.500	414.500	405.000	1057.500	1058.500	960.000
Z	-2.120	-.288	-1.307	-1.388	-.136	-.109	-1.997
Asymp. Sig. (2-tailed)	.034	.773	.191	.165	.892	.913	.046

Test Statistics^a

	129	130	131	132	133	134	135
Mann-Whitney U	284.500	287.500	312.500	318.500	305.000	315.500	318.000
Wilcoxon W	1025.500	1028.500	465.500	1059.500	1046.000	468.500	1059.000
Z	-.753	-.761	-.203	-.090	-.352	-.148	-.097
Asymp. Sig. (2-tailed)	.451	.447	.839	.929	.725	.882	.923

Test Statistics^a

	136	137	138	139	140	141	142
Mann-Whitney U	295.000	315.000	301.500	304.000	302.000	240.000	240.000
Wilcoxon W	1036.000	1056.000	1042.500	457.000	455.000	981.000	981.000
Z	-.538	-.161	-.422	-.373	-.429	-1.602	-1.615
Asymp. Sig. (2-tailed)	.590	.872	.673	.709	.668	.109	.106

Test Statistics^a

	143	144	145	146
Mann-Whitney U	297.000	309.500	297.000	299.500
Wilcoxon W	450.000	462.500	1038.000	452.500
Z	-.566	-.271	-.639	-.477
Asymp. Sig. (2-tailed)	.571	.786	.523	.633

a. Grouping Variable: EXP_REC

Test Statistics^a

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
Mann-Whitney U	486.500	443.000	420.500	475.500	411.500	475.500	416.000
Wilcoxon W	639.500	2213.000	2190.500	2245.500	2181.500	628.500	2186.000
Z	-.086	-.769	-1.080	-.368	-1.186	-.553	-1.105
Asymp. Sig. (2-tailed)	.931	.442	.280	.713	.236	.581	.269

Test Statistics^a

	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14
Mann-Whitney U	468.500	410.500	424.500	451.000	479.500	418.500	416.000
Wilcoxon W	2238.500	2180.500	2194.500	2221.000	2249.500	2188.500	2186.000
Z	-.437	-1.211	-1.053	-.689	-.358	-1.074	-1.125
Asymp. Sig. (2-tailed)	.662	.226	.292	.491	.720	.283	.261

Test Statistics^a

	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21
Mann-Whitney U	351.500	440.000	469.000	486.000	420.500	483.500	469.000
Wilcoxon W	2121.500	593.000	2239.000	639.000	573.500	2253.500	2239.000
Z	-1.945	-.836	-.436	-.214	-1.104	-.245	-.432
Asymp. Sig. (2-tailed)	.052	.403	.663	.831	.270	.807	.666

Test Statistics^a

	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28
Mann-Whitney U	307.000	450.000	480.000	460.000	393.000	484.000	294.000
Wilcoxon W	2077.000	2220.000	633.000	613.000	2163.000	2254.000	2064.000
Z	-2.634	-.716	-.300	-.556	-1.467	-.235	-2.721
Asymp. Sig. (2-tailed)	.008	.474	.764	.578	.142	.814	.006

Test Statistics^a

	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35
Mann-Whitney U	389.000	411.000	454.500	420.000	430.500	478.500	412.000
Wilcoxon W	2159.000	2181.000	2224.500	2190.000	2200.500	2248.500	2182.000
Z	-1.507	-1.282	-.624	-1.087	-.935	-.308	-1.170
Asymp. Sig. (2-tailed)	.132	.200	.532	.277	.350	.758	.242

Test Statistics^a

	136	137	138	139	140	141	142
Mann-Whitney U	496.000	442.000	454.500	460.500	461.500	417.000	377.000
Wilcoxon W	649.000	595.000	2224.500	2230.500	2231.500	2187.000	2147.000
Z	-.073	-.865	-.642	-.551	-.543	-1.134	-1.682
Asymp. Sig. (2-tailed)	.942	.387	.521	.581	.587	.257	.093

Test Statistics^a

	143	144	145	146
Mann-Whitney U	453.500	490.000	414.000	443.000
Wilcoxon W	606.500	2260.000	2184.000	2213.000
Z	-.726	-.156	-1.336	-.784
Asymp. Sig. (2-tailed)	.468	.876	.181	.433

a. Grouping Variable: EXP_REC

Test Statistics^a

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
Mann-Whitney U	166.000	171.000	177.000	187.500	161.500	176.500	180.000
Wilcoxon W	466.000	471.000	477.000	487.500	461.500	329.500	480.000
Z	-1.062	-.908	-.772	-.493	-1.194	-1.416	-.672
Asymp. Sig. (2-tailed)	.288	.364	.440	.622	.232	.157	.502

Test Statistics^a

	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14
Mann-Whitney U	167.500	125.000	145.500	172.500	190.000	198.000	201.000
Wilcoxon W	467.500	425.000	445.500	472.500	343.000	351.000	354.000
Z	-1.023	-2.247	-1.699	-.929	-.540	-.170	-.084
Asymp. Sig. (2-tailed)	.306	.025	.089	.353	.589	.865	.933

Test Statistics^a

	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21
Mann-Whitney U	199.000	166.500	198.500	165.500	138.500	186.500	173.500
Wilcoxon W	352.000	319.500	351.500	465.500	291.500	486.500	473.500
Z	-.143	-1.158	-.161	-1.116	-1.882	-.505	-.874
Asymp. Sig. (2-tailed)	.886	.247	.872	.264	.060	.614	.382

Test Statistics^a

	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28
Mann-Whitney U	163.000	188.500	185.000	164.500	169.000	202.500	148.500
Wilcoxon W	463.000	488.500	338.000	317.500	469.000	502.500	448.500
Z	-1.202	-.466	-.567	-1.124	-1.036	-.044	-1.553
Asymp. Sig. (2-tailed)	.230	.641	.571	.261	.300	.965	.120

Test Statistics^a

	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35
Mann-Whitney U	202.000	189.500	183.000	186.500	164.000	160.500	189.500
Wilcoxon W	502.000	489.500	336.000	339.500	464.000	460.500	489.500
Z	-.058	-.462	-.678	-.508	-1.115	-1.249	-.416
Asymp. Sig. (2-tailed)	.953	.644	.498	.611	.265	.212	.678

Test Statistics^a

	136	137	138	139	140	141	142
Mann-Whitney U	197.000	175.500	203.500	185.500	197.000	192.500	184.000
Wilcoxon W	497.000	328.500	356.500	338.500	350.000	492.500	484.000
Z	-.202	-.870	-.015	-.561	-.205	-.320	-.554
Asymp. Sig. (2-tailed)	.840	.384	.988	.575	.837	.749	.580

Test Statistics^a

	143	144	145	146
Mann-Whitney U	187.500	194.000	122.000	164.000
Wilcoxon W	340.500	494.000	422.000	464.000
Z	-.517	-.293	-2.468	-1.138
Asymp. Sig. (2-tailed)	.605	.769	.014	.255

a. Grouping Variable: EXP_REC

ann-Whitney Test

Test Statistics^a

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
Mann-Whitney U	192.000	213.000	189.000	209.000	165.000	208.000	212.000
Wilcoxon W	270.000	954.000	267.000	287.000	243.000	286.000	290.000
Z	-.864	-.351	-.960	-.506	-1.561	-.874	-.378
Asymp. Sig. (2-tailed)	.387	.725	.337	.613	.118	.382	.706

Test Statistics^a

	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14
Mann-Whitney U	216.500	222.000	215.000	193.000	202.500	107.000	211.000
Wilcoxon W	957.500	300.000	956.000	271.000	280.500	848.000	952.000
Z	-.280	-.145	-.311	-.858	-.911	-2.922	-.411
Asymp. Sig. (2-tailed)	.780	.884	.755	.391	.363	.003	.681

Test Statistics^a

	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21
Mann-Whitney U	209.500	213.500	197.000	178.000	197.000	191.000	163.000
Wilcoxon W	950.500	291.500	275.000	256.000	275.000	269.000	241.000
Z	-.442	-.354	-.760	-1.255	-.762	-.915	-1.586
Asymp. Sig. (2-tailed)	.659	.723	.447	.210	.446	.360	.113

Test Statistics^a

	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28
Mann-Whitney U	156.500	215.500	218.000	215.000	209.000	200.500	183.500
Wilcoxon W	897.500	293.500	296.000	293.000	950.000	278.500	924.500
Z	-1.724	-.333	-.277	-.321	-.498	-.675	-1.070
Asymp. Sig. (2-tailed)	.085	.739	.782	.748	.619	.500	.285

Test Statistics^a

	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35
Mann-Whitney U	192.000	203.000	222.500	177.500	186.000	166.500	191.500
Wilcoxon W	933.000	944.000	963.500	255.500	264.000	244.500	269.500
Z	-.868	-.668	-.132	-1.247	-1.020	-1.495	-.872
Asymp. Sig. (2-tailed)	.386	.504	.895	.212	.308	.135	.383

Test Statistics^a

	136	137	138	139	140	141	142
Mann-Whitney U	217.000	223.000	228.000	188.000	148.500	187.000	211.000
Wilcoxon W	295.000	301.000	969.000	266.000	226.500	928.000	952.000
Z	-.261	-.125	.000	-.964	-1.989	-.977	-.408
Asymp. Sig. (2-tailed)	.794	.900	1.000	.335	.047	.329	.683

Test Statistics^a

	143	144	145	146
Mann-Whitney U	226.000	215.000	175.000	169.500
Wilcoxon W	967.000	293.000	253.000	247.500
Z	-.056	-.322	-1.473	-1.460
Asymp. Sig. (2-tailed)	.956	.747	.141	.144

a. Grouping Variable: EXP_REC

Test Statistics^a

	11	12	13	14	15	16	17
Whitney U	345.000	332.500	330.000	350.500	318.500	339.000	333.000
on W	423.000	410.500	408.000	428.500	396.500	417.000	2103.000
. Sig. (2-tailed)	.049	.345	.392	.061	.573	.399	.334
	.961	.730	.695	.952	.567	.690	.739

Test Statistics^a

	18	19	110	111	112	113	114
Whitney U	329.500	294.000	323.500	304.000	343.500	156.500	341.000
on W	2099.500	372.000	401.500	382.000	2113.500	1926.500	2111.000
. Sig. (2-tailed)	.402	.977	.506	.826	.209	.3143	.213
	.687	.329	.613	.409	.834	.002	.831

Test Statistics^a

	115	116	117	118	119	120	121
Whitney U	302.000	324.500	248.000	292.000	280.000	279.000	305.000
on W	2072.000	402.500	326.000	370.000	358.000	357.000	383.000
. Sig. (2-tailed)	.836	.489	1.730	1.046	1.257	1.263	.801
	.403	.625	.084	.296	.209	.207	.423

Test Statistics^a

	122	123	124	125	126	127	128
Whitney U	221.000	323.000	323.000	321.000	260.000	327.000	249.000
on W	1991.000	2093.000	2093.000	2091.000	2030.000	405.000	2019.000
. Sig. (2-tailed)	2.186	.529	.536	.547	1.562	.444	1.704
	.029	.597	.592	.585	.118	.657	.088

Test Statistics^a

	129	130	131	132	133	134	135
Whitney U	264.000	292.000	301.500	334.000	325.000	283.500	352.000
on W	2034.000	2062.000	2071.500	412.000	403.000	361.500	430.000
. Sig. (2-tailed)	1.468	1.075	.853	.327	.469	1.150	.032
	.142	.282	.394	.743	.639	.250	.974

Test Statistics^a

	136	137	138	139	140	141	142
Mann-Whitney U	300.500	297.000	348.000	335.500	285.000	325.000	338.000
Wilcoxon W	378.500	375.000	2118.000	413.500	363.000	2095.000	2108.000
Z	-.867	-1.019	-.099	-.303	-1.153	-.473	-.262
Asymp. Sig. (2-tailed)	.386	.308	.921	.762	.249	.636	.793

Test Statistics^a

	143	144	145	146
Mann-Whitney U	352.000	353.000	308.000	325.500
Wilcoxon W	430.000	2123.000	386.000	403.500
Z	-.038	-.017	-.823	-.466
Asymp. Sig. (2-tailed)	.970	.987	.411	.641

a. Grouping Variable: EXP_REC

Mann-Whitney Test

Test Statistics^b

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
Mann-Whitney U	116.000	142.000	129.000	141.000	133.500	126.000	143.000
Wilcoxon W	416.000	442.000	207.000	441.000	211.500	204.000	221.000
Z	-.991	-.070	-.539	-.113	-.370	-1.261	-.035
Asymp. Sig. (2-tailed)	.322	.945	.590	.910	.711	.207	.972
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.361 ^a	.960 ^a	.631 ^a	.934 ^a	.728 ^a	.562 ^a	.987 ^a

Test Statistics^b

	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14
Mann-Whitney U	117.500	142.000	142.000	130.000	132.000	80.000	113.500
Wilcoxon W	417.500	442.000	442.000	208.000	210.000	380.000	191.500
Z	-.961	-.073	-.072	-.506	-.587	-2.317	-1.105
Asymp. Sig. (2-tailed)	.337	.942	.942	.613	.557	.021	.269
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.379 ^a	.960 ^a	.960 ^a	.655 ^a	.704 ^a	.032 ^a	.311 ^a

Test Statistics^b

	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21
Mann-Whitney U	102.000	126.000	78.000	138.000	87.500	120.500	134.500
Wilcoxon W	180.000	204.000	156.000	438.000	165.500	198.500	212.500
Z	-1.543	-.666	-2.425	-.222	-2.102	-.874	-.349
Asymp. Sig. (2-tailed)	.123	.505	.015	.824	.036	.382	.727
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.166 ^a	.562 ^a	.026 ^a	.856 ^a	.057 ^a	.436 ^a	.753 ^a

Test Statistics^b

	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28
Mann-Whitney U	115.500	135.500	138.000	141.000	111.000	123.500	123.000
Wilcoxon W	415.500	435.500	438.000	219.000	411.000	201.500	423.000
Z	-1.037	-.323	-.233	-.110	-1.236	-.753	-.749
Asymp. Sig. (2-tailed)	.300	.747	.816	.913	.216	.451	.454
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.344 ^a	.779 ^a	.856 ^a	.934 ^a	.280 ^a	.497 ^a	.497 ^a

Test Statistics^b

	129	130	131	132	133	134	135
1-Whitney U	134.500	133.500	140.000	99.000	141.500	134.500	128.500
ixon W	434.500	433.500	218.000	177.000	219.500	212.500	206.500
	-.345	-.425	-.161	-1.637	-.088	-.342	-.562
np. Sig. (2-tailed)	.730	.671	.872	.102	.930	.732	.574
1 Sig. [2*(1-tailed	.753 ^a	.728 ^a	.908 ^a	.137 ^a	.934 ^a	.753 ^a	.608 ^a

Test Statistics^b

	136	137	138	139	140	141	142
1-Whitney U	125.500	117.000	136.000	108.500	100.500	142.000	138.000
ixon W	203.500	195.000	214.000	186.500	178.500	220.000	216.000
	-.666	-1.043	-.289	-1.323	-1.582	-.071	-.215
np. Sig. (2-tailed)	.505	.297	.772	.186	.114	.944	.830
1 Sig. [2*(1-tailed	.540 ^a	.379 ^a	.804 ^a	.237 ^a	.146 ^a	.960 ^a	.856 ^a

Test Statistics^b

	143	144	145	146
1-Whitney U	142.000	141.000	127.000	142.500
ixon W	442.000	441.000	427.000	220.500
	-.082	-.109	-.623	-.054
np. Sig. (2-tailed)	.935	.913	.533	.957
1 Sig. [2*(1-tailed	.960 ^a	.934 ^a	.585 ^a	.960 ^a

Not corrected for ties.

Grouping Variable: EXP_REC

Mann-Whitney Test

Test Statistics^a

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
Mann-Whitney U	969.500	1015.500	1022.000	1034.500	938.500	1073.500	985.500
Wilcoxon W	2680.500	1756.500	2792.000	2804.500	2708.500	2843.500	2755.500
Z	-1.038	-.812	-.784	-.732	-1.440	-.666	-1.037
Asymp. Sig. (2-tailed)	.299	.417	.433	.464	.150	.506	.300

Test Statistics^a

	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14
Mann-Whitney U	1099.000	971.000	967.000	1113.000	967.500	987.500	1075.000
Wilcoxon W	2869.000	1712.000	1708.000	2883.000	2737.500	2757.500	1816.000
Z	-.174	-1.174	-1.218	-.064	-1.584	-1.034	-.360
Asymp. Sig. (2-tailed)	.862	.241	.223	.949	.113	.301	.719

Test Statistics^a

	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21
Mann-Whitney U	1059.500	1099.500	916.500	1071.500	1053.000	1072.000	947.500
Wilcoxon W	2829.500	1840.500	1657.500	2841.500	1794.000	1813.000	2717.500
Z	-.473	-.172	-1.617	-.407	-.543	-.394	-1.375
Asymp. Sig. (2-tailed)	.637	.863	.106	.684	.587	.693	.169

Test Statistics^a

	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28
Mann-Whitney U	1051.000	963.000	963.500	953.000	910.500	1103.000	998.500
Wilcoxon W	2821.000	2733.000	2733.500	2723.000	2680.500	2873.000	2768.500
Z	-.551	-1.318	-1.338	-1.338	-1.699	-.144	-.960
Asymp. Sig. (2-tailed)	.582	.187	.181	.181	.089	.886	.337

Test Statistics^a

	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35
Mann-Whitney U	1009.000	1046.000	1021.500	950.500	999.000	1046.000	954.000
Wilcoxon W	2779.000	2816.000	2791.500	2720.500	2769.000	2816.000	2724.000
Z	-.883	-.626	-.770	-1.361	-.964	-.596	-1.294
Asymp. Sig. (2-tailed)	.377	.531	.441	.174	.335	.551	.196

Test Statistics^a

	136	137	138	139	140	141	142
Mann-Whitney U	1015.500	969.500	1096.500	979.500	943.000	1025.500	1100.000
Wilcoxon W	1756.500	1710.500	2866.500	2749.500	2713.000	1766.500	1841.000
Z	-.825	-1.285	-.194	-1.114	-1.449	-.749	-.165
Asymp. Sig. (2-tailed)	.409	.199	.847	.265	.147	.454	.869

Test Statistics^a

	143	144	145	146
Mann-Whitney U	1105.500	1053.000	1012.000	924.000
Wilcoxon W	1846.500	2823.000	2782.000	2694.000
Z	-.141	-.546	-.984	-1.578
Asymp. Sig. (2-tailed)	.888	.585	.325	.115

a. Grouping Variable: EXP_REC

in-Whitney Test

Test Statistics^a

	11	12	13	14	15	16	17
Mann-Whitney U	321.000	425.500	430.500	405.500	373.500	439.000	427.000
Wilcoxon W	621.000	1166.500	730.500	705.500	673.500	1180.000	727.000
Z	-2.035	-.455	-.398	-.838	-1.290	-.577	-.438
Asymp. Sig. (2-tailed)	.042	.649	.691	.402	.197	.564	.661

Test Statistics^a

	18	19	110	111	112	113	114
Mann-Whitney U	394.000	436.000	438.000	432.500	442.000	402.000	349.500
Wilcoxon W	694.000	736.000	1179.000	732.500	742.000	1143.000	1090.500
Z	-.968	-.309	-.276	-.367	-.331	-.839	-1.636
Asymp. Sig. (2-tailed)	.333	.757	.783	.714	.741	.401	.102

Test Statistics^a

	115	116	117	118	119	120	121
Mann-Whitney U	315.500	430.500	323.000	336.500	356.000	453.500	341.000
Wilcoxon W	1056.500	1171.500	1064.000	636.500	1097.000	753.500	641.000
Z	-2.141	-.404	-2.123	-1.892	-1.548	-.039	-1.798
Asymp. Sig. (2-tailed)	.032	.687	.034	.059	.122	.969	.072

Test Statistics^a

	122	123	124	125	126	127	128
Mann-Whitney U	390.500	401.500	413.000	439.000	389.000	450.500	431.000
Wilcoxon W	1131.500	701.500	713.000	739.000	689.000	1191.500	1172.000
Z	-1.008	-.907	-.737	-.268	-1.085	-.088	-.384
Asymp. Sig. (2-tailed)	.313	.364	.461	.789	.278	.930	.701

Test Statistics^a

	129	130	131	132	133	134	135
Mann-Whitney U	412.000	436.000	441.500	408.500	376.000	356.000	430.000
Wilcoxon W	1153.000	1177.000	1182.500	1149.500	676.000	656.000	730.000
Z	-.685	-.336	-.226	-.758	-1.236	-1.548	-.399
Asymp. Sig. (2-tailed)	.493	.737	.821	.449	.216	.122	.690

Test Statistics^a

	136	137	138	139	140	141	142
Mann-Whitney U	431.500	384.000	434.500	444.000	442.000	370.500	402.000
Wilcoxon W	1172.500	1125.000	1175.500	1185.000	742.000	1111.500	1143.000
Z	-.379	-1.177	-.332	-.189	-.228	-1.285	-.815
Asymp. Sig. (2-tailed)	.704	.239	.740	.850	.820	.199	.415

Test Statistics^a

	143	144	145	146
Mann-Whitney U	454.500	418.500	304.000	341.000
Wilcoxon W	754.500	718.500	604.000	641.000
Z	-.026	-.591	-2.546	-1.808
Asymp. Sig. (2-tailed)	.979	.555	.011	.071

a. Grouping Variable: EXP_REC

nn-Whitney Test

Test Statistics^a

	11	12	13	14	15	16	17
Mann-Whitney U	577.000	690.000	687.500	687.000	688.000	652.500	662.000
Wilcoxon W	877.000	990.000	2457.500	987.000	988.000	2422.500	2432.000
Z	-1.259	-.188	-.219	-.238	-.211	-1.089	-.481
Asymp. Sig. (2-tailed)	.208	.851	.826	.812	.833	.276	.630

Test Statistics^a

	18	19	110	111	112	113	114
Mann-Whitney U	627.000	578.500	630.500	676.500	630.000	554.000	559.000
Wilcoxon W	927.000	878.500	930.500	976.500	2400.000	2324.000	2329.000
Z	-.875	-1.381	-.839	-.341	-1.054	-1.617	-1.589
Asymp. Sig. (2-tailed)	.381	.167	.402	.733	.292	.106	.112

Test Statistics^a

	115	116	117	118	119	120	121
Mann-Whitney U	448.000	682.000	644.000	554.000	585.500	671.000	648.500
Wilcoxon W	2218.000	2452.000	2414.000	854.000	2355.500	971.000	948.500
Z	-2.737	-.286	-.698	-1.692	-1.344	-.407	-.644
Asymp. Sig. (2-tailed)	.006	.775	.485	.091	.179	.684	.520

Test Statistics^a

	122	123	124	125	126	127	128
Mann-Whitney U	567.000	685.000	674.000	623.500	661.000	694.000	593.500
Wilcoxon W	2337.000	2455.000	2444.000	2393.500	2431.000	2464.000	2363.500
Z	-1.519	-.257	-.385	-.920	-.511	-.152	-1.221
Asymp. Sig. (2-tailed)	.129	.797	.700	.358	.609	.879	.222

Test Statistics^a

	129	130	131	132	133	134	135
Mann-Whitney U	567.500	627.500	586.500	536.500	660.500	604.000	626.000
Wilcoxon W	2337.500	2397.500	2356.500	2306.500	960.500	904.000	2396.000
Z	-1.519	-.917	-1.316	-1.854	-.504	-1.113	-.864
Asymp. Sig. (2-tailed)	.129	.359	.188	.064	.614	.266	.388

Test Statistics^a

	136	137	138	139	140	141	142
Mann-Whitney U	674.500	703.500	652.500	584.500	622.000	632.500	635.000
Wilcoxon W	974.500	2473.500	2422.500	2354.500	2392.000	2402.500	2405.000
Z	-.361	-.054	-.606	-1.349	-.945	-.798	-.770
Asymp. Sig. (2-tailed)	.718	.957	.545	.177	.345	.425	.441

Test Statistics^a

	143	144	145	146
Mann-Whitney U	695.500	694.500	542.000	657.500
Wilcoxon W	995.500	994.500	842.000	957.500
Z	-.155	-.147	-1.894	-.541
Asymp. Sig. (2-tailed)	.877	.883	.058	.589

a. Grouping Variable: EXP_REC

Count

		I1				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular	2	1	7	29	44
	Apoios educativos		2	5	7	12
Total		2	3	12	36	56

FUNÇÕES * I1 Crosstabulation

Count

		I1	Total
		6	
FUNÇÕES	Ensino regular	25	108
	Apoios educativos	15	41
Total		40	149

FUNÇÕES * I2 Crosstabulation

Count

		I2				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular	1	2	13	24	37
	Apoios educativos	2	1	7	9	15
Total		3	3	20	33	52

FUNÇÕES * I2 Crosstabulation

Count

		I2	Total
		6	
FUNÇÕES	Ensino regular	32	109
	Apoios educativos	7	41
Total		39	150

FUNÇÕES * I3 Crosstabulation

Count

		I3					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	2	4	17	47	39	109
	Apoios educativos		3	4	17	17	41
Total		2	7	21	64	56	150

FUNÇÕES * I4 Crosstabulation

Count

		I4				Total
		3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	4	9	35	61	109
	Apoios educativos	1	3	10	27	41
Total		5	12	45	88	150

FUNÇÕES * I5 Crosstabulation

Count

		I5				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular	1	1	6	20	44
	Apoios educativos			2	6	14
Total		1	1	8	26	58

FUNÇÕES * I5 Crosstabulation

Count

		I5	
		6	Total
FUNÇÕES	Ensino regular	37	109
	Apoios educativos	19	41
Total		56	150

FUNÇÕES * I6 Crosstabulation

Count

		I6			Total
		4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	2	11	96	109
	Apoios educativos		3	38	41
Total		2	14	134	150

FUNÇÕES * I7 Crosstabulation

Count

		I7				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular	4	2	13	43	32
	Apoios educativos	2	2	7	9	14
Total		6	4	20	52	46

FUNÇÕES * I7 Crosstabulation

Count

		I7	Total
		6	
FUNÇÕES	Ensino regular	15	109
	Apoios educativos	7	41
Total		22	150

FUNÇÕES * I8 Crosstabulation

Count

		I8					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	2	6	21	51	29	109
	Apoios educativos		3	8	17	13	41
Total		2	9	29	68	42	150

FUNÇÕES * I9 Crosstabulation

Count

		I9					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	1	6	26	48	28	109
	Apoios educativos		2	6	17	16	41
Total		1	8	32	65	44	150

FUNÇÕES * I10 Crosstabulation

Count

		I10				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular	1		5	17	39
	Apoios educativos	1	1	3	3	13
Total		2	1	8	20	52

FUNÇÕES * I10 Crosstabulation

Count

		I10	Total
		6	
FUNÇÕES	Ensino regular	47	109
	Apoios educativos	20	41
Total		67	150

unt

		I11				Total	
		1	3	4	5		6
FUNÇÕES	Ensino regular	2	3	16	51	37	109
	Apoios educativos			5	20	16	41
Total		2	3	21	71	53	150

FUNÇÕES * I12 Crosstabulation

unt

		I12			Total
		4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	2	24	83	109
	Apoios educativos	1	5	35	41
Total		3	29	118	150

FUNÇÕES * I13 Crosstabulation

unt

		I13				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular	2	4	11	39	38
	Apoios educativos	1		5	13	17
Total		3	4	16	52	55

FUNÇÕES * I13 Crosstabulation

ount

		I13	Total
		6	
FUNÇÕES	Ensino regular	15	109
	Apoios educativos	5	41
Total		20	150

FUNÇÕES * I14 Crosstabulation

ount

		I14				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular	1	3	12	38	47
	Apoios educativos	2	5	5	12	15
Total		3	8	17	50	62

FUNÇÕES * I14 Crosstabulation

Count

		I14	
		6	Total
FUNÇÕES	Ensino regular	8	109
	Apoios educativos	2	41
Total		10	150

FUNÇÕES * I15 Crosstabulation

Count

		I15				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular		1	7	26	47
	Apoios educativos	1	3	4	8	10
Total		1	4	11	34	57

FUNÇÕES * I15 Crosstabulation

Count

		I15	
		6	Total
FUNÇÕES	Ensino regular	28	109
	Apoios educativos	15	41
Total		43	150

FUNÇÕES * I16 Crosstabulation

Count

		I16				Total
		3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	5	14	43	47	109
	Apoios educativos		3	22	16	41
Total		5	17	65	63	150

FUNÇÕES * I17 Crosstabulation

Count

		I17					Total
		2	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular		5	15	53	36	109
	Apoios educativos	2	2	6	13	18	41
Total		2	7	21	66	54	150

FUNÇÕES * I18 Crosstabulation

Count

		I18					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	1	2	14	45	47	109
	Apoios educativos			2	16	23	41
Total		1	2	16	61	70	150

FUNÇÕES * I19 Crosstabulation

Count

		I19				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular		1	5	24	56
	Apoios educativos	2	1	1	9	21
Total		2	2	6	33	77

FUNÇÕES * I19 Crosstabulation

Count

		I19	Total
		6	
FUNÇÕES	Ensino regular	23	109
	Apoios educativos	7	41
Total		30	150

FUNÇÕES * I20 Crosstabulation

Count

		I20					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	1	6	20	57	25	109
	Apoios educativos	1	1	8	21	10	41
Total		2	7	28	78	35	150

FUNÇÕES * I21 Crosstabulation

Count

		I21					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	1	3	23	50	32	109
	Apoios educativos	1		5	14	21	41
Total		2	3	28	64	53	150

FUNÇÕES * I22 Crosstabulation

Count

		I22				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular	1	1	7	16	53
	Apoios educativos	1	1	2	7	18
Total		2	2	9	23	71

FUNÇÕES * I22 Crosstabulation

Count

		I22	Total
		6	
FUNÇÕES	Ensino regular	31	109
	Apoios educativos	12	41
Total		43	150

FUNÇÕES * I23 Crosstabulation

Count

		I23					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular		3	8	39	59	109
	Apoios educativos	1			16	24	41
Total		1	3	8	55	83	150

FUNÇÕES * I24 Crosstabulation

Count

		I24					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular		1	12	34	62	109
	Apoios educativos	1			14	26	41
Total		1	1	12	48	88	150

FUNÇÕES * I25 Crosstabulation

Count

		I25					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	1	5	13	45	45	109
	Apoios educativos	1	2	6	20	12	41
Total		2	7	19	65	57	150

FUNÇÕES * I26 Crosstabulation

Count

		I26				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular			2	14	38
	Apoios educativos	1	1		1	18
Total		1	1	2	15	56

FUNÇÕES * I26 Crosstabulation

Count

		I26	Total
		6	
FUNÇÕES	Ensino regular	55	109
	Apoios educativos	20	41
Total		75	150

FUNÇÕES * I27 Crosstabulation

Count

		I27					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular		4	16	44	45	109
	Apoios educativos	1		5	14	21	41
Total		1	4	21	58	66	150

FUNÇÕES * I28 Crosstabulation

Count

		I28				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular	2	2	6	27	51
	Apoios educativos	1	1	3	14	12
Total		3	3	9	41	63

FUNÇÕES * I28 Crosstabulation

Count

		I28	Total
		6	
FUNÇÕES	Ensino regular	21	109
	Apoios educativos	10	41
Total		31	150

FUNÇÕES * I29 Crosstabulation

nt

		I29				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular		1	8	21	53
	Apoios educativos	1		2	8	18
Total		1	1	10	29	71

FUNÇÕES * I29 Crosstabulation

unt

		I29	Total
		6	
FUNÇÕES	Ensino regular	26	109
	Apoios educativos	12	41
Total		38	150

FUNÇÕES * I30 Crosstabulation

unt

		I30					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular		2	7	32	68	109
	Apoios educativos	1	1	2	15	22	41
Total		1	3	9	47	90	150

FUNÇÕES * I31 Crosstabulation

ount

		I31					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	1	9	16	55	28	109
	Apoios educativos	1	4	7	17	12	41
Total		2	13	23	72	40	150

FUNÇÕES * I32 Crosstabulation

ount

		I32					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	1	5	19	53	31	109
	Apoios educativos	1		3	16	21	41
Total		2	5	22	69	52	150

FUNÇÕES * I33 Crosstabulation

Count

		I33					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	3	5	23	43	35	109
	Apoios educativos	1	1	7	14	18	41
Total		4	6	30	57	53	150

FUNÇÕES * I34 Crosstabulation

Count

		I34				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular	1	1	4	20	41
	Apoios educativos	1		1	4	18
Total		2	1	5	24	59

FUNÇÕES * I34 Crosstabulation

Count

		I34	Total
		6	
FUNÇÕES	Ensino regular	42	109
	Apoios educativos	17	41
Total		59	150

FUNÇÕES * I35 Crosstabulation

Count

		I35					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	2	7	31	41	28	109
	Apoios educativos	1		8	12	20	41
Total		3	7	39	53	48	150

FUNÇÕES * I36 Crosstabulation

Count

		I36				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular			6	20	51
	Apoios educativos	1	2	5	4	11
Total		1	2	11	24	62

FUNÇÕES * I36 Crosstabulation

Count

		I36	Total
		6	
FUNÇÕES	Ensino regular	32	109
	Apoios educativos	18	41
Total		50	150

FUNÇÕES * I37 Crosstabulation

Count

		I37					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular		3	6	36	64	109
	Apoios educativos	1		4	12	24	41
Total		1	3	10	48	88	150

FUNÇÕES * I38 Crosstabulation

Count

		I38				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular	1	1	4	21	52
	Apoios educativos	1			8	20
Total		2	1	4	29	72

FUNÇÕES * I38 Crosstabulation

Count

		I38	Total
		6	
FUNÇÕES	Ensino regular	30	109
	Apoios educativos	12	41
Total		42	150

FUNÇÕES * I39 Crosstabulation

Count

		I39				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular		1	7	23	56
	Apoios educativos	1	2	2	7	19
Total		1	3	9	30	75

FUNÇÕES * I39 Crosstabulation

Count

		I39	
		6	Total
FUNÇÕES	Ensino regular	22	109
	Apoios educativos	10	41
Total		32	150

FUNÇÕES * I40 Crosstabulation

Count

		I40				Total
		3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	4	11	45	49	109
	Apoios educativos	1	4	15	21	41
Total		5	15	60	70	150

FUNÇÕES * I41 Crosstabulation

Count

		I41				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular	5	2	4	29	48
	Apoios educativos	4	2	4	7	16
Total		9	4	8	36	64

FUNÇÕES * I41 Crosstabulation

Count

		I41	
		6	Total
FUNÇÕES	Ensino regular	21	109
	Apoios educativos	8	41
Total		29	150

FUNÇÕES * I42 Crosstabulation

Count

		I42				
		1	2	3	4	5
FUNÇÕES	Ensino regular	3		8	34	47
	Apoios educativos	1	1	6	11	15
Total		4	1	14	45	62

FUNÇÕES * I42 Crosstabulation

Count

		I42	Total
		6	
FUNÇÕES	Ensino regular	17	109
	Apoios educativos	7	41
Total		24	150

FUNÇÕES * I43 Crosstabulation

Count

		I43				Total
		3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	1	7	29	72	109
	Apoios educativos	1		11	29	41
Total		2	7	40	101	150

FUNÇÕES * I44 Crosstabulation

Count

		I44					Total
		1	3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	1	2	16	47	43	109
	Apoios educativos			3	20	18	41
Total		1	2	19	67	61	150

FUNÇÕES * I45 Crosstabulation

Count

		I45				Total
		3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	1	11	35	62	109
	Apoios educativos		1	6	34	41
Total		1	12	41	96	150

FUNÇÕES * I46 Crosstabulation

Count

		I46				Total
		3	4	5	6	
FUNÇÕES	Ensino regular	6	19	39	45	109
	Apoios educativos	1	2	18	20	41
Total		7	21	57	65	150

sstabs

Especializado? * I1 Crosstabulation

unt

		I1					Total
		2	3	4	5	6	
Especializado?	Especializado		1		3	7	11
	Não especializado	2	4	7	9	8	30
Total		2	5	7	12	15	41

Especializado? * I2 Crosstabulation

unt

		I2				
		1	2	3	4	5
Especializado?	Especializado	1	1	1		3
	Não especializado	1		6	9	12
Total		2	1	7	9	15

Especializado? * I2 Crosstabulation

ount

		I2	Total
		6	
Especializado?	Especializado	5	11
	Não especializado	2	30
Total		7	41

Especializado? * I3 Crosstabulation

ount

		I3				Total
		3	4	5	6	
Especializado?	Especializado	2		2	7	11
	Não especializado	1	4	15	10	30
Total		3	4	17	17	41

Especializado? * I4 Crosstabulation

ount

		I4				Total
		3	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1		1	9	11
	Não especializado		3	9	18	30
Total		1	3	10	27	41

Especializado? * I5 Crosstabulation

Count

		I5				Total
		3	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1	2	2	6	11
	Não especializado	1	4	12	13	30
Total		2	6	14	19	41

Especializado? * I6 Crosstabulation

Count

		I6		Total
		5	6	
Especializado?	Especializado		11	11
	Não especializado	3	27	30
Total		3	38	41

Especializado? * I7 Crosstabulation

Count

		I7				
		1	2	3	4	5
Especializado?	Especializado	1	1	3		2
	Não especializado	1	1	4	9	12
Total		2	2	7	9	14

Especializado? * I7 Crosstabulation

Count

		I7	Total
		6	
Especializado?	Especializado	4	11
	Não especializado	3	30
Total		7	41

Especializado? * I8 Crosstabulation

Count

		I8				Total
		3	4	5	6	
Especializado?	Especializado		1	5	5	11
	Não especializado	3	7	12	8	30
Total		3	8	17	13	41

Especializado? * I9 Crosstabulation

Count

		I9				Total
		3	4	5	6	
Especializado?	Especializado	2	1	4	4	11
	Não especializado		5	13	12	30
Total		2	6	17	16	41

Especializado? * I10 Crosstabulation

Count

		I10				
		1	2	3	4	5
Especializado?	Especializado	1	1			3
	Não especializado			3	3	10
Total		1	1	3	3	13

Especializado? * I10 Crosstabulation

Count

		I10	Total
		6	
Especializado?	Especializado	6	11
	Não especializado	14	30
Total		20	41

Especializado? * I11 Crosstabulation

Count

		I11			Total
		4	5	6	
Especializado?	Especializado	1	4	6	11
	Não especializado	4	16	10	30
Total		5	20	16	41

Especializado? * I12 Crosstabulation

Count

		I12			Total
		4	5	6	
Especializado?	Especializado		1	10	11
	Não especializado	1	4	25	30
Total		1	5	35	41

Especializado? * I13 Crosstabulation

it

		I13					Total
		1	3	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1	3	3	3	1	11
	Não especializado		2	10	14	4	30
Total		1	5	13	17	5	41

Especializado? * I14 Crosstabulation

nt

		I14				
		1	2	3	4	5
Especializado?	Especializado	1	2	1	4	3
	Não especializado	1	3	4	8	12
Total		2	5	5	12	15

Especializado? * I14 Crosstabulation

int

		I14	Total
		6	
Especializado?	Especializado		11
	Não especializado	2	30
Total		2	41

Especializado? * I15 Crosstabulation

unt

		I15				
		1	2	3	4	5
Especializado?	Especializado	1	2	2	2	1
	Não especializado		1	2	6	9
Total		1	3	4	8	10

Especializado? * I15 Crosstabulation

unt

		I15	Total
		6	
Especializado?	Especializado	3	11
	Não especializado	12	30
Total		15	41

Especializado? * I16 Crosstabulation

int

		I16			Total
		4	5	6	
Especializado?	Especializado	1	2	8	11
	Não especializado	2	20	8	30
Total		3	22	16	41

Especializado? * I17 Crosstabulation

unt

		I17					Total
		2	3	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1	1	1	1	7	11
	Não especializado	1	1	5	12	11	30
Total		2	2	6	13	18	41

Especializado? * I18 Crosstabulation

unt

		I18			Total
		4	5	6	
Especializado?	Especializado		2	9	11
	Não especializado	2	14	14	30
Total		2	16	23	41

Especializado? * I19 Crosstabulation

ount

		I19				
		1	2	3	4	5
Especializado?	Especializado	1			3	4
	Não especializado	1	1	1	6	17
Total		2	1	1	9	21

Especializado? * I19 Crosstabulation

ount

		I19	Total
		6	
Especializado?	Especializado	3	11
	Não especializado	4	30
Total		7	41

Especializado? * I20 Crosstabulation

unt

		I20					Total
		1	3	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1		1	6	3	11
	Não especializado		1	7	15	7	30
Total		1	1	8	21	10	41

Especializado? * I21 Crosstabulation

unt

		I21				Total
		1	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1		1	9	11
	Não especializado		5	13	12	30
Total		1	5	14	21	41

Especializado? * I22 Crosstabulation

unt

		I22				
		1	2	3	4	5
Especializado?	Especializado	1	1	1	2	2
	Não especializado			1	5	16
Total		1	1	2	7	18

Especializado? * I22 Crosstabulation

unt

		I22	Total
		6	
Especializado?	Especializado	4	11
	Não especializado	8	30
Total		12	41

Especializado? * I23 Crosstabulation

unt

		I23			Total
		1	5	6	
Especializado?	Especializado	1	1	9	11
	Não especializado		15	15	30
Total		1	16	24	41

Especializado? * I24 Crosstabulation

Count

		I24			Total
		1	5	6	
Especializado?	Especializado	1	1	9	11
	Não especializado		13	17	30
Total		1	14	26	41

Especializado? * I25 Crosstabulation

Count

		I25					Total
		1	3	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1			6	4	11
	Não especializado		2	6	14	8	30
Total		1	2	6	20	12	41

Especializado? * I26 Crosstabulation

Count

		I26					Total
		1	2	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1			3	7	11
	Não especializado		1	1	15	13	30
Total		1	1	1	18	20	41

Especializado? * I27 Crosstabulation

Count

		I27				Total
		1	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1		1	9	11
	Não especializado		5	13	12	30
Total		1	5	14	21	41

Especializado? * I28 Crosstabulation

Count

		I28				
		1	2	3	4	5
Especializado?	Especializado	1	1	2	3	1
	Não especializado			1	11	11
Total		1	1	3	14	12

Especializado? * I28 Crosstabulation

ount

		I28	Total
		6	
Especializado?	Especializado	3	11
	Não especializado	7	30
Total		10	41

Especializado? * I29 Crosstabulation

ount

		I29					Total
		1	3	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1	2	2	2	4	11
	Não especializado			6	16	8	30
Total		1	2	8	18	12	41

Especializado? * I30 Crosstabulation

ount

		I30					Total
		1	3	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1			3	7	11
	Não especializado		1	2	12	15	30
Total		1	1	2	15	22	41

Especializado? * I31 Crosstabulation

ount

		I31					Total
		1	3	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1		2	4	4	11
	Não especializado		4	5	13	8	30
Total		1	4	7	17	12	41

Especializado? * I32 Crosstabulation

ount

		I32				Total
		1	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1		4	6	11
	Não especializado		3	12	15	30
Total		1	3	16	21	41

Especializado? * I33 Crosstabulation

ount

		I33					Total
		1	3	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1			1	9	11
	Não especializado		1	7	13	9	30
Total		1	1	7	14	18	41

Especializado? * I34 Crosstabulation

ount

		I34					Total
		1	3	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1		1	3	6	11
	Não especializado		1	3	15	11	30
Total		1	1	4	18	17	41

Especializado? * I35 Crosstabulation

ount

		I35				Total
		1	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1		2	8	11
	Não especializado		8	10	12	30
Total		1	8	12	20	41

Especializado? * I36 Crosstabulation

ount

		I36				
		1	2	3	4	5
Especializado?	Especializado	1	1	1		1
	Não especializado		1	4	4	10
Total		1	2	5	4	11

Especializado? * I36 Crosstabulation

ount

		I36	Total
		6	
Especializado?	Especializado	7	11
	Não especializado	11	30
Total		18	41

Especializado? * I37 Crosstabulation

ount

		I37				Total
		1	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1		1	9	11
	Não especializado		4	11	15	30
Total		1	4	12	24	41

Especializado? * I38 Crosstabulation

Count

		I38				Total
		1	4	5	6	
Especializado?	Especializado	1	3	3	4	11
	Não especializado		5	17	8	30
Total		1	8	20	12	41

Especializado? * I39 Crosstabulation

Count

		I39				
		1	2	3	4	5
Especializado?	Especializado	1	1	1	1	5
	Não especializado		1	1	6	14
Total		1	2	2	7	19

Especializado? * I39 Crosstabulation

Count

		I39	Total
		6	
Especializado?	Especializado	2	11
	Não especializado	8	30
Total		10	41

Especializado? * I40 Crosstabulation

Count

		I40				Total
		3	4	5	6	
Especializado?	Especializado			3	8	11
	Não especializado	1	4	12	13	30
Total		1	4	15	21	41

Especializado? * I41 Crosstabulation

Count

		I41				
		1	2	3	4	5
Especializado?	Especializado	3	1	1	1	3
	Não especializado	1	1	3	6	13
Total		4	2	4	7	16

Especializado? * I41 Crosstabulation

Count

		I41	Total
		6	
Especializado?	Especializado	2	11
	Não especializado	6	30
Total		8	41

Especializado? * I42 Crosstabulation

Count

		I42				
		1	2	3	4	5
Especializado?	Especializado		1	2	3	2
	Não especializado	1		4	8	13
Total		1	1	6	11	15

Especializado? * I42 Crosstabulation

Count

		I42	Total
		6	
Especializado?	Especializado	3	11
	Não especializado	4	30
Total		7	41

Especializado? * I43 Crosstabulation

Count

		I43			Total
		3	5	6	
Especializado?	Especializado			11	11
	Não especializado	1	11	18	30
Total		1	11	29	41

Especializado? * I44 Crosstabulation

Count

		I44			Total
		4	5	6	
Especializado?	Especializado	1	2	8	11
	Não especializado	2	18	10	30
Total		3	20	18	41

Especializado? * I45 Crosstabulation

Count

		I45			Total
		4	5	6	
Especializado?	Especializado			11	11
	Não especializado	1	6	23	30
Total		1	6	34	41

Especializado? * I46 Crosstabulation

Count

		I46				Total
		3	4	5	6	
Especializado?	Especializado			2	9	11
	Não especializado	1	2	16	11	30
Total		1	2	18	20	41

Crosstabs

EXP_REC * I1 Crosstabulation

Count		I1				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos				6	8
	de 5 a 7 anos		1	3	4	6
	de 8 a 15 anos		2	7	6	14
	de 16 a 25 anos			2	12	20
	mais de 25 anos	2		2	8	8
Total		2	3	12	36	56

EXP_REC * I1 Crosstabulation

Count		I1	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	3	17
	de 5 a 7 anos	2	12
	de 8 a 15 anos	14	38
	de 16 a 25 anos	17	58
	mais de 25 anos	4	24
Total		40	149

EXP_REC * I2 Crosstabulation

Count		I2				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos			1	5	7
	de 5 a 7 anos			1	5	3
	de 8 a 15 anos	1	1	8	7	12
	de 16 a 25 anos	2	2	5	11	25
	mais de 25 anos			6	5	5
Total		3	3	20	33	52

EXP_REC * I2 Crosstabulation

Count		I2	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	5	17
	de 5 a 7 anos	3	12
	de 8 a 15 anos	9	38
	de 16 a 25 anos	14	59
	mais de 25 anos	8	24
Total		39	150

EXP_REC * I3 Crosstabulation

Count

		I3				Total	
		1	3	4	5		6
EXP_REC	Até 4 anos		1	1	7	8	17
	de 5 a 7 anos			3	6	3	12
	de 8 a 15 anos		1	5	17	15	38
	de 16 a 25 anos	1	4	9	24	21	59
	mais de 25 anos	1	1	3	10	9	24
Total		2	7	21	64	56	150

EXP_REC * I4 Crosstabulation

Count

		I4				Total
		3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos		3	3	11	17
	de 5 a 7 anos	1	1	3	7	12
	de 8 a 15 anos	1	4	8	25	38
	de 16 a 25 anos	2	4	20	33	59
	mais de 25 anos	1		11	12	24
Total		5	12	45	88	150

EXP_REC * I5 Crosstabulation

Count

		I5				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos			2	1	5
	de 5 a 7 anos		1		3	5
	de 8 a 15 anos				4	19
	de 16 a 25 anos			4	14	20
	mais de 25 anos	1		2	4	9
Total		1	1	8	26	58

EXP_REC * I5 Crosstabulation

Count

		I5	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	9	17
	de 5 a 7 anos	3	12
	de 8 a 15 anos	15	38
	de 16 a 25 anos	21	59
	mais de 25 anos	8	24
Total		56	150

EXP_REC * I6 Crosstabulation

unt

		I6			Total
		4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos		3	14	17
	de 5 a 7 anos		2	10	12
	de 8 a 15 anos		3	35	38
	de 16 a 25 anos	2	5	52	59
	mais de 25 anos		1	23	24
Total		2	14	134	150

EXP_REC * I7 Crosstabulation

ount

		I7				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos		1	1	6	6
	de 5 a 7 anos			3	3	5
	de 8 a 15 anos	1	1	5	12	12
	de 16 a 25 anos	3	2	10	20	16
	mais de 25 anos	2		1	11	7
Total		6	4	20	52	46

EXP_REC * I7 Crosstabulation

Count

		I7	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	3	17
	de 5 a 7 anos	1	12
	de 8 a 15 anos	7	38
	de 16 a 25 anos	8	59
	mais de 25 anos	3	24
Total		22	150

EXP_REC * I8 Crosstabulation

Count

		I8					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos		2	3	5	7	17
	de 5 a 7 anos			3	5	4	12
	de 8 a 15 anos		4	5	18	11	38
	de 16 a 25 anos	1	1	14	27	16	59
	mais de 25 anos	1	2	4	13	4	24
Total		2	9	29	68	42	150

EXP_REC * I9 Crosstabulation

Count

		I9					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos			2	7	8	17
	de 5 a 7 anos			4	6	2	12
	de 8 a 15 anos		4	8	17	9	38
	de 16 a 25 anos		4	11	23	21	59
	mais de 25 anos	1		7	12	4	24
Total		1	8	32	65	44	150

EXP_REC * I10 Crosstabulation

Count

		I10				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos				1	6
	de 5 a 7 anos			1	2	4
	de 8 a 15 anos	1		5	5	12
	de 16 a 25 anos		1	2	9	18
	mais de 25 anos	1			3	12
Total		2	1	8	20	52

EXP_REC * I10 Crosstabulation

Count

		I10	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	10	17
	de 5 a 7 anos	5	12
	de 8 a 15 anos	15	38
	de 16 a 25 anos	29	59
	mais de 25 anos	8	24
Total		67	150

EXP_REC * I11 Crosstabulation

Count

		I11					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos				11	6	17
	de 5 a 7 anos		1	2	6	3	12
	de 8 a 15 anos			7	17	14	38
	de 16 a 25 anos	1	2	8	26	22	59
	mais de 25 anos	1		4	11	8	24
Total		2	3	21	71	53	150

EXP_REC * I12 Crosstabulation

Count

		I12			Total
		4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos		4	13	17
	de 5 a 7 anos		3	9	12
	de 8 a 15 anos	1	4	33	38
	de 16 a 25 anos	2	14	43	59
	mais de 25 anos		4	20	24
Total		3	29	118	150

EXP_REC * I13 Crosstabulation

Count

		I13				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos		1	2	4	8
	de 5 a 7 anos				1	7
	de 8 a 15 anos			4	17	13
	de 16 a 25 anos	3	3	9	20	17
	mais de 25 anos			1	10	10
Total		3	4	16	52	55

EXP_REC * I13 Crosstabulation

Count

		I13	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	2	17
	de 5 a 7 anos	4	12
	de 8 a 15 anos	4	38
	de 16 a 25 anos	7	59
	mais de 25 anos	3	24
Total		20	150

EXP_REC * I14 Crosstabulation

Count

		I14				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos	1	1	1	4	7
	de 5 a 7 anos			1	6	5
	de 8 a 15 anos		4	6	11	16
	de 16 a 25 anos	1	2	8	23	22
	mais de 25 anos	1	1	1	6	12
Total		3	8	17	50	62

EXP_REC * I14 Crosstabulation

Count

		I14	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	3	17
	de 5 a 7 anos		12
	de 8 a 15 anos	1	38
	de 16 a 25 anos	3	59
	mais de 25 anos	3	24
Total		10	150

EXP_REC * I15 Crosstabulation

Count

		I15					Total
		1	2	3	4	5	
EXP_REC	Até 4 anos		1		3	5	
	de 5 a 7 anos				3	7	
	de 8 a 15 anos		2	3	10	13	
	de 16 a 25 anos	1	1	8	15	21	
	mais de 25 anos				3	11	
Total		1	4	11	34	57	

EXP_REC * I15 Crosstabulation

Count

		I15	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	8	17
	de 5 a 7 anos	2	12
	de 8 a 15 anos	10	38
	de 16 a 25 anos	13	59
	mais de 25 anos	10	24
Total		43	150

EXP_REC * I16 Crosstabulation

Count

		I16				Total
		3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos		1	12	4	17
	de 5 a 7 anos	1	2	4	5	12
	de 8 a 15 anos	2	5	14	17	38
	de 16 a 25 anos	2	8	22	27	59
	mais de 25 anos		1	13	10	24
Total		5	17	65	63	150

Count

		I17				Total	
		2	3	4	5		6
EXP_REC	Até 4 anos			3	6	8	17
	de 5 a 7 anos			5	5	2	12
	de 8 a 15 anos	2	3	4	20	9	38
	de 16 a 25 anos		4	8	22	25	59
	mais de 25 anos			1	13	10	24
Total		2	7	21	66	54	150

EXP_REC * I18 Crosstabulation

Count

		I18				Total	
		1	3	4	5		6
EXP_REC	Até 4 anos			2	7	8	17
	de 5 a 7 anos			2	6	4	12
	de 8 a 15 anos		1	3	13	21	38
	de 16 a 25 anos		1	6	22	30	59
	mais de 25 anos	1		3	13	7	24
Total		1	2	16	61	70	150

EXP_REC * I19 Crosstabulation

Count

		I19				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos		1	2	3	9
	de 5 a 7 anos		1		3	8
	de 8 a 15 anos	1		2	10	17
	de 16 a 25 anos	1		1	14	31
	mais de 25 anos			1	3	12
Total		2	2	6	33	77

EXP_REC * I19 Crosstabulation

Count

		I19	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	2	17
	de 5 a 7 anos		12
	de 8 a 15 anos	8	38
	de 16 a 25 anos	12	59
	mais de 25 anos	8	24
Total		30	150

EXP_REC * I20 Crosstabulation

Count

		I20					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos			4	8	5	17
	de 5 a 7 anos		1	3	7	1	12
	de 8 a 15 anos		3	7	19	9	38
	de 16 a 25 anos	1	3	9	31	15	59
	mais de 25 anos	1		5	13	5	24
Total		2	7	28	78	35	150

EXP_REC * I21 Crosstabulation

Count

		I21					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos			4	6	7	17
	de 5 a 7 anos		1	3	5	3	12
	de 8 a 15 anos		1	5	14	18	38
	de 16 a 25 anos	1	1	12	25	20	59
	mais de 25 anos	1		4	14	5	24
Total		2	3	28	64	53	150

EXP_REC * I22 Crosstabulation

Count

		I22				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos					10
	de 5 a 7 anos			1		5
	de 8 a 15 anos			3	9	16
	de 16 a 25 anos	2	2	5	9	29
	mais de 25 anos				5	11
Total		2	2	9	23	71

EXP_REC * I22 Crosstabulation

Count

		I22	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	7	17
	de 5 a 7 anos	6	12
	de 8 a 15 anos	10	38
	de 16 a 25 anos	12	59
	mais de 25 anos	8	24
Total		43	150

EXP_REC * I23 Crosstabulation

Count

		I23					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos			1	6	10	17
	de 5 a 7 anos			1	4	7	12
	de 8 a 15 anos		1	1	12	24	38
	de 16 a 25 anos	1	2	4	22	30	59
	mais de 25 anos			1	11	12	24
Total		1	3	8	55	83	150

EXP_REC * I24 Crosstabulation

Count

		I24					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos			1	8	8	17
	de 5 a 7 anos			2	2	8	12
	de 8 a 15 anos			3	9	26	38
	de 16 a 25 anos	1	1	4	21	32	59
	mais de 25 anos			2	8	14	24
Total		1	1	12	48	88	150

EXP_REC * I25 Crosstabulation

Count

		I25					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos	1		4	7	5	17
	de 5 a 7 anos		1	1	5	5	12
	de 8 a 15 anos		2	4	14	18	38
	de 16 a 25 anos	1	2	9	28	19	59
	mais de 25 anos		2	1	11	10	24
Total		2	7	19	65	57	150

EXP_REC * I26 Crosstabulation

Count

		I26				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos				1	6
	de 5 a 7 anos				1	3
	de 8 a 15 anos		1	1	1	13
	de 16 a 25 anos	1		1	10	22
	mais de 25 anos				2	12
Total		1	1	2	15	56

EXP_REC * I26 Crosstabulation

Count

		I26	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	10	17
	de 5 a 7 anos	8	12
	de 8 a 15 anos	22	38
	de 16 a 25 anos	25	59
	mais de 25 anos	10	24
Total		75	150

EXP_REC * I27 Crosstabulation

Count

		I27					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos			3	6	8	17
	de 5 a 7 anos			4	3	5	12
	de 8 a 15 anos			5	17	16	38
	de 16 a 25 anos	1	4	8	18	28	59
	mais de 25 anos			1	14	9	24
Total		1	4	21	58	66	150

EXP_REC * I28 Crosstabulation

Count

		I28				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos				4	5
	de 5 a 7 anos			1	2	5
	de 8 a 15 anos			3	12	16
	de 16 a 25 anos	3	2	4	17	26
	mais de 25 anos		1	1	6	11
Total		3	3	9	41	63

EXP_REC * I28 Crosstabulation

Count

		I28	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	8	17
	de 5 a 7 anos	4	12
	de 8 a 15 anos	7	38
	de 16 a 25 anos	7	59
	mais de 25 anos	5	24
Total		31	150

EXP_REC * I29 Crosstabulation

Count

		I29				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos				3	9
	de 5 a 7 anos				3	4
	de 8 a 15 anos			3	8	17
	de 16 a 25 anos	1		6	13	28
	mais de 25 anos		1	1	2	13
Total		1	1	10	29	71

EXP_REC * I29 Crosstabulation

Count

		I29	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	5	17
	de 5 a 7 anos	5	12
	de 8 a 15 anos	10	38
	de 16 a 25 anos	11	59
	mais de 25 anos	7	24
Total		38	150

EXP_REC * I30 Crosstabulation

Count

		I30					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos			1	4	12	17
	de 5 a 7 anos			2	1	9	12
	de 8 a 15 anos		1	3	11	23	38
	de 16 a 25 anos	1	2	2	23	31	59
	mais de 25 anos			1	8	15	24
Total		1	3	9	47	90	150

EXP_REC * I31 Crosstabulation

Count

		I31					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos			3	11	3	17
	de 5 a 7 anos			2	7	3	12
	de 8 a 15 anos	1	6	4	13	14	38
	de 16 a 25 anos	1	7	12	24	15	59
	mais de 25 anos			2	17	5	24
Total		2	13	23	72	40	150

EXP_REC * I32 Crosstabulation

ount

		I32					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos			3	7	7	17
	de 5 a 7 anos			4	5	3	12
	de 8 a 15 anos		1	4	19	14	38
	de 16 a 25 anos	1	4	10	27	17	59
	mais de 25 anos	1		1	11	11	24
Total		2	5	22	69	52	150

EXP_REC * I33 Crosstabulation

Count

		I33					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos		1	4	3	9	17
	de 5 a 7 anos		1	4	3	4	12
	de 8 a 15 anos		2	4	18	14	38
	de 16 a 25 anos	2	2	12	24	19	59
	mais de 25 anos	2		6	9	7	24
Total		4	6	30	57	53	150

EXP_REC * I34 Crosstabulation

Count

		I34				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos			1	1	8
	de 5 a 7 anos		1		3	5
	de 8 a 15 anos			1	6	13
	de 16 a 25 anos	1		3	9	21
	mais de 25 anos	1			5	12
Total		2	1	5	24	59

EXP_REC * I34 Crosstabulation

Count

		I34	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	7	17
	de 5 a 7 anos	3	12
	de 8 a 15 anos	18	38
	de 16 a 25 anos	25	59
	mais de 25 anos	6	24
Total		59	150

EXP_REC * I35 Crosstabulation

Count

		I35					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos			4	7	6	17
	de 5 a 7 anos		2	2	5	3	12
	de 8 a 15 anos		2	9	12	15	38
	de 16 a 25 anos	2	3	20	16	18	59
	mais de 25 anos	1		4	13	6	24
Total		3	7	39	53	48	150

EXP_REC * I36 Crosstabulation

Count

		I36				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos			1	3	7
	de 5 a 7 anos			2	3	3
	de 8 a 15 anos		2	4	5	15
	de 16 a 25 anos	1		3	10	23
	mais de 25 anos			1	3	14
Total		1	2	11	24	62

EXP_REC * I36 Crosstabulation

Count

		I36	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	6	17
	de 5 a 7 anos	4	12
	de 8 a 15 anos	12	38
	de 16 a 25 anos	22	59
	mais de 25 anos	6	24
Total		50	150

EXP_REC * I37 Crosstabulation

Count

		I37					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos			2	6	9	17
	de 5 a 7 anos			2	4	6	12
	de 8 a 15 anos		1	5	12	20	38
	de 16 a 25 anos	1	2	1	17	38	59
	mais de 25 anos				9	15	24
Total		1	3	10	48	88	150

Count

		I38				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos				2	11
	de 5 a 7 anos				4	4
	de 8 a 15 anos			2	9	15
	de 16 a 25 anos	1		2	12	29
	mais de 25 anos	1	1		2	13
Total		2	1	4	29	72

EXP_REC * I38 Crosstabulation

Count

		I38	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	4	17
	de 5 a 7 anos	4	12
	de 8 a 15 anos	12	38
	de 16 a 25 anos	15	59
	mais de 25 anos	7	24
Total		42	150

EXP_REC * I39 Crosstabulation

Count

		I39				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos		1		3	10
	de 5 a 7 anos			1	4	5
	de 8 a 15 anos		1	3	6	17
	de 16 a 25 anos	1	1	5	13	28
	mais de 25 anos				4	15
Total		1	3	9	30	75

EXP_REC * I39 Crosstabulation

Count

		I39	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	3	17
	de 5 a 7 anos	2	12
	de 8 a 15 anos	11	38
	de 16 a 25 anos	11	59
	mais de 25 anos	5	24
Total		32	150

EXP_REC * I40 Crosstabulation

Count

		I40				Total
		3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos	1	2	5	9	17
	de 5 a 7 anos		3	6	3	12
	de 8 a 15 anos	1	2	14	21	38
	de 16 a 25 anos	2	6	27	24	59
	mais de 25 anos	1	2	8	13	24
Total		5	15	60	70	150

EXP_REC * I41 Crosstabulation

Count

		I41				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos	1			3	9
	de 5 a 7 anos				5	4
	de 8 a 15 anos	3	1	4	9	16
	de 16 a 25 anos	4	3	3	11	29
	mais de 25 anos	1		1	8	6
Total		9	4	8	36	64

EXP_REC * I41 Crosstabulation

Count

		I41	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	4	17
	de 5 a 7 anos	3	12
	de 8 a 15 anos	5	38
	de 16 a 25 anos	9	59
	mais de 25 anos	8	24
Total		29	150

EXP_REC * I42 Crosstabulation

Count

		I42				
		1	2	3	4	5
EXP_REC	Até 4 anos			2	1	11
	de 5 a 7 anos				6	4
	de 8 a 15 anos	1		5	12	15
	de 16 a 25 anos	2	1	6	16	28
	mais de 25 anos	1		1	10	4
Total		4	1	14	45	62

EXP_REC * I42 Crosstabulation

Count

		I42	Total
		6	
EXP_REC	Até 4 anos	3	17
	de 5 a 7 anos	2	12
	de 8 a 15 anos	5	38
	de 16 a 25 anos	6	59
	mais de 25 anos	8	24
Total		24	150

EXP_REC * I43 Crosstabulation

Count

		I43				Total
		3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos		1	6	10	17
	de 5 a 7 anos			4	8	12
	de 8 a 15 anos	1	2	9	26	38
	de 16 a 25 anos	1	3	14	41	59
	mais de 25 anos		1	7	16	24
Total		2	7	40	101	150

EXP_REC * I44 Crosstabulation

Count

		I44					Total
		1	3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos			1	10	6	17
	de 5 a 7 anos		1	1	5	5	12
	de 8 a 15 anos			5	16	17	38
	de 16 a 25 anos	1	1	8	25	24	59
	mais de 25 anos			4	11	9	24
Total		1	2	19	67	61	150

EXP_REC * I45 Crosstabulation

Count

		I45				Total
		3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos		1	2	14	17
	de 5 a 7 anos		1	5	6	12
	de 8 a 15 anos		2	8	28	38
	de 16 a 25 anos	1	4	16	38	59
	mais de 25 anos		4	10	10	24
Total		1	12	41	96	150

EXP_REC * I46 Crosstabulation

Count

		I46				Total
		3	4	5	6	
EXP_REC	Até 4 anos		2	7	8	17
	de 5 a 7 anos	1	2	5	4	12
	de 8 a 15 anos	2	2	13	21	38
	de 16 a 25 anos	3	10	22	24	59
	mais de 25 anos	1	5	10	8	24
Total		7	21	57	65	150

	Especializado?	
	Especializado	Não especializado
	Mean	Mean
i1	5.45	4.57
i2	4.64	4.23
i3	5.27	5.13
i4	5.64	5.50
i5	5.18	5.23
i6	6.00	5.90
i7	4.18	4.30
i8	5.36	4.83
i9	4.91	5.23
i10	4.91	5.17
i11	5.45	5.20
i12	5.91	5.80
i13	3.91	4.67
i14	3.55	4.10
i15	3.82	4.97
i16	5.64	5.20
i17	5.09	5.03
i18	5.82	5.40
i19	4.64	4.63
i20	4.82	4.93
i21	5.45	5.23
i22	4.36	5.03
i23	5.45	5.50
i24	5.45	5.57
i25	5.00	4.93
i26	5.27	5.30
i27	5.45	5.23
i28	4.00	4.80
i29	4.45	5.07
i30	5.27	5.37
i31	4.82	4.83
i32	5.18	5.40
i33	5.45	5.00
i34	5.09	5.20
i35	5.36	5.13
i36	4.82	4.87
i37	5.45	5.37
i38	4.73	5.10
i39	4.27	4.90
i40	5.73	5.23
i41	3.55	4.57
i42	4.36	4.47
i43	6.00	5.53
i44	5.64	5.27
i45	6.00	5.73
i46	5.82	5.23

	Nº anos de docência				
	até 4 anos	5 a 7 anos	8 a 15 anos	16 a 25 anos	+ de 25 anos
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
i1	4.82	4.83	4.97	4.74	4.33
i2	5.00	4.67	4.45	4.64	4.63
i3	5.29	5.00	5.21	5.00	5.00
i4	5.47	5.33	5.50	5.42	5.42
i5	5.24	4.75	5.29	4.98	4.83
i6	5.82	5.83	5.92	5.85	5.96
i7	4.53	4.33	4.42	4.15	4.25
i8	5.00	5.08	4.95	4.93	4.67
i9	5.35	4.83	4.82	5.03	4.71
i10	5.53	5.08	4.89	5.22	5.04
i11	5.35	4.92	5.18	5.10	5.00
i12	5.76	5.75	5.84	5.69	5.83
i13	4.47	5.25	4.45	4.12	4.63
i14	4.41	4.33	4.11	4.22	4.50
i15	5.12	4.92	4.68	4.58	5.29
i16	5.18	5.08	5.21	5.25	5.38
i17	5.29	4.75	4.82	5.15	5.38
i18	5.35	5.17	5.42	5.37	5.00
i19	4.53	4.50	4.74	4.86	5.13
i20	5.06	4.67	4.89	4.93	4.83
i21	5.18	4.83	5.29	5.03	4.88
i22	5.41	5.33	4.87	4.64	5.13
i23	5.53	5.50	5.55	5.31	5.46
i24	5.41	5.50	5.61	5.37	5.50
i25	4.82	5.17	5.26	5.03	5.21
i26	5.53	5.58	5.42	5.15	5.33
i27	5.29	5.08	5.29	5.14	5.33
i28	5.24	5.00	4.71	4.39	4.75
i29	5.12	5.17	4.89	4.69	5.00
i30	5.65	5.58	5.47	5.36	5.58
i31	5.00	5.08	4.84	4.75	5.13
i32	5.24	4.92	5.21	4.92	5.25
i33	5.18	4.83	5.16	4.92	4.71
i34	5.24	4.75	5.26	5.10	4.88
i35	5.12	4.75	5.05	4.73	4.92
i36	5.06	4.75	4.82	5.03	5.04
i37	5.41	5.33	5.34	5.49	5.63
i38	5.12	5.00	4.97	4.92	4.92
i39	4.82	4.67	4.89	4.68	5.04
i40	5.29	5.00	5.45	5.24	5.38
i41	4.82	4.83	4.29	4.44	4.75
i42	4.88	4.67	4.45	4.44	4.67
i43	5.53	5.67	5.58	5.61	5.63
i44	5.29	5.17	5.32	5.17	5.21
i45	5.76	5.42	5.68	5.54	5.25
i46	5.35	5.00	5.39	5.14	5.04