

**Joana Sofia Luís Penas**

**JOGOS COOPERATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO:  
AVALIAÇÃO DAS ATITUDES DOS PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**Porto, 2012**



**Joana Sofia Luís Penas**

**JOGOS COOPERATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO:  
AVALIAÇÃO DAS ATITUDES DOS PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**Porto, 2012**

**Joana Sofia Luís Penas**

**JOGOS COOPERATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO:  
AVALIAÇÃO DAS ATITUDES DOS PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial apresentada à Universidade Fernando Pessoa pela mestrande Joana Sofia Luís Penas para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, no Domínio Emocional e da Personalidade, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Doutora Vanda de La Salette.

## RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo avaliar as atitudes dos professores de Educação Física face à utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Deste modo, verificaram-se as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE, face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão e recolheram-se, ainda, as opiniões dos docentes sobre a utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão.

A Educação Física, ao conceder a participação dos alunos com NEE em atividades físicas adequadas às suas capacidades, proporciona a estas crianças a sua valorização e integração. Os Jogos Cooperativos nestas aulas são um auxiliar precioso no acompanhamento de crianças com NEE. Na tentativa de promover a interação social entre crianças com NEE e crianças com desenvolvimento normal, vários autores conceberam programas que utilizam a atividade lúdica como contexto de aprendizagem das habilidades sociais. Como tal, o professor desempenha um papel fundamental na educação do aluno com NEE, uma vez que deve ser responsável por estimular e fazer desencadear no mesmo competências essenciais e imprescindíveis para o seu futuro como adulto.

O trabalho é constituído por três partes: na primeira parte encontra-se o enquadramento teórico, dividido por três capítulos; na segunda parte, o estudo empírico, distribuído por um capítulo; e, por último, os resultados, repartidos em três capítulos. A investigação baseou-se numa amostra de cento e quinze docentes, do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, sessenta docentes da Zonas Oeste (Concelhos de Alcobaça e Caldas da Rainha) e cinquenta e cinco docentes da Zona da Lezíria e Médio Tejo (Concelhos de Rio Maior e Santarém). Em termos de metodologia, foi selecionado como instrumento de pesquisa, um inquérito por questionário com questões fechadas e uma aberta, dirigido aos professores de Educação Física.

O problema de estudo formulou-se da seguinte forma: Será que os professores de Educação Física têm atitudes favoráveis face à utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão?

Os resultados mostram que nas duas zonas (Oeste e Lezíria e Médio Tejo), os professores revelam atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas e face à utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão nas aulas de Educação Física. Registando-se pequenas diferenças perante as atitudes dos professores, para as duas zonas, entre o género feminino e masculino, a idade, o tempo de serviço, a formação em Educação Especial, a experiência com alunos com NEE e na variável, os Jogos Cooperativos como promotores de inclusão. Como se pode constatar na discussão dos resultados e nas conclusões.

**Palavras Chave:** Jogos Cooperativos, Inclusão, NEE, Atitudes dos Professores de Educação Física

## ABSTRACT

The present study aims to evaluate the attitudes of physical education teachers face the use of Cooperative Games as a strategy of including pupils with Special Educational Needs (SEN). Thus, there were the attitudes of physical education teachers face the inclusion of pupils with SEN, compared to Cooperative Games and inclusion strategy and collected, yet the views of teachers on the use of Cooperative Games as inclusion strategy.

Physical Education, to grant the participation of pupils with SEN in physical activities appropriate to their abilities, gives these children their recovery and integration. The cooperative games in these classes are a valuable aid in the monitoring of children with SEN. In an attempt to promote social interaction among children with SEN and children with normal development, several authors have designed programs that use atual playing as a context for learning social skills. As such, the teacher plays a key role in the education of students with SEN as it should be responsible for stimulating trigger and make the same core competencies and essential to its future as an adult.

The work consists of three parts: the first part is the theoretical framework, divided into three chapters, in the second part, an empirical study, distributed by a chapter, and, finally, results, divided into three chapters. The research was based on a sample of one hundred and fifteen teachers, the second and third cycles of basic education, sixty teachers from Western Areas (Counties Alcobaca and Caldas da Rainha) and fifty-five teachers from East Zone Wetland and Tejo (Counties Santarém and Rio Maior). In terms of methodology, was selected as a research tool, a questionnaire with closed questions and one open, aimed at teachers of Physical Education.

The study problem is formulated as follows: Does the physical education teachers have favorable attitudes compared to the use of Cooperative Games as a strategy of inclusion?

The results show that the two areas (West and marshland and Middle Tejo), teachers showed positive attitudes towards the inclusion of pupils with SEN in their classes and against the use of cooperative games as a strategy for inclusion in physical education classes. Registering small differences before the teachers' attitudes to the two zones

between female and male gender, age, length of service, training in special education, experience with students with SEN and variable cooperative games as promoters for inclusion. As can be seen in the discussion of results and conclusion.

**Keywords:** Cooperative games, Inclusion, SEN, Attitudes of Teachers of Physical Education

## RÉSUMÉ

La présente étude vise à évaluer les attitudes des enseignants d'éducation physique face à l'utilisation des jeux coopératifs comme une stratégie d'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). Ainsi, il y avait les attitudes des enseignants d'éducation physique face à l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers, par rapport à Jeux coopératifs et la stratégie d'inclusion et recueillie, mais les points de vue des enseignants sur l'utilisation des jeux coopératifs comme stratégie d'inclusion.

L'éducation physique, d'accorder la participation des élèves à BEP en activités physiques adaptées à leurs capacités, donne à ces enfants leur rétablissement et leur intégration. Les jeux coopératifs dans ces classes sont une aide précieuse dans le suivi des enfants ayant des besoins particuliers. Dans une tentative pour promouvoir l'interaction sociale parmi les enfants ayant des besoins particuliers et les enfants ayant un développement normal, plusieurs auteurs ont conçu des programmes qui utilisent de jeu réel en tant que contexte d'apprentissage des compétences sociales. En tant que tel, l'enseignant joue un rôle clé dans l'éducation des élèves ayant des besoins éducatifs comme il devrait être responsable de la stimulation de déclenchement et de faire les mêmes compétences de base et essentiels pour son avenir en tant qu'adulte.

Le travail se compose de trois parties: la première partie est le cadre théorique, divisé en trois chapitres, dans la deuxième partie, une étude empirique, distribué par un chapitre, et, enfin, les résultats, divisée en trois chapitres. La recherche a été basée sur un échantillon de 115 enseignants, les deuxième et troisième cycles de l'enseignement fondamental, soixante enseignants de Western Areas (Comtés Alcobaça et de Caldas da Rainha) et 55 enseignants à partir des zones humides Zone Est et du Tage (Comtés Santarém et Rio Maior). En termes de méthodologie, a été choisi comme outil de recherche, un questionnaire avec des questions fermées et une ouverte, destiné aux enseignants d'éducation physique.

Le problème est l'étude formulé comme suit: Est-ce les professeurs d'éducation physique ont des attitudes favorables par rapport à l'utilisation des jeux coopératifs comme une stratégie d'inclusion?

Les résultats montrent que les deux zones (l'Ouest et du marais et du Moyen–Tejo), les enseignants ont montré une attitude positive envers l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans leurs classes et contre l'utilisation des jeux coopératifs comme une stratégie pour l'inclusion dans les classes d'éducation physique. Enregistrement de petites différences avant que les attitudes des enseignants aux deux zones entre les sexes masculin et féminin, l'âge, la durée du service, la formation dans l'enseignement spécial, l'expérience avec les élèves ayant des besoins particuliers et variables des jeux coopératifs comme promoteurs pour l'inclusion. Comme on peut le voir dans la discussion des résultats et conclusion.

**Mots-clés:** Jeux Coopératifs, Inclusion, SEN, les Attitudes des Professeurs d'Éducation  
Physique

## RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo evaluar las actitudes de los profesores de educación física frente a la utilización de los juegos cooperativos como estrategia de integración de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Por lo tanto, no fueron las actitudes de los profesores de educación física frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, en comparación con Juegos Cooperativos y la estrategia de inclusión y se recoge, sin embargo, las opiniones de los profesores sobre el uso de los juegos cooperativos como estrategia de inclusión.

Educación Física, a conceder la participación de los alumnos con NEE en las actividades físicas adecuadas a sus capacidades, da a estos niños en su recuperación y la integración. Los juegos cooperativos en estas clases son una ayuda valiosa en el seguimiento de los niños con necesidades educativas especiales. En un intento por promover la interacción social entre los niños con necesidades educativas especiales y los niños con desarrollo normal, varios autores han diseñado programas que utilizan el juego real como un contexto para el aprendizaje de habilidades sociales. Como tal, el profesor juega un papel clave en la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que debe ser responsable de estimular el gatillo y hacer las mismas competencias básicas y esenciales para su futuro como adulto.

La obra consta de tres partes: la primera parte es el marco teórico, dividido en tres capítulos, en la segunda parte, un estudio empírico, distribuido por un capítulo, y, por último, los resultados, dividido en tres capítulos. La investigación se basó en una muestra de ciento quince profesores, los ciclos segundo y tercero de educación básica, sesenta profesores de las áreas occidentales (los condados de Alcobaça y Caldas da Rainha) y cincuenta y cinco profesores de Humedales Zona Este y los condados de Tejo (Santarém y Rio Maior). En cuanto a la metodología, fue seleccionada como una herramienta de investigación, un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas uno, dirigido a profesores de Educación Física.

El problema de estudio se formula como sigue: Los profesores de educación física tienen actitudes favorables en comparación con el uso de los juegos cooperativos como una estrategia de inclusión?

Los resultados muestran que las dos zonas (Occidental y marismas y del Tajo Medio), los docentes mostraron una actitud positiva hacia la inclusión de alumnos con NEE en sus clases y en contra del uso de los juegos cooperativos como una estrategia para la inclusión en clases de educación física. El registro de las pequeñas diferencias antes de las actitudes de los profesores a las dos zonas entre el género femenino y masculino, edad, antigüedad en el servicio, la formación en educación especial, la experiencia con alumnos con NEE y variables, como los juegos cooperativos promotores para la inclusión. Como puede verse en la discusión de los resultados y conclusiones.

**Palabras Clave:** Juegos Cooperativos, de Inclusión, NEE, Actitudes de los Maestros de Educación Física

## AGRADECIMENTOS

Um estudo desta natureza implica, apesar do seu carácter individual, a participação, colaboração e apoio, de um conjunto alargado de pessoas sem as quais seria impossível concretizar os objetivos propostos.

Assim, gostaria de expressar a minha gratidão a todos os que tornaram possível este desafio.

À Universidade Fernando Pessoa expresso os meus agradecimentos.

Agradeço à Prof<sup>a</sup> Doutora Vanda de La Salette a orientação e supervisão do trabalho. A sua disponibilidade, incentivo e confiança constituíram um contributo precioso.

A todos os professores da parte curricular do mestrado agradeço o contributo para a minha formação.

Às escolas colaboradoras e aos professores que, com a sua boa vontade e interesse, cooperaram com dedicação.

À minha família (mãe, pai, irmão e namorado), um agradecimento especial por todo o apoio oferecido. Ao meu irmão, Flávio, que me ajudou a resolver alguns problemas informáticos.

A todos os meus amigos, que tanto me incentivaram e transmitiram palavras de força, otimismo e confiança.

Torna-se impossível referir todos os que, de uma ou outra forma, fizeram parte do meu percurso pessoal e profissional.

A todos, **MUITO OBRIGADA.**

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
CAPÍTULO I – NEE.....	4
1.1) Conceito de NEE .....	4
CAPÍTULO II – JOGO .....	7
2.1) Conceito de Jogo .....	7
2.2) A Importância do Jogo .....	10
2.3) Jogos Cooperativos.....	11
CAPÍTULO III – INCLUSÃO .....	17
3.1) Inclusão nas aulas de Educação Física .....	17
3.2) Jogos Cooperativos e a inclusão nas aulas de Educação Física .....	20
CAPÍTULO IV – ATITUDES.....	24
4.1) Conceito de Atitudes .....	24
4.2) Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão.....	26
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	30
CAPÍTULO V – METODOLOGIA .....	31
5.1) Objetivos.....	31
5.1.1) Objetivos Gerais:.....	31
5.1.2) Objetivos Específicos:.....	31
5.2) Caracterização do estudo.....	32
5.3) Procedimentos de aplicação.....	33
5.4) Caracterização da amostra .....	34
5.5) Instrumentos de medida.....	35
5.6) Estudo quantitativo .....	35
5.7) Estudo qualitativo .....	36
5.8) Definição e caracterização das variáveis em estudo.....	36
5.8.1) Variáveis independentes.....	36
5.8.2) Variáveis dependentes.....	37
5.9) Análise e Tratamento dos Dados .....	37
5.9.1) Estudo quantitativo.....	37

5.9.2) Estudo qualitativo.....	38
PARTE III – RESULTADOS .....	39
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	40
6.1) Apresentação descritiva dos resultados .....	40
6.1.1) Zona.....	40
6.1.2) Escola .....	41
6.1.3) Género .....	42
6.1.4) Idade .....	42
6.1.5) Tempo de serviço .....	43
6.1.6) Formação em Educação Especial.....	44
6.1.7) Experiência com alunos com NEE.....	45
6.1.8) Jogos Cooperativos promovem a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física .....	45
6.2) Resultados de natureza inferencial .....	46
6.2.1) Zona.....	46
6.2.2) Género .....	49
6.2.3) Idade .....	51
6.2.4) Tempo de serviço .....	54
6.2.5) Formação em Educação Especial.....	57
6.2.6) Experiência com alunos com NEE.....	60
6.2.7) Jogos Cooperativos promovem a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física .....	62
6.3) Análise das respostas qualitativas.....	64
CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	67
CAPÍTULO VIII – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES .....	73
8.1) Conclusões.....	73
8.2) Limitações .....	76
8.3) Recomendações .....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	77
ANEXOS .....	86
ANEXO 1: AUTORIZAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .....	87
ANEXO 2: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA A ZONA OESTE .....	89
ANEXO 3: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA A ZONA DA LEZÍRIA E MÉDIO TEJO ..	95

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Tipo de NEE significativas ou permanentes (adaptado de Correia, 2008, p. 47).....	5
--	---

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Variável zona.....	40
<b>Tabela 2:</b> Variável escola .....	41
<b>Tabela 3:</b> Variável género .....	42
<b>Tabela 4:</b> Variável idade.....	42
<b>Tabela 5:</b> Variável tempo de serviço .....	43
<b>Tabela 6:</b> Variável formação em Educação Especial .....	44
<b>Tabela 7:</b> Variável experiência com alunos com NEE.....	45
<b>Tabela 8:</b> Variável os Jogos Cooperativos promovem a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física .....	45
<b>Tabela 9:</b> Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, para as Zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo.....	47
<b>Tabela 10:</b> Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão nas Zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo .....	48
<b>Tabela 11:</b> Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, para as Zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo, consoante o género feminino e masculino .....	49

<b>Tabela 12:</b> Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão na Zona Oeste e Zona Lezíria e Médio Tejo, consoante o género feminino e masculino.....	50
<b>Tabela 13:</b> Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, para as zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo, consoante à idade .....	51
<b>Tabela 14:</b> Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão na zona Oeste e zona Lezíria e Médio Tejo, consoante a idade .....	53
<b>Tabela 15:</b> Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, para as zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo, consoante o tempo de serviço .....	54
<b>Tabela 16:</b> Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão na zona Oeste e zona Lezíria e Médio Tejo, consoante o tempo de serviço .....	56
<b>Tabela 17:</b> Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, para as zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo, referente à formação.....	57
<b>Tabela 18:</b> Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão na zona Oeste e zona Lezíria e Médio Tejo, referente à formação .....	59
<b>Tabela 19:</b> Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, para as zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo, relativo à experiência com alunos com NEE .....	60
<b>Tabela 20:</b> Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão na zona Oeste e zona Lezíria e Médio Tejo, relativo à experiência com alunos com NEE.....	61

**Tabela 21:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, para as zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo e, os Jogos Cooperativos como promotores de inclusão..... 62

**Tabela 22:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão na zona Oeste e zona Lezíria e Médio Tejo e os Jogos Cooperativos como promotores de inclusão... 64

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

NEE – Necessidades Educativas Especiais

s.d. – Sem data

PEATID III – Physical Educator's Attitude Toward Teaching Individuals with disabilities

Mo – Moda

M – Média

DP – Desvio Padrão

A1 – NEE – Tenho conhecimento para lidar com alunos com NEE nas minhas aulas de Educação Física.

A2 – NEE – Os alunos com NEE beneficiarão da interação proporcionada pela inclusão nas minhas aulas de Educação Física.

A3 – NEE – Os alunos com NEE são socialmente aceites pelos seus pares sem NEE nas minhas aulas de Educação Física.

A4 – NEE – Os alunos com NEE são humilhados nas minhas aulas de Educação Física por parte dos colegas sem NEE.

A5 – NEE – Os alunos com NEE irão perturbar a harmonia nas minhas aulas.

A6 – NEE – Gosto de ter alunos com NEE nas minhas aulas.

A7 – NEE – Sou capaz de remediar os défices de aprendizagem dos alunos com NEE.

A8 – NEE – Como professor de Educação Física, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar Educação Física, em simultâneo, a alunos com e sem NEE.

A1 – JC – Os Jogos Cooperativos permitem que os alunos com e sem NEE participem ativamente nas aulas de Educação Física.

A2 – JC – Os Jogos Cooperativos contribuem para a formação humana de alunos com e sem NEE em relação a valores (respeito, solidariedade, tolerância...).

A3 – JC – Os Jogos Cooperativos desenvolvem a autoestima dos alunos com NEE.

A4 – JC – Os Jogos Cooperativos incutem nos alunos com e sem NEE a cooperação.

A5 – JC – Os Jogos Cooperativos aumentam a motivação dos alunos com NEE nas aulas de EF.

A6 – JC – Com a utilização dos Jogos Cooperativos os alunos com NEE sentem-se mais incluídos na turma.

A7 – JC – Com os Jogos Cooperativos os alunos sem NEE aceitam bem a participação dos alunos com NEE.

A8 – JC – Nas minhas aulas de Educação Física estou disposto a utilizar os Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão e aprendizagem.

A9 – JC – Sinto-me confiante na utilização dos Jogos Cooperativos nas minhas aulas de Educação Física.

## INTRODUÇÃO

Desde a Declaração de Salamanca a escola tem assumido, de uma forma mais visível e sistemática, práticas que promovem a inclusão de alunos com NEE no sistema regular de educação, ou seja, na sala de aula onde todos têm de forma diferenciada o direito a um ensino de qualidade.

Assim sendo, o professor de Educação Física assume um papel de responsabilidade no desenvolvimento deste processo, pois, se anteriormente o ensino destes jovens estaria a cargo de profissionais especializados, hoje pretende-se que o professor de Educação Física do ensino regular assuma a responsabilidade de favorecer a plena inclusão na sala de aula, juntamente com os demais alunos sem NEE. Neste contexto, o professor de Educação Física vai ter de encontrar estratégias que possibilitem a inclusão.

Nesse pressuposto, a atitude dos professores assume um papel essencial no sucesso de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular (Kosub & Lienert, 2003).

Também os Jogos Cooperativos apareceram como uma boa ferramenta de trabalho. Por se tratar de jogos de estrutura diferenciada, onde os valores de cada um são reconhecidos, onde vitória é compartilhada por todos e onde se aprende a jogar uns com os outros ao invés de uns contra os outros (Denise Arimatéa, Tatyana Passinato e Vanessa Vale, 2009).

Justifica-se, assim, a elaboração deste estudo pela procura de uma nova forma de inclusão nas aulas de Educação Física, para assim proporcionar uma educação de qualidade que beneficie todos os alunos, com ou sem NEE, entendendo-se que os Jogos Cooperativos são um método facilitador para a convivência em comunidade, como constatou José Campassi Junior (2009).

No seguimento deste raciocínio, voltado essencialmente para a atualidade educativa em Portugal, e aliado ao facto de não existirem estudos muito relevantes sobre este domínio, surge este trabalho que pretende estudar: “Jogos Cooperativos como Estratégia de Inclusão: Avaliação das Atitudes dos Professores de Educação Física”.

Este trabalho está organizado em três partes distintas, mas complementares. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico da problemática NEE, jogo, inclusão e

atitudes. Para tal, procedeu-se a uma revisão bibliográfica onde foram enfatizadas as áreas relacionadas com os conceitos referidos. A segunda parte deste trabalho refere-se a um processo de investigação empírica que tem por objetivo conhecer as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE, conhecer as atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos e conhecer a opinião dos professores acerca dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão. Por último, faz-se a apresentação e a discussão dos resultados obtidos no processo da investigação empírica.

Por fim, irá também permitir identificar problemas e fornecer pistas para atuações futuras mais adequadas, possibilitando o aparecimento de estratégias cada vez mais sólidas nesta longa caminhada que é a inclusão.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## CAPÍTULO I – NEE

### 1.1) Conceito de NEE

“No contexto atual de NEE devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, [...] Sendo assim a expressão NEE refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm NEE, em algum momento da sua vida escolar” UNESCO (1994).

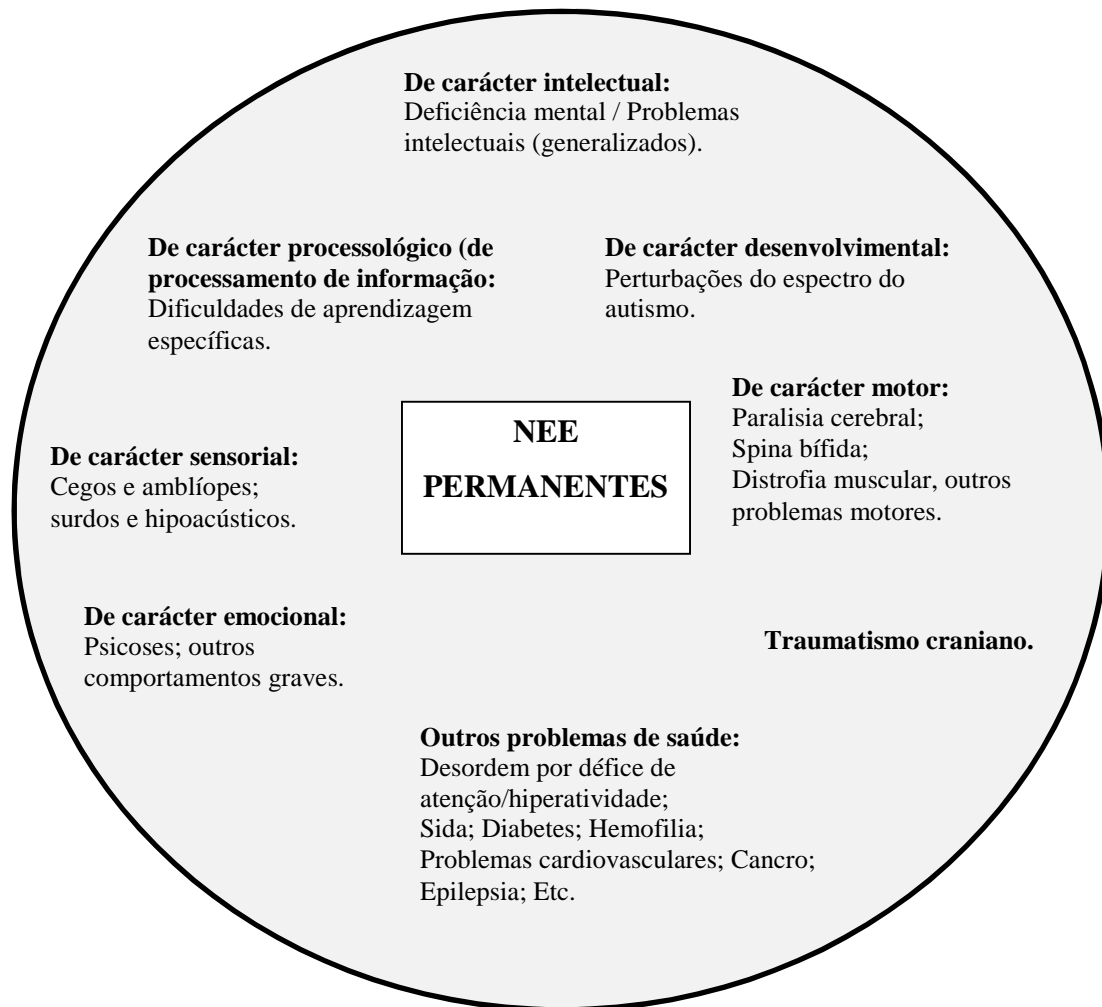
O conceito de NEE, apesar de ser utilizado por praticamente todos os países desenvolvidos, começa apenas a ser difundido a partir de 1978 através do emblemático Relatório Warnock (Pereira, 1993; Sanches, 1996; Correia, 1999). Este surge no 1º Comitê do Reino Unido, presidido por Mary Warnock, resultando de um vasto estudo realizado no terreno, perspetivando o trabalho do educador e obedecendo às necessidades da criança e do jovem (Sanches, 1996). O documento foi constituído de forma a rever o atendimento face aos indivíduos deficientes, tendo proposto a substituição da categoria de “deficiente” pelo conceito de “NEE” (Pereira, 1993).

Algumas definições apresentam, assim, o aluno com NEE como aquele que manifesta problemas ou dificuldades de aprendizagem, incapacidades, condicionalismos específicos, carências relacionadas com deficiências, ou dificuldades escolares vivenciadas num determinado momento do seu percurso escolar (Declaração de Salamanca, 1994; Ministério da Educação, 2002; Correia, 2003).

O Ministério da Educação (2002, p. 6) apresenta e define os elementos com NEE como sendo aqueles que “ [...] exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino e de aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem”.

Tendo em consideração que todos os alunos são diferentes no que se refere aos seus ritmos de aprendizagem, ao confronto pessoal com o processo de aprendizagem e ao processo de construção de conhecimento (Marchesi, 2001, cit. in Rodrigues, 2008, pp. 94-108), Correia (2008) apresenta dois tipos de NEE: as NEE significativas ou permanentes e as ligeiras ou temporárias. Os alunos com NEE significativas ou permanentes necessitam de adaptações curriculares que se ajustem às características dos

alunos em causa, durante todo ou a maior parte do seu processo escolar. Neste grupo, situam-se as crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas por problemas do foro orgânico, funcional e por défices socioculturais e económicos graves, como por exemplo deficientes visuais, amblíopes, deficientes mentais, paralisia cerebral, perturbações do espectro do autismo, entre outras.



**Figura 1-** Tipo de NEE significativas ou permanentes (adaptado de Correia, 2008, p. 47).

Os alunos com NEE ligeiras ou temporárias necessitam, num determinado período da sua vida, de modificações parciais no currículo escolar, adaptado às características do aluno. Podem manifestar-se como problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento das funções superiores (desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socioemocional, ou como problemas ligeiros de leitura, escrita ou de cálculo. (Correia, 2008)).

Desta forma, podemos considerar que na designação de NEE se inclui um leque muito alargado de alunos com diferentes características: alunos com dificuldades de aprendizagem, dificuldades de leitura (dislexia, disgrafia), com perturbações da linguagem verbal (dislalias, diglossias, gaguez, mutismo, atraso no desenvolvimento da linguagem, afasias, etc.) hiperatividade, deficiência motora, deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência sensorial, problemas graves de personalidade, autismo, síndrome de Down, multideficiência, entre outras.

Assim sendo, um aluno apresenta NEE quando a sua deficiência ou a sua imperfeição física ou psicológica não lhe permite atingir, da mesma forma que os outros, aquilo que lhes é ensinado normalmente na escola. Estes alunos necessitam de um complemento educativo adicional e diferente, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, utilizando todo o seu potencial: físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual, social, para que ele possa viver como cidadão válido, autónomo e ajustado.

## **CAPÍTULO II – JOGO**

### **2.1) Conceito de Jogo**

A definição de jogo é uma tarefa complexa. No sentido de orientar a pesquisa, das várias obras e teses de referência, o jogo apresenta diversas definições.

Do ponto de vista da Etologia é considerado como jogo: “a conduta observável nos animais superiores que consiste numa série de pautas etológicas de função não determinável, mas em que se presume a existência de um impulso lúdico. O jogo aumenta as probabilidades de aprendizagem, e, no caso dos jogos motores, o animal exercita todo o tipo de movimentos ao mesmo tempo que se fortalece fisicamente. O jogo é um elemento muito importante no desenvolvimento psíquico dos animais superiores” (Lexicoteca, Ed. Círculo de Leitores).

Com esta definição o Jogo alia a prática lúdica ao desenvolvimento motor e psíquico dos animais superiores.

Para a Psicologia, o jogo caracteriza-se como: “uma atividade de caráter lúdico, carecido de um fim concreto e condicionada biologicamente, em que a fantasia desempenha um papel importante. Tem um grande significado social, cultural e pedagógico”. Segundo Amália Marques (2000), os elementos do jogo são a livre atuação, a ausência de objeto concreto, a delimitação e a capacidade de repetição. “O instinto do jogo nas crianças é um puro impulso de atividade, de ocupação do próprio corpo (jogo funcional). A partir dos 2 anos de idade começam a utilizar brinquedos e, através disso, a criar determinadas formas de jogo. Considera-se que o jogo serve para o desenvolvimento e para a evolução das funções físicas e psíquicas da criança. Cada fase do desenvolvimento infantil apresenta formas de jogo concretas. A contraposição entre jogo e trabalho é de raiz social e cultural, não psicológica. Nos adultos, o jogo constitui uma atividade de expansão ou de distração, que pode estar ligada a um esforço físico (por exemplo: desportos violentos) e que serve de libertação perante a opressão real ou de complemento da realidade mediante figurado”.

Esta definição de Jogo reforça aspectos da primeira definição e acrescenta outros, tais como: a fantasia e a libertação face ao real, distinguindo ainda, o jogo infantil do jogo dos adultos.

Para a mesma autora, existem ainda os jogos educativos, com finalidade de promover exercícios relacionados com a atividade lúdica da criança e do jovem, orientando-os de forma a atingir objetivos educativos pré-determinados (aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades psicomotoras, de relacionamento social, etc.). Os jogos constituem o meio por excelência da educação pré-escolar, mas desempenham também um papel importante na educação e no ensino das crianças em idade escolar. Sobretudo a partir dos movimentos de pedagogia puerocêntrica, iniciados no final do século passado, o jogo tornou-se um poderoso meio de motivação, utilizado tanto em situações de ensino como em situações de ensino extracurriculares. As tecnologias do nosso tempo, como o vídeo e o computador, vieram abrir novas perspetivas à utilização do jogo como processo educativo. No entanto, o valor educativo dos jogos infantis é reconhecido desde a Antiguidade por filósofos como Platão, mas foram os estudos da Psicologia do Desenvolvimento que vieram mostrar a natureza do jogo infantil e as funções que ele desempenha na evolução da criança. Esses estudos inspiraram diretamente certas correntes pedagógicas. Não faltam, contudo, opositores à sua utilização, considerada excessiva nas pedagogias ditas ativas, considerando-o como fator de infantilização que não favorece a transição para a vida adulta, marcada pela oposição jogo – trabalho.

Esta última abordagem revela a utilização do jogo como fins pedagógicos e educativos. Na verdade, o jogo tem sido muito valorizado enquanto meio para o desenvolvimento de competências em variados domínios da aprendizagem e todos os professores o usam para prender a atenção dos seus alunos, para os motivar ou para lhes ensinar algo.

Segundo Carlos Neto (2003), entende-se por jogo o processo de dar liberdade, de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de ação). Esta estimulação ocasional proporcionada pela exploração do espaço exterior (standardizado ou não) é fundamental na estruturação das primeiras fases do desenvolvimento humano (processos cognitivos, emocionais e

motores). A experiência do jogo e da atividade física é uma excelente forma de perceber a relação entre ordem e desordem, organização e caos, e equilíbrio e desequilíbrio entre os diversos sistemas biológicos e sociais.

O mesmo autor considera ainda que as mudanças sociais ocasionam alterações progressivas de estilos de vida e formas de representação do mundo. As necessidades biológicas do homem são ilimitadas. O futuro da humanidade passará naturalmente por uma aproximação e construção de uma cultura de tempos livres. Seja qual for a manipulação ou controlo exercido sobre o jogo na criança, esta brincará sempre que for possível, independentemente dos obstáculos espaciais e temporais. Torna-se urgente na sociedade do futuro, proporcionar às crianças e jovens uma cultura de rua com segurança e sem agendas excessivamente carregadas.

O mesmo autor, enumera algumas conclusões, sobre o valor do jogo no desenvolvimento humano:

- i) O jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspetos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação (Rubin, Fein & Vanderberg, 1993);
- ii) Em sequência, o empenhamento no jogo e os níveis de complexidade envolvidos, alteram e provocam mudanças na complexidade das operações mentais (Levy, 1984);
- iii) A Criança aprende a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações e ao fazê-lo generaliza e adquire novas formas linguísticas (Garvey, 1977);
- iv) A cultura é passada através do jogo. Esquemas lúdicos e formas de jogo passam de geração em geração, adulto para criança, e de criança para criança (Sutton, Smith, 1979);
- v) Habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através do jogo (Neto & Piéron, 1993);
- vi) A evidência demonstra que as experiências lúdicas na infância são consideradas como um passo fundamental para tarefas académicas na escola (Frost, 1992).

## 2.2) A Importância do Jogo

Vários são os autores que têm dedicado a sua vida ao estudo da criança e ao seu desenvolvimento. Jean Piaget (1990), autor de diversas teorias e dos estádios do desenvolvimento da criança, também estudou o jogo e as vantagens que este pode trazer no desenvolvimento do ser humano.

Baseado neste autor, Faria (1995) afirma que “os jogos consistem numa simples assimilação funcional, num exercício das ações individuais já aprendidas gerando, ainda, um sentimento de prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações. Portanto, os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional à criança”.

Para Vygotsky, (1988) este tem uma grande influência no crescimento do indivíduo. O autor defende que é através dele que os mais pequenos descobrem, reagem, estimulam a curiosidade e o interesse por coisas diferentes e obtêm desembaraço. A nível da linguagem o autor defende que o jogo propicia o seu desenvolvimento, juntamente com o aperfeiçoamento do pensamento e da concentração.

Com base nesta perspetiva, Vygotsky (1999) afirma que “não é o carácter espontâneo do jogo que o torna uma atividade de vanguarda no desenvolvimento da criança, mas sim o duplo jogo que existe entre exercitar no plano imaginativo capacidades de planear, imaginar situações, representar papéis e situações quotidianas; e o carácter social das situações lúdicas, os seus conteúdos, e a regra inerente à situação”.

Comparando os dois autores, tanto Vygotsky (1999) como Piaget (1990) referem que a criança tem necessidade de modificar o mundo da vida real, quando joga. Por sua vez, o segundo autor entende que o imaginário é uma ação modificada do mundo real. Vygotsky acredita que a criança concebe tudo baseada no que já conhece, nas oportunidades do meio onde vive e apoiada nas suas carências e gostos.

Wallon (1945) caracteriza-o por ser espontâneo e expressivo. É de sua convicção que, com base na representação do mundo real, os mais pequenos expressam os seus reparos e formas de viver o seu dia a dia, manifestando os seus sentimentos e adotando diferentes papéis.

Negrine (1994), na sua obra “Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil”, destaca que “para Wallon o jogo se confunde muito com toda a atividade global da criança”... e ainda “...o jogo para as crianças é expansão, e nesse sentido se opõe à atividade ‘séria’ que é o trabalho”.

Este pode também desenvolver o conhecimento das crianças e, através dele, resolver alguns problemas, encontrar novas soluções e ideias de forma criativa, experimentar várias coisas e dar asas à imaginação. Vivem e imaginam coisas que na vida real não acontecem daquela forma.

O jogo traz vantagens a nível das habilidades psicomotoras, da sociabilidade, da autoestima e dos valores que regem o comportamento dos mais pequenos. Torna-os pessoas tolerantes e cívicas dentro da sociedade. As características que definem o jogo são: liberdade, participação e motivação.

### **2.3) Jogos Cooperativos**

Os Jogos Cooperativos tiveram início há milhares de anos nas comunidades tribais, como os Inuits no Alasca, os Aborígenes na Austrália, os Tasaday na África, os Arapesh na Nova Guiné, os índios norte-americanos, os índios Kanela no Brasil, e muitos outros, quando seus membros se uniam para celebrar a vida, cooperativamente, através da dança, do jogo e do ritual (Brotto, 2001).

Os Jogos Cooperativos devem ser compreendidos como uma abordagem filosófico-pedagógica que foi criada para promover a ética da cooperação e a melhoria da qualidade de vida para todos (Brotto, 2001). Envolvem dinâmicas de grupo que objetivam: despertar a consciência de cooperação – no sentido de mostrar que a cooperação é uma alternativa possível e saudável no campo das relações sociais, bem como promover a cooperação entre as pessoas (Soler, 2006).

Brotto (2001) e Soler (2006) definem os Jogos Cooperativos como jogos nos quais os participantes jogam uns com os outros e não uns contra os outros, buscando superar desafios, compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, e gerar pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso como fins em si mesmos,

reforçando a confiança mútua e a autenticidade, sendo que “ganhar ou perder são apenas referências para o aperfeiçoamento pessoal e coletivo” (Soler, 2006).

Segundo Soler (2006), os Jogos Cooperativos têm como base cinco princípios fundamentais:

- i) Inclusão: trabalhar com as pessoas procurando ampliar a participação e a integração entre elas nos processos em curso;
- ii) Coletividade: as conquistas e ganhos somente se realizam coletivamente, reconhecendo a individualidade de cada um;
- iii) Igualdade de direitos e deveres: a participação e a responsabilidade são asseguradas pela decisão, gestão e a repartição justa dos benefícios promovidos pela atividade cooperativa;
- iv) Desenvolvimento humano: o objetivo último da experiência cooperativa é o ser humano e o seu aprimoramento;
- v) Processualidade: no jogo é privilegiado o processo – os meios e não os fins.

Os Jogos Cooperativos propõem-se a ampliar a visão acerca da vida que se reflete no jogo, possibilitando perceber os diferentes estilos de jogo-vida, o que permite a escolha consciente do estilo mais adequado para cada momento, no sentido de transformar o condicionamento competitivo em alternativas cooperativas para realizar desafios, solucionar problemas, harmonizar conflitos, aperfeiçoar e potencializar as habilidades de relacionamento (Brotto, 2001).

Já em 1987, Orlick afirmava que os Jogos Cooperativos eliminam a exclusão e a ideia de dividir os jogadores em ganhadores e perdedores. De acordo com Orlick (1989), estes jogos ainda podem ser especialmente importantes para as crianças introvertidas, tímidas, com alguma delimitação física ou mesmo menos habilidosas, pois proporcionam o sentimento de pertencer ao grupo e de ser aceito, já que todos precisam uns dos outros para vencer. Deve-se utilizar os Jogos Cooperativos para evitar o isolamento social, facilitar a interação social positiva e como estratégia de inclusão. O autor aponta ainda algumas características: incentivar a participação de todos; jogar com os outros e não contra os outros; jogar para superar desafios coletivos e não para vencer os outros; eliminar o medo e o sentimento de fracasso; fortalecer a confiança e a autoestima; e estimular o raciocínio e o trabalho em equipa.

Para Orlick (1978), “talvez, se alguns adultos mais destruidores de hoje tivessem sido, quando crianças, expostos ao afeto, aceitação e valores humanos o que tento promover através de Jogos Cooperativos, teriam crescido em uma outra direção. Se outros aspetos do seu ambiente tivessem também apoiado uma orientação mais positiva em relação à vida humana, eles teriam adquirido maneiras alternativas e mais positivas de se relacionar com as pessoas e os problemas. À medida que as pessoas se tornam mais sensíveis para com os sentimentos dos seus semelhantes e mais dispostos a cooperar para o bem comum, nosso planeta se tornará um lugar mais saudável e feliz de se viver, para todos nós”.

Os jogos e atividades cooperativas podem e devem ser divertidos. Orlick (1989) afirma que “o objetivo primordial dos Jogos Cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa”, visando uma atividade onde a cooperação, a aceitação, o envolvimento e a diversão devem ser primordiais, podendo ter uma atitude cooperativa, amigável e prestativa dentro de uma atividade competitiva, nunca permitindo que a busca pela vitória seja mais importante que a pessoa.

Segundo Barreto (2000), “os Jogos Cooperativos são dinâmicas de grupo que têm por objetivo, em primeiro lugar, despertar a consciência de cooperação, isto é, mostrar que a cooperação é uma alternativa possível e saudável no campo das relações sociais; em segundo lugar, promover efetivamente a cooperação entre as pessoas, na exata medida em que os jogos são, eles próprios, experiências cooperativas”.

Brotto (2002) completa dizendo que são jogos de compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, tendo pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmo. Para o autor o Jogo Cooperativo proporciona um relacionamento íntimo, procurando conhecer, aceitar e dinamizar harmoniosamente os aspetos da própria personalidade do homem. Brotto (1999) afirma que “para se sair vitorioso de uma atividade, não é necessário, obrigatoriamente, derrotar alguém, pois a oportunidade de superar os próprios limites se constitui na verdadeira razão da vitória”.

Outro autor, que inclui uma perspectiva política importante para a proposta dos Jogos Cooperativos, é Brown (2005) que afirma que “a interação cooperativa com os outros é necessária para o desenvolvimento da autoestima, da confiança e da identidade pessoal,

que são elementos importantes para o bem-estar psicológico. Se o jogo tem presentes os valores de solidariedade e cooperação, começamos a descobrir a capacidade que cada um de nós tem para sugerir ideias”. Ele vê a confiança e a comunicação como umas das principais características dos Jogos Cooperativos. Nesses jogos, é incentivada a participação de todos e a não-exclusão. Algumas dessas características são destacadas pelo autor da seguinte forma:

- i) Libertam da competição, porque o interesse se volta para a participação, eliminando a pressão de ganhar ou perder produzida pela competição;
- ii) Libertam da eliminação, porque procura incluir e integrar todos, evitar a eliminação dos mais fracos, mais lentos, menos habilidosos, etc.;
- iii) Libertam para criar, porque criar significa construir, exigindo colaboração. Permitindo a flexibilização das regras e mudando a rigidez destas, facilitam a participação e a criação;
- iv) Libertam da agressão física, porque buscam evitar condutas de agressão, implícita ou aceita, em alguns jogos.

Os Jogos Cooperativos trazem em si algumas particularidades essenciais. Como define Murcia (2005), formam um conjunto de atividades lúdicas cuja característica primordial é propor a cooperação como a única forma de interação entre seus participantes, que praticam ações que implicam a participação de todos, que levam ao alcance de um objetivo comum.

Amaral (2007) afirma que o Jogo Cooperativo traz uma alternativa ao jogo de competição, onde, por vezes, o outro passa a ser o obstáculo ao qual se tem que passar a qualquer custo para atingir um objetivo.

A Educação Física não pode estar preocupada apenas com resultados. “Mais forte, mais alto, mais longe”, são expressões que priorizam o vencer e perder, ao fazer isso direciona os objetivos ao resultado final, deixando de lado as pessoas e as experiências extraordinárias que podem ser vivenciadas.

Vários valores educativos dos Jogos Cooperativos são descritos por Amaral (2007). Para o autor, a empatia que é favorecida com os Jogos Cooperativos proporciona o colocar-se no lugar do outro compreendendo o seu ponto de vista, as suas preocupações,

as suas expectativas, as suas necessidades e a sua realidade. A construção de relações sociais positivas acontece através da mudança de atitude favorecendo a criação de um ambiente agradável. Para resolução de tarefas e problemas conjuntos é necessária a cooperação, que deve ser baseada na reciprocidade e não no poder e controle, as experiências cooperativas são a melhor forma de aprender a compartilhar, a socializar-se, a preocupar-se pelos demais e através da participação vivenciamos um clima de confiança.

Os Jogos Cooperativos desenvolvem a capacidade de expressar deliberada e autenticamente, o estado de ânimo, as percepções, os conhecimentos, as emoções e as perspectivas. Desenvolver uma opinião positiva de si mesmo, reconhecer e apreciar a importância do outro. O Jogo Cooperativo oferece ao jogador a ocasião de apreciar-se, de valorizar-se, sentir-se respeitado na sua totalidade. Pouco importa as suas aptidões físicas, é sempre ganhador e nunca eliminado.

Considerando os diferentes contextos e situações de aplicação dos Jogos Cooperativos Orlick (1989) adequou os Jogos Cooperativos em diferentes categorias:

- i) Jogos Cooperativos sem Perdedores: todos jogam juntos, com prazer e alegria, para superar um desafio comum;
- ii) Jogos de Resultado Coletivo: todos jogam juntos e cooperativamente, buscam alcançar o mesmo objetivo, mesmo podendo estar divididos em equipas;
- iii) Jogos de Inversão: os participantes trocam de equipa conforme o jogo se vai desenvolvendo. O resultado final é compartilhado, não há definição se o participante é da equipa vencedora ou perdedora, visto que os mesmos revezam entre si;
- iv) Jogos Semicooperativos: jogos de regras flexíveis que oferecem a oportunidade aos participantes de jogar em diferentes posições.

Como constatou Flaviano Moura (s.d.), no seu estudo sobre o benefício da prática dos Jogos Cooperativos nas aulas de Educação Física, ao aplicar Jogos Cooperativos nas aulas de Educação Física, os alunos mencionaram que antes não falavam com alguns colegas da turma e que após estas aulas já todos se falam, ou seja, com a prática dos jogos houve uma maior aproximação dos alunos. O autor mencionou ainda que “quando

o trabalho envolve todos os alunos num objetivo comum, independentemente do seu desempenho motor, experimentam um evidente prazer na interação com o seu colega, reconhecendo suas potencialidades”.

## CAPÍTULO III – INCLUSÃO

### 3.1) Inclusão nas aulas de Educação Física

Michels et al. (2004) mencionam Ainscow (1999) e afirmam que “a Declaração de Salamanca determina que as escolas que adotam uma orientação inclusiva, constituem a forma mais eficaz de se combater atitudes de discriminação, sendo estas as mais capazes de criar comunidades mais acolhedoras, com sociedades inclusivas, conseguindo desta forma uma educação para todos, uma educação eficiente e mais adequada aos alunos”. A mesma declaração refere ainda que escola inclusiva é aquela que inclui crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais e onde se desenvolve uma pedagogia centrada na criança.

Sasaki (1997) considerou que “há inclusão quando a atividade de lazer e recreação não exclui algumas pessoas em razão de qualquer atributo individual do tipo: compleições anatómicas (gordas, magras, altas, baixas), idade (muito pequenas, muito idosas), género (sexo), cor (etnias diversas), deficiência (física, mental, visual, auditiva ou múltipla), condições de saúde (vírus HIV, epilepsia, síndrome de Tourette, transtorno mental, etc.) e outros. Todos os interessados, com ou sem alguns desses atributos individuais, participam juntos no lazer e na recreação”.

Leite e Madureira (2003) consideram que na escola inclusiva deve ser garantida uma “genuína igualdade de oportunidades”, onde todos os alunos devem aprender juntos, promovendo a integração social e a autonomia dos alunos com NEE. Para que este processo decorra com sucesso, as autoras referem que “é fundamental proporcionar-se adaptações adequadas aos ritmos e estilos de aprendizagem, estabelecer currículos adequados aos alunos, com estratégias diversificadas que impliquem atividades funcionais e significativas para toda a comunidade escolar, e finalmente, é importante que a escola se organize de forma a dar resposta a todos os alunos e como tal deve desenvolver projetos de cooperação com as instituições e o meio envolvente”.

Na perspetiva de Stainback (1999), a Inclusão significa “acolher todos (alunos e cidadãos), de braços abertos, nas nossas escolas e comunidades. Sendo que as escolas

constituem um bom começo para se iniciar esta atitude inclusiva, de forma a inculcar em todos os alunos conceitos tão relevantes como aceitação, comunidade e grupo”. Segundo este autor, o processo de inclusão pressupõe três fatores. O primeiro é a presença do aluno na escola, devendo esta ser uma presença ativa e participativa e não passiva e passando despercebida. Daí que um outro fator considerado por Ainscow (2005), para a inclusão, seja a participação do aluno nas atividades da escola, como tal é conveniente que lhe sejam proporcionadas condições para uma participação efetiva. A aquisição de conhecimentos é o terceiro fator considerado, na medida em que é importante não só que o aluno esteja presente na escola, participando ativamente, mas também aprendendo e desenvolvendo as suas capacidades.

Esta participação ativa do aluno deve facilitar as interações entre este e os seus pares, considerando aqui, a importância dos grupos heterogêneos, referidos por Assín (1996), citado por Maia (2005), que defende as oportunidades de aprendizagens diferentes que estas crianças podem usufruir no convívio com os outros, uma vez que estes podem cooperar no seu ensino. Por conseguinte, estas experiências podem tornar-se mais enriquecedoras do que aquelas vivenciadas em grupos homogêneos, onde as crianças apenas têm oportunidade de interagir e aprender com outras que apresentam as mesmas diferenças.

Desta forma, o papel da disciplina de Educação Física na inclusão pode, e deverá ser, de grande importância. Uma vez que a participação do aluno nesta aula poderá constituir um meio de lhe proporcionar oportunidades de realizar e aprender novos movimentos, de lazer e recreação; aprender novos jogos e brincadeiras, e ao mesmo tempo uma oportunidade de competição e integração com os seus pares, promovendo a sua independência e a socialização. A atividade física ou o desporto podem significar para o aluno com NEE, o desenvolvimento da autoestima, a melhoria da sua autoimagem, o estímulo à independência, a integração com outras pessoas, uma experiência com o seu próprio corpo. E, em simultâneo, uma oportunidade de testar as suas possibilidades, prevenindo-se contra deficiências secundárias e integrando-se consigo mesmo e com a sociedade.

Faria e Figueiredo (2003) mencionam que no estudo desenvolvido por Gruber (1986) este concluiu que em cinquenta e três de sessenta e cinco estudos revistos, a atividade

física contribuiu para o desenvolvimento no domínio afetivo e que os programas de Educação Física promoveram uma melhoria no autoconceito das crianças, sendo que aquelas com NEE demonstravam maiores ganhos do que as restantes.

Rodrigues (2003) refere que, relativamente à Educação Física e ao papel do professor de Educação Física possam apresentar como recursos para o contributo de uma educação inclusiva, é necessário fazer-se uma reflexão sobre a qual o mesmo autor refere que importa definir que a disciplina de Educação Física não deve ser tomada como uma opção onde o aluno poderá ser dispensado. Assim, a educação motora proporcionada através da disciplina de Educação Física deve ser um direito e não uma opção. A formação inicial destes profissionais, bem como a sua formação contínua não podem ser descuidadas. É importante que se pense nelas segundo a atitude pedagógica que se pretende que seja desenvolvida por estes professores, atitude esta que incentive os alunos não para a segregação ou competição, mas antes para a cooperação, o respeito pelos outros e pela diferença. O apoio atribuído aos professores de Educação Física, deve ser especializado e direcionado no sentido de encaminhar da melhor forma o trabalho do professor, para que este possa refletir e encontrar soluções para os seus problemas. Finalmente, este autor refere que a disciplina curricular de Educação Física, com rigor e investimento, pode ser uma área privilegiada para a implementação da educação inclusiva.

Auxter et al. (1997), ao abordarem os benefícios da Educação Física para alunos com deficiência defendem que: quando uma criança é identificada como tendo uma deficiência, os pais e educadores devem estar cientes que esta corre o risco de se tornar dependente de outros, para a atividade física e para as competências da vida social. O professor de Educação Física pode dar um grande contributo para reduzir este risco e facilitar a vida independente, através da atividade física, das seguintes formas: desenvolvendo competências motoras, recreativas, para o funcionamento independente na comunidade; promovendo o desenvolvimento físico para a manutenção da saúde; desenvolvendo competências ambulatorias para uma mobilidade, em ambientes domésticos e em comunidade; desenvolvendo pré-requisitos físicos e motores, para auto ajudar as competências requeridas para uma vida independente; desenvolvendo pré-requisitos de competências motoras necessárias para a participação em passatempos, atividade física e social. Ainda segundo estes autores, o programa de Educação Física é

uma parte vital do programa de educação, que é planeado para maximizar o potencial para a vida autossuficiente na comunidade.

### **3.2) Jogos Cooperativos e a inclusão nas aulas de Educação Física**

Rodrigues (2006) considera que o papel da disciplina de Educação Física na inclusão pode, e deverá ser, de grande importância, uma vez que a participação do aluno nesta aula poderá constituir um meio de proporcionar oportunidades de realizar e aprender novos movimentos, de lazer e recreação, aprendizagem de novos jogos e brincadeiras, e, ao mesmo tempo, de oportunidade de competição e integração com os seus pares, promovendo a sua independência e a socialização. A atividade física ou o desporto podem significar para o portador de deficiência, o desenvolvimento da autoestima, a melhoria da sua autoimagem, o estímulo à independência, a integração com outras pessoas e uma experiência com o seu próprio corpo. Possibilita, em simultâneo, uma oportunidade de testar as suas possibilidades, prevenindo-se contra deficiências secundárias e integrando-se consigo mesmo e com a sociedade.

No estudo de Rodrigues (2006), “Os professores intervenientes são unânimes em considerar a importância da Educação Física nos currículos escolares”. O autor reconheceu que a Educação Física é fundamental não só para a aquisição de hábitos de saúde e atividade física, mas também no contexto da socialização e da integração. Entendem que a disciplina é benéfica, pois nestas aulas são enaltecidos determinados valores, atitudes e regras de conduta, permitindo o aperfeiçoamento da condição física destes alunos, a melhoria da autoestima e da autonomia, o aumento da socialização, a promoção de hábitos e incentivo à prática desportiva. O contributo para a transição para a vida ativa, a saúde e o bem-estar foram outros dos indicadores referidos.

Inácio Nelo e Cristhiane Alves (2008) defendem que é fundamental que os professores de Educação Física compreendam que os jogos podem atuar como agente que possibilite maior participação do aluno. Os Jogos Cooperativos podem servir como instrumento metodológico para diminuir a exclusão nas aulas de Educação Física, e consequentemente melhorar o desenvolvimento e a sociabilização das crianças.

Estes autores acreditam que os Jogos Cooperativos são uma ótima ferramenta aplicada no trabalho de inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física. Não esquecendo que o

professor deve ser conhecedor desta diferente forma de se jogar para proporcionar aos seus alunos inúmeras possibilidades de vivenciar novas experiências e de colaborar para a construção de um mundo melhor para todos.

Confiando nas palavras de Fábio Brotto (2002), que dizem que os Jogos Cooperativos são promotores de interação e participação de todos e que permitem o aflorar da espontaneidade e da alegria de jogar, e, baseadas nos resultados encontrados no estudo de Denise Arimatéa et al, (2009) intitulado de “Jogos Cooperativos e sua relevância para a inclusão nas aulas de Educação Física”, concluíram que após a aplicação de Jogos Cooperativos durante seis semanas, uma aula por semana com abordagens cooperativas, 100% dos alunos participaram em todas as atividades propostas. Afirmaram ainda que a participação que buscavam foi totalmente garantida pelo envolvimento dos alunos nas atividades, pelo visível respeito pelo outro e por suas limitações, pela cooperação demonstrada na resolução de conflitos e desafios, pelo notável desenvolvimento da autoestima e pelo exercício da aceitação da mudança de regras convencionais que levam a aceitar outros tipos de mudanças e atitudes, antes tão competitivas.

José Campassi Junior (2009), no seu estudo sobre “Jogos Cooperativos: uma proposta de inclusão nas aulas de Educação Física”, constatou que os Jogos Cooperativos são uma importante alternativa pedagógica para a inclusão, motivação e apropriação de conceitos como cooperação, respeito, convivência e solidariedade por parte dos alunos, fazendo com que os mesmos superassem seu estágio inicial de individualismo, egoísmo, segregação e valorização exacerbada da competição, promovendo a sua socialização na sala de aula. Como afirma uma aluna da turma ao qual o autor aplicou o seu estudo, “os Jogos Cooperativos para mim foram muito interessantes e importantes, porque os alunos não ficaram separados. Além dos Jogos Cooperativos serem importantes fisicamente eles ajudam e ensinam a viver em grupos e a melhorar a convivência entre pessoas. A principal diferença é a união e aproximação entre as pessoas. O que eu mais gostei nas aulas de Jogos Cooperativos foi que os jogos são super criativos e interagem com as pessoas. Eu não encontrei nenhum ponto negativo nas atividades, pois todos participaram e gostaram”.

São vários os estudos sobre a temática, contudo o autor Flaviano Moura (s.d.), no seu estudo sobre “Benefícios da prática dos Jogos Cooperativos nas aulas de Educação Física”, fez observação direta em aulas de Educação Física e também recolheu testemunhos dos alunos. Referiu que a prática dos Jogos Cooperativos contribuiu para fortalecer o relacionamento entre os alunos. Quando o trabalho envolve todos os alunos da turma num objetivo comum, a construção de um trabalho coletivo, todos os alunos independentemente do seu desempenho motor, experimentam um evidente prazer na interação com o colega, reconhecendo suas potencialidades e a dos outros em todos os aspetos relacionados com as atividades.

O mesmo autor concluiu que através dos Jogos Cooperativos buscou-se a possibilidade da inclusão e da interação social de todos os alunos, valorizando a unidade na diversidade, com o intuito de divertir-se com a experiência do jogo. A diversidade cultural, física, cognitiva, afetiva entre outras, tornou o trabalho pedagógico muito rico, pois só é possível trocar experiências, respeitando-se as diferenças. Por meio dos Jogos Cooperativos foi promovida a aceitação mútua entre os participantes, pois, todos são vencedores e crescem juntos. Desenvolveu-se a autoestima e autoconfiança, visto que todos são bem aceites ao serem eliminados o medo e o sentimento de fracasso. Os estudantes divertiram-se ao mesmo tempo em que aprenderam com suas próprias potencialidades e deficiências, aceitando e reconhecendo que o colega, assim como ele, é possuidor de diversas qualidades e que as diferenças precisam ser aceites para que contribuam com o crescimento de todos. Assim, verificou-se os melhores resultados no trabalho coletivo, sentindo a interdependência entre todos os envolvidos e apreciando a contribuição que cada um pode dar ao trabalho comum. Percebe-se a necessidade urgente em proporcionarmos momentos para que os alunos desenvolvam o trabalho cooperativo, num processo social e de interação humana, a partir dos momentos enriquecedores, promovidos por meio de atividades cooperativas. Faz-se necessário ao educador, procurar recursos que possibilitem ainda o trabalho escolar contextualizado à vida real do aluno, justificado por valores sociais marcados pelo desenvolvimento do homem na história da humanidade, ou seja, planejar, sistematizar e desenvolver atividades com o objetivo de promover, na escola, a socialização dos jovens, utilizando como recurso pedagógico os Jogos Cooperativos.

Tome-se como exemplo de cooperação e inclusão umas olimpíadas especiais, “há alguns anos atrás, nas olimpíadas especiais de Seattle, nove participantes, todos com deficiência mental ou física, alinharam-se para a largada da corrida dos cem metros rasos. Ao sinal todos partiram, não exatamente em disparada, mas com vontade de dar o melhor de si, terminar a corrida e ganhar. Enquanto todas corriam, um garoto tropeçou no asfalto, caiu rolando, e começou a chorar. Os outros oito ouviram o choro. Diminuíram o passo e olharam para trás. Então viram o que aconteceu com o colega e voltaram. Todos eles. Uma das meninas, portadora de síndrome de down, ajoelhou-se, deu um beijo no garoto e lhe disse: *“pronto, agora vai sarar”*. E todos os nove competidores deram os braços e andaram juntos até a linha de chegada. O estádio inteiro se levantou e os aplausos duraram muitos minutos. E as pessoas que estavam lá, naquele dia, continuam repetindo essa história até hoje. E por quê? Porque, lá no fundo, nós sabemos que o que importa mesmo não é ganhar sozinho. O que importa nesta vida é ajudar os outros a vencer, mesmo que isso signifique diminuir o passo e mudar o curso.” Jornal Wolf News, jornalista Flo Johnasendo.

## CAPÍTULO IV – ATITUDES

### 4.1) Conceito de Atitudes

Para a Psicologia Social, até à década de 60, as atitudes traduziam uma disposição para o comportamento. Essa disposição devia assentar não só na relação entre atitude e comportamento, bem como na relação entre atitudes, crenças, intenções comportamentais e comportamento.

O construto atitude à luz da Teoria da Ação Refletida define-se como sendo a avaliação geral ou total dos sentimentos de acordo ou desacordo, face a um determinado comportamento (Hodge et al., 2002).

A atitude é um conceito latente, suscetível de definições e de operacionalizações muito diversas. Embora alguns autores sustentem a natureza unidimensional das atitudes, a tradição dominante é a de considerar as atitudes como construtos multidimensionais (Pinto, 2005).

Como a maior parte dos conceitos abstratos, o conceito de atitude tem vários significados. Deriva do Latim *Aptus*, passando por *aptitude* que traduzia um estado subjetivo ou um estado mental de preparação para a ação (Allport, 1935). A atitude não é diretamente observável mas pode ser inferida através das respostas observáveis (Eagly & Chaiken, 1993).

Para Allport (1935), atitude define-se como um estado mental e neuronal de prontidão organizado através da experiência, exercendo uma influência diretiva ou dinâmica face à resposta do indivíduo a todos os objetos ou situações com que se relaciona.

Atitude é uma tendência psicológica que expressa uma avaliação de uma identidade particular através de um grau favorável ou desfavorável (Eagly & Chaiken, 1993).

A atitude é um conceito latente, suscetível de definições e de operacionalizações muito diversas. Embora alguns autores sustentem a natureza unidimensional das atitudes, a tradição dominante é a de considerar as atitudes como construtos multidimensionais (Pinto, 2005).

Luiz Roberto Mello (2008) afirma que quando se trata da formação de atitudes, é útil lembrar que as atitudes são aprendidas e que diferentes teorias da aprendizagem fornecem introspeções únicas de como as atitudes inicialmente podem ser formadas. A teoria behaviorista da aprendizagem, por exemplo, afirma que, dada uma resposta a um determinado comportamento, sendo ela positiva, o comportamento tende a ser repetido e, sendo negativa, eliminado. A formação de atitude é facilitada pela experiência pessoal direta, sendo influenciada pelas ideias e experiências dos amigos e dos membros da família e pela exposição à comunicação de massa. Além disso, a personalidade de um indivíduo desempenha um papel importante na formação da atitude.

No que concerne à relação entre atitude e comportamento, ambas fazem parte integrante da vida do profissional e estão seguramente relacionadas. É comum, em linguagem corrente, confundir atitude com comportamento. Contudo, segundo Nunes (2007), a atitude é uma tendência para responder a um objeto social – situação, pessoa, acontecimento – de modo favorável ou desfavorável. A atitude não é, portanto, um comportamento mas uma predisposição, uma tendência relativamente estável para uma pessoa se comportar de determinada maneira, ou seja, as atitudes não são comportamentos mas são bons produtores de comportamentos. No entanto, não é assim com tanta facilidade que se consegue prever o comportamento de alguém a partir do conhecimento de sua atitude, pois o comportamento é resultante também da situação dada e de várias atitudes mobilizadas em determinada situação.

Também é verdade que as atitudes formadas em experiências diretas tendem em prever ações específicas, concretas; mas é igualmente verdadeiro que atitudes baseadas em informações triviais vão ter pouco efeito sobre o comportamento. E, como afirma Jesuíno (1994), "procurar relacionar atitudes gerais com comportamentos específicos não é de forma alguma a estratégia mais adequada. As atitudes revelam-se, contudo, boas preditoras de intenções comportamentais específicas".

A teoria de Fishbein & Ajzen (1975), *Theory of Reasoned Action*, tem como aspeto fulcral o facto da intenção em concretizar um comportamento específico ser determinada pela vontade de concretização, já que os seus autores consideram que qualquer comportamento é uma escolha, uma opção. Daí que o melhor preditor de

comportamento será a intenção comportamental, e a atitude é um fator importante na decisão. Aqui manifesta-se a prevalência da componente volitiva.

Segundo Lima (2004), a atitude expressa-se sempre por respostas avaliativas, e estas podem ser de vários tipos. É habitual encontrar a separação de três modalidades de respostas avaliativas, que correspondem a outras tantas formas de expressão das atitudes: cognitivas, afetivas e comportamentais. O primeiro caso refere-se a pensamentos, ideias, opiniões, crenças que ligam o objeto de atitude aos seus atributos ou consequência e que exprimem uma avaliação mais ou menos favorável. As respostas avaliativas afetivas referem-se às emoções e sentimentos provocados pelo objeto de atitude. As respostas avaliativas comportamentais reportam-se aos comportamentos ou às intenções comportamentais em que as atitudes se podem manifestar.

A definição que esta autora apresenta explicita que as atitudes se referem sempre a objetos específicos, que estão presentes ou que estão lembrados através de um indício do objeto. Quase tudo pode ser objeto de atitudes.

Temos atitudes face a entidades abstratas (a democracia) ou concretas (testes de escolha múltipla), temos atitudes face a entidades específicas (o cão do vizinho) ou gerais (os cães), temos atitudes face a comportamentos (praticar musculação) ou a classes de comportamentos (praticar desporto). É costume designar por atitudes sociais e políticas, as atitudes que se referem a objetos que têm implicações políticas (as atitudes face aos impostos, à polícia, à democracia) ou se referem a grupos sociais específicos (atitudes face a ciganos ou negros). Designam-se por atitudes organizacionais as que se referem a objetos de índole organizacional (satisfação com a empresa ou satisfação com a chefia). As atitudes relativamente a pessoas específicas são normalmente enquadradas dentro do campo de estudos que se designa atração interpessoal (e, assim, o amor seria um caso extremo de atitude positiva face a um indivíduo). Por fim, as atitudes face ao próprio costumam-se designar por autoestima.

#### **4.2) Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão**

De forma a contemplar os princípios inclusivos que exigem a participação de toda a comunidade escolar, os professores surgem como principais figuras de atuação face à integração total de indivíduos com deficiência nas escolas regulares (Nunes, 2007;

Ferreira, 2008a). Rizzo & Kirkendall (1995) e Folson – Meek & Rizzo (2002) afirmam que o sucesso do processo inclusivo se encontra dependente da atitude do professor de Educação Física, uma vez que é ele o mediador e principal responsável no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Alves (2000) e Ferreira (2008b), a atividade física para indivíduos com deficiência responde ao conceito de normalização, quando proporciona na sua prática condições culturais, estruturais e sociais, semelhantes à dos seus pares sem NEE. A disciplina manifesta-se como um ótimo condutor no processo de reabilitação e integração social das pessoas deficientes. O desporto, independentemente da sua expressão, reúne em si um potencial imenso de inclusão social, mantém-se na moda, contrariando na sua prática a desvantagem, o isolamento e o separatismo que conduzem à exclusão social.

Através dos contributos de Serrano (1998) e Nunes (2004), verifica-se que os professores de Educação Física apresentam atitudes favoráveis na lecionação das suas aulas, perante alunos com deficiência. De acordo com Rodrigues (2003), os professores de Educação Física tendem a desenvolver atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com deficiência, em sala de aula regular, quando comparados com os seus colegas.

Ricardo Poças (2009), no estudo “Atitudes dos futuros professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência”, verificou que entre o género feminino e masculino não existe qualquer diferença face à inclusão de alunos com deficiência. Já Hodge (1988) concluiu que o género e a experiência prévia no ensino de alunos com deficiência também influenciavam as atitudes dos professores e registou ainda que indivíduos do género feminino com experiência prévia no ensino destes alunos também apresentavam atitudes mais positivas do que indivíduos do género masculino.

Carlos Lebres (2010) refere que a experiência de ensino parece manifestar-se como elemento decisivo na formação e desenvolvimento das atitudes inclusivas dos docentes.

Os estudos de Rizzo & Vispoel (1991, 1992), Giangreco et. al. (1993), Block & Rizzo (1995), Janney et. al. (1995), Minke et. al. (1996), Keith & Ross (1998), Conaster et. al. (2000) e Rodrigues (2005) revelam que os professores que possuem uma experiência

profissional com alunos com deficiência, ultrapassam muitos conceitos infundados acerca desta temática, apresentando uma atitude mais favorável e positiva quanto à sua inclusão em escolas regulares de ensino. Também Leyser et. al. (1994) e Minke (1996), identificam os professores mais experientes no que respeita ao contacto com alunos com deficiência, como sendo os mais entusiastas e defensores dos princípios inclusivos, isto porque “...uma experiência acumulada em meninos com deficiência irá com certeza promover estratégias e meios de atuar mais rentáveis no processo ensino-aprendizagem”.

No entanto, Fernandes (2000) conduziu uma investigação com resultados que indicam que professores com maior experiência de trabalho com alunos com deficiência, apresentavam atitudes inclusivas menos favoráveis. Um dos possíveis motivos para essa realidade parece estar relacionado, tal como nos diz Semmel et. al. (1995) e Block & Obrusnikova, (2007), com a falta de preparação para lidar com situações novas e complexas, podendo conduzir a sentimentos de incompetência e, por conseguinte, a atitudes inclusivas negativas por parte dos professores. Gorgatti et. al. (2004) e Nunes (2007), acrescentam que muitos são os professores que se veem confrontados com novas realidades, pois estão perante alunos que necessitam de uma resposta para a qual não se encontram preparados ou até mesmo habilitados. Rizzo & Vispoel (1991) e Simon (2000) afirmam que a qualidade da experiência de ensino é também um fator importante na formação das atitudes dos professores de Educação Física, uma vez que se a experiência passada ou presente tiver sido bem sucedida, maior será a competência percebida e vice-versa.

Existem ainda estudos em que os resultados não apontam para qualquer correlação estatística significativa entre experiência com NEE e a existência (ou não), de atitudes favoráveis à inclusão destes elementos em escolas regulares (Stephens & Braun, 1980).

Victor Monteiro (2008) refere no seu estudo que os professores de Educação Física apresentam uma atitude favorável face ao ensino. No entanto, essa posição está muito próxima da neutralidade face ao ensino de alunos com deficiência. Esta pode dever-se à ineficácia do processo de integração de alunos com deficiência na escola regular, no que respeita às mudanças sucessivas na organização da escola e das equipas de apoio, à insuficiente formação dos docentes, ou pelas condições materiais existentes nas escolas.

Kowalski e Rizzo (1996) referem que os professores de Educação Física com mais idade possuem atitudes menos favoráveis que os seus colegas mais jovens. Neste contexto, quanto mais jovens são os professores, mais consideram a inclusão e, conseqüentemente, têm atitudes mais favoráveis. Também os resultados de Stephens e Braun (1980) indicaram a existência de uma relação significativa entre as atitudes dos docentes em função da idade.

Susana Monteiro (2011), no seu estudo sobre “As Atitudes dos Professores como meio de inclusão de alunos com NEE”, verificou que apesar dos professores do ensino regular considerarem estar dispostos a trabalhar com alunos com NEE dentro da mesma sala de aula com alunos ditos “normais”, a maior parte deles considera também, não estar preparado para atuar perante a diversidade. Considerou ainda que os professores de Educação Especial estão melhor preparados para trabalharem com alunos com NEE. Estes últimos, também consideram que os professores do ensino regular nem sempre utilizam estratégias adequadas às dificuldades dos alunos e apropriadas para receberem a diversidade na sala de aula. A autora comprovou que as atitudes dos professores face aos alunos com NEE influenciam positivamente a sua verdadeira inclusão na escola inclusiva.

A mesma autora afirma que se os professores do ensino regular investirem em formação na área das NEE, as suas atitudes seriam diferentes perante a inclusão de todos os alunos na escola regular.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

---

## **CAPÍTULO V – METODOLOGIA**

Realizada a revisão da literatura desta investigação e tendo em consideração vários autores, os professores de Educação Física apresentam atitudes favoráveis na inclusão de alunos com NEE nas suas aulas. Para completar a informação, é de salientar que vários autores brasileiros defendem que os Jogos Cooperativos podem ser uma boa estratégia de inclusão nas aulas de Educação Física. Assim, surge a pergunta de partida do estudo: “Será que os professores de Educação Física têm atitudes favoráveis face à utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão?”

Desta forma, neste capítulo, irá apresentar-se os objetivos, proceder-se à caracterização do estudo, aos procedimentos necessários para a sua aplicação, à caracterização da amostra, à caracterização dos instrumentos de medida utilizados e à definição, à caracterização das variáveis e aos procedimentos utilizados na recolha dos dados obtidos.

### **5.1) Objetivos**

#### **5.1.1) Objetivos Gerais:**

- Conhecer as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE;
- Conhecer as atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos;
- Conhecer a opinião dos professores acerca dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão.

#### **5.1.2) Objetivos Específicos:**

- Verificar as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas de acordo com o/a/os:
  - Zona;
  - Género;
  - Idade;

- Tempo de serviço;
  - Formação em Educação Especial;
  - Experiência com alunos com NEE;
  - Jogos Cooperativos como promotores de inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.
- 
- Verificar as atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão de acordo com a/o/os:
    - Zona;
    - Género;
    - Idade;
    - Tempo de serviço;
    - Formação em Educação Especial;
    - Experiência com alunos com NEE;
    - Jogos Cooperativos como promotores de inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.
- 
- Verificar o conhecimento dos professores de Educação Física em relação aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão.
  - Verificar se os professores de Educação Física têm conhecimento para lidar com alunos com NEE.
  - Verificar a opinião dos professores de Educação Física sobre a utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão nas aulas de Educação Física.

## 5.2) Caraterização do estudo

“[...] os métodos qualitativos e quantitativos podem ser complementares”.

Fortin (1999)

Este estudo é do tipo misto, uma vez que resulta da triangulação de um estudo qualitativo e quantitativo. Como afirma Bruno Miranda (2008), o estudo quantitativo caracteriza-se pela atuação nos níveis de realidade e apresenta como objetivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Já a

investigação qualitativa, ao inverso da investigação quantitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. O mesmo autor defende ainda que ao contar com os dados obtidos através da utilização dos dois métodos (triangulação) conseguirá, sempre, garantir níveis melhorados de validação (ou validade) interna e externa. Este estudo também é comparativo, pois irá comparar a mesma situação em zonas diferentes.

A escolha dos instrumentos foi feita à luz do enquadramento teórico apresentado e da possibilidade que eles oferecem de recolher dados, nomeadamente avaliar as atitudes dos professores de Educação Física face à utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão de alunos com NEE. A recolha dos dados é feita por um inquérito por questionário com questões abertas e fechadas. Os instrumentos foram criados pela autora do projeto de investigação, tendo em conta o Physical Educator's Attitude Toward Teaching Individuals with disabilities (PEATID III) de Folsom-Meek & Rizzo (1993). A validação do mesmo foi feita com a sua aplicação.

Como afirma Alain Birou (1982), "Em ciências sociais, o inquérito é uma pesquisa sistemática e o mais rigorosa possível de dados sociais significativos, a partir de hipóteses já formuladas, de modo a poder fornecer uma explicação." O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio, Quivy (1998).

É um estudo exploratório, uma vez que o instrumento de avaliação nunca foi aplicado. Por outro lado, e no que diz respeito à temática em análise, o presente estudo apresenta características pioneiras em Portugal, uma vez que existem poucos estudos relevantes em relação aos "Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão: atitudes dos professores de Educação Física".

### **5.3) Procedimentos de aplicação**

Para a aplicação do inquérito por questionário, foi necessário, seleccionar a amostra, para assim pôr em prática o estudo em causa. A população-alvo é constituída pelos professores de Educação Física dos 2º e 3º ciclos dos Agrupamentos de Escolas de dois

concelhos da zona da Lezíria e Médio Tejo, nomeadamente Rio Maior e Santarém e, por dois concelhos da zona Oeste, particularmente Alcobaça e Caldas da Rainha. A escolha de duas zonas diferentes tem como objetivo a realização do estudo comparativo entre a zona Oeste e a zona da Lezíria e Médio Tejo, sobre “Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão: atitudes dos professores de Educação Física”.

Para proceder à aplicação dos inquéritos por questionário foi-se às direções dos Agrupamentos de Escolas em causa pedir autorização (anexo 1), para a entrega dos mesmos. Os diretores procederam de modos diferentes. Houve diretores que facultaram os emails dos professores para a autora do estudo proceder à entrega, por outro lado, alguns preferiram ser os próprios a enviar o inquérito por questionário aos professores e, ainda houve algumas autorizações que foram a pedagógico e, após a sua aprovação facultaram os emails dos docentes à autora do estudo. A recolha dos dados decorreu entre junho e novembro de 2011.

#### **5.4) Caracterização da amostra**

“A amostra é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. É uma réplica em miniatura da população-alvo”.

Fortin (1999)

A amostra é composta pelos professores de Educação Física de 2º e 3º ciclos que lecionam nos Agrupamentos de Escolas dos concelhos de Rio Maior e Santarém (zona da Lezíria e Médio Tejo) e pelos concelhos de Alcobaça e Caldas da Rainha (zona Oeste).

Os concelhos de Rio Maior e Santarém (zona da Lezíria e Médio Tejo) são constituídos por sete agrupamentos e os concelhos de Alcobaça e Caldas da Rainha (zona Oeste) são constituídos por oito agrupamentos (ver tabela 2).

No total, a amostra é constituída por cinquenta e cinco professores da zona da Lezíria e Médio Tejo e por sessenta professores da zona Oeste, o que perfaz um total de cento e quinze professores de Educação Física.

### **5.5) Instrumentos de medida**

“ A escolha dos instrumentos utilizados realiza-se em função das questões orientadoras da investigação, e tem em conta a estratégia de análise estatística considerada.”

Fortin (1999)

O instrumento de medida usado nesta investigação é o inquérito por questionário (anexos 2 e 3). Este instrumento é constituído por três partes. São elas, a primeira parte dedicada à identificação, a segunda parte em relação às atitudes e, por último, a recolha de uma opinião pessoal.

### **5.6) Estudo quantitativo**

Para o estudo quantitativo, a recolha de dados foi feita nas primeira e segunda partes do inquérito por questionário.

A primeira parte composta pela identificação do professor é importante no sentido de aprofundar o conhecimento da amostra presente, bem como para obter algumas variáveis pertinentes para o desenrolar da investigação, nomeadamente:

- Dados geográficos (concelho e escola onde o professor leciona);
- Dados biográficos (género e idade);
- Dados profissionais (tempo de serviço, formação académica, formação em Educação Especial e experiência com alunos com NEE).

A segunda parte do inquérito por questionário, composta por duas tabelas e uma pergunta fechada, pretende avaliar as atitudes do professor. Numa primeira tabela são avaliadas as atitudes, através de oito afirmações, sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física. Depois procede-se a uma pergunta fechada: “É do seu conhecimento que os Jogos Cooperativos promovem a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física?”. Posteriormente encontra-se a última tabela, formada com nove afirmações, sobre as atitudes do professor em relação à utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão. Através destas afirmações os participantes têm de exprimir os seus níveis de acordo ou desacordo.

As afirmações estão listadas em conjugação com uma pontuação na escala Lickert variando de um a cinco (1– discordo totalmente, 2– discordo, 3– indiferente, 4– concordo, 5– concordo totalmente).

### **5.7) Estudo qualitativo**

Para o estudo qualitativo, o inquérito por questionário é composto por uma questão aberta na terceira parte, onde é pedida uma opinião pessoal, sobre a utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão. Este tipo de questão é importante, uma vez que o inquirido pode dar mais informação detalhada e, por vezes, inesperada.

### **5.8) Definição e caracterização das variáveis em estudo**

As variáveis em estudo dividem-se em dois grupos, denominadas de variáveis independentes e variáveis dependentes, as quais passarão a ser descritas de seguida.

#### **5.8.1) Variáveis independentes**

##### **i) Variáveis nominais**

- Zona: variável disposta em duas categorias zona Oeste (Alcobaça e Caldas da Rainha) e zona da Lezíria e Médio Tejo (Rio Maior e Santarém);
- Género: variável apresentada em duas categorias (feminino e masculino);
- Formação em Educação Especial: variável composta por duas categorias, os docentes com pós-graduação ou mestrado em Educação Especial (pós-graduação em Educação Especial, mestrado em Educação Especial) e os docentes sem pós-graduação ou mestrado em Educação Especial (nenhuma, disciplinas curriculares na formação inicial, ações de formação em Educação Especial e outra);
- Experiência com alunos com NEE: variável apresentada em duas categorias (sim e não);
- Jogos Cooperativos promovem a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física: variável constituída por duas categorias (sim e não).

## **ii) Variáveis métricas**

- Idade: variável organizada em três grupos (menos de 30 anos, dos 30 aos 45 anos e mais de 45 anos);
- Tempo de serviço: variável constituída por três grupos (menos de 5 anos, de 5 a 15 anos e mais de 15 anos).

## **5.8.2) Variáveis dependentes**

### **i) Variável ordinal**

- As atitudes dos professores de Educação Física. Esta variável vai permitir verificar as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas e, por conseguinte, atestar as atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão nas suas aulas.

## **5.9) Análise e Tratamento dos Dados**

### **5.9.1) Estudo quantitativo**

O tratamento estatístico da informação obtida a partir da aplicação do inquérito por questionário online, foi efetuado através da criação de uma base de dados da versão 2011 do Gmail, nomeadamente do Docs e ao Excell versão 2010.

Em relação ao tratamento estatístico, utilizou-se a estatística descritiva como meio de apresentação dos resultados obtidos. Recorreu-se a tabelas de frequência e aos respetivos valores percentuais, para as variáveis em escala nominal e métrica, e ainda à moda como medida de valor mais frequente, à média como medida de tendência central, ao desvio padrão como medida de dispersão, para cruzar as variáveis dependentes com as variáveis independentes.

### **5.9.2) Estudo qualitativo**

Para a análise qualitativa, os dados são bastante diferentes do tratamento convencional adotado na metodologia quantitativa. Assim sendo, as opiniões dos professores foram desmembradas em categorias maleáveis – termos, significados, frases ou temas – e depois examinadas de forma a estabelecer a existência de frequência de conceitos, com o intuito de proceder a inferências sobre as mensagens a ele inerentes. Aquando a sua análise, verificou-se que determinadas ideias se repetiam, pelo que se sentiu a necessidade de submeter as diversas respostas ou ideias contidas a um processo de classificação por proximidade semântica, criando-se categorias. Como afirmam Grawitz (1993) e Holloway (1999), as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu e, deste modo, compreender, interpretar ou atribuir um sentido ao comportamento, perspectivas e experiências das pessoas em estudo.

## **PARTE III – RESULTADOS**

---

## CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo irá proceder-se à apresentação dos resultados obtidos no âmbito do tratamento estatístico efetuado. Numa primeira etapa é feita a apresentação descritiva dos resultados, numa segunda etapa são apresentados os resultados de natureza inferencial.

### 6.1) Apresentação descritiva dos resultados

Os parâmetros referentes à estatística descritiva facultam um conhecimento e análise de todas as características globais da amostra, potenciando a interpretação dos resultados obtidos, através da aplicação dos instrumentos utilizados no presente estudo.

A caracterização das variáveis independentes foi realizada com o recurso a tabelas de frequências com a indicação dos respetivos valores percentuais.

#### 6.1.1) Zona

A tabela 1 apresenta a caracterização da variável zona.

**Tabela 1:** Variável zona

Zona Oeste	Frequência	Percentagem	Zona da Lezíria e Médio Tejo	Frequência	Percentagem
Alcobaça	33	55%	Rio Maior	14	25%
Caldas da Rainha	27	45%	Santarém	41	75%
<b>Total</b>	60	100%	<b>Total</b>	55	100%

Da observação da tabela 1, verifica-se que do universo de 60 professores inquiridos nos concelhos na zona Oeste, 33 são de Alcobaça (55%) e 27 das Caldas da Rainha (45%). Dos 55 professores da zona da Lezíria e Médio Tejo, 14 são do concelho de Rio Maior e 41 de Santarém. Verificam-se mais 5 professores na zona Oeste que na zona da Lezíria e Médio Tejo.

### 6.1.2) Escola

Em relação à escola onde os professores exercem a sua atividade profissional, segue a seguinte tabela 2.

**Tabela 2:** Variável escola

Zona	Escola	Frequência	Porcentagem	Total
<b>Oeste</b>	Agrupamento de Escolas da Benedita	4	7%	60 (100%)
	Agrupamento de Escolas de Pataias	8	13%	
	Agrupamento de Escolas de São Martinho do Porto	8	13%	
	Agrupamento de Escolas Frei Estevão Martins	6	10%	
	Agrupamento de Escolas D. Pedro I	7	12%	
	Agrupamento de Escolas de Santa Catarina	8	13%	
	Agrupamento de Escolas D. João II	8	13%	
	Agrupamento de Escolas Santo Onofre	11	18%	
<b>Lezíria e Médio Tejo</b>	Agrupamento de Escolas de Alcanede	8	15%	55 (100%)
	Agrupamento de Escolas de Pernes	9	16%	
	Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano	8	15%	
	Agrupamento de Escolas D. João II	7	13%	
	Agrupamento de Escolas Mem Ramires	9	16%	
	Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro	7	13%	
	Agrupamento de Escolas Marinhas do Sal	7	13%	

Os resultados revelam que Na zona Oeste, 4 professores lecionam no Agrupamento de Escolas da Benedita (7%), 8 no Agrupamento de Escolas de Pataias (13%), 8 no Agrupamento de Escolas de São Martinho do Porto (13%), 6 no Agrupamento de Escolas Frei Estevão Martins (10%), 7 no Agrupamento de Escolas D. Pedro I (12%), 8 no Agrupamento de Escolas de Santa Catarina (13%), 8 no Agrupamento de Escolas D. João II (13%) e 11 no Agrupamento de Escolas Santo Onofre (18%). Na zona da Lezíria e Médio Tejo, 8 professores lecionam no Agrupamento de Escolas de Alcanede (15%), 9 no Agrupamento de Escolas de Pernes (16%), 8 no Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (15%), 7 no Agrupamento de Escolas D. João II (13%), 9 no Agrupamento de Escolas Mem Ramires (16%), 7 no Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro (13%) e 7 no Agrupamento de Escolas Marinhas do Sal (13%).

### 6.1.3) Género

Na tabela 3, são apresentados os resultados relativos à variável género.

**Tabela 3:** Variável género

Zona Oeste			Zona da Lezíria e Médio Tejo		
Género	Frequência	Percentagem	Género	Frequência	Percentagem
Feminino	25	42%	Feminino.	23	42%
Masculino	35	58%	Masculino.	32	58%
Total	60	100%	Total	55	100%

No que diz respeito ao género, na zona Oeste, a amostra é constituída por 25 professores do sexo feminino (42%) e 35 do sexo masculino (58%). Na zona da lezíria e Médio Tejo, 23 professores são do sexo feminino (42%) e 32 do sexo masculino (58%). Em ambas as zonas o sexo masculino predomina com 58% dos inquiridos.

### 6.1.4) Idade

Os valores relativos à variável idade estão expostos na tabela 4.

**Tabela 4:** Variável idade

Zona Oeste			Zona da Lezíria e Médio Tejo		
Idade	Frequência	Percentagem	Idade	Frequência	Percentagem
Menos de 30 anos.	15	25%	Menos de 30 anos.	14	25%
Dos 30 aos 45 anos.	28	47%	Dos 30 aos 45 anos.	24	44%
Mais de 45 anos.	17	28%	Mais de 45 anos.	17	31%
Total	60	100%	Total	55	100%

Os resultados revelam que a maior parte dos inquiridos situam-se entre os 30 e os 45 anos em ambas as zona, 28 professores na zona Oeste (47%) e 24 na zona da Lezíria e Médio Tejo (44%), seguido do grupo etário com mais de 45 anos, 17 professores na

zona Oeste (28%) e na zona da Lezíria e Médio Tejo (31%). Com menos representação encontra-se o grupo etário inferior aos 30 anos, com 15 indivíduos na zona Oeste (25%) e 14 na zona da Lezíria e Médio Tejo (25%).

### 6.1.5) Tempo de serviço

Na tabela 5 são apresentados os valores de frequência respeitantes à variável tempo de serviço.

**Tabela 5:** Variável tempo de serviço

Zona Oeste			Zona da Lezíria e Médio Tejo		
Anos de serviço	Frequência	Percentagem	Anos de serviço	Frequência	Percentagem
Menos de 5 anos	12	20%	Menos de 5 anos	13	24%
De 5 a 15 anos	24	40%	De 5 a 15 anos	19	35%
Mais de 15 anos	24	40%	Mais de 15 anos	23	42%
Total	60	100%	Total	55	100%

Da análise da tabela 5 pode verificar-se que as maiores frequências na zona Oeste incidem nos grupos de 5 a 15 anos de serviço com 24 professores (40%) e nos mais de 15 anos também com 24 (40%). A minoria situa-se nos menos de 5 anos de serviço com 12 indivíduos (20%). Já na zona da Lezíria e Médio Tejo a maioria encontra-se na categoria dos mais de 15 anos de serviço, com 23 professores (42%), de seguida 19 indivíduos entre os 5 e os 15 anos de serviço (35%) e por último os 13 com menos de 5 anos (24%).

### 6.1.6) Formação em Educação Especial

A seguinte tabela 6 caracteriza a formação dos professores em Educação Especial.

**Tabela 6:** Variável formação em Educação Especial

Zona Oeste			Zona da Lezíria e Médio Tejo		
Formação	Frequência	Porcentagem	Formação	Frequência	Porcentagem
Nenhuma	5	8%	Nenhuma.	7	13%
Disciplinas curriculares na formação inicial	42	70%	Disciplinas curriculares na formação inicial.	34	62%
Ações de formação em Educação Especial	7	12%	Ações de formação em Educação Especial.	7	13%
Pós-graduação em Educação Especial (Especialização)	6	10%	Pós-graduação em Educação Especial (Especialização).	4	7%
Mestrado em Educação Especial	0	0%	Mestrado em Educação Especial.	2	4%
Outra	0	0%	Outra	1	2%
Total	60	100%	Total	55	100%

De acordo com os valores obtidos a maioria dos professores apresenta como formação disciplinas curriculares na formação inicial nas duas zonas, na zona Oeste 42 indivíduos (70%) e na zona da Lezíria e Médio Tejo 34 inquiridos (62%). De seguida, surgem as ações de formação na Educação Especial com 7 professores em ambas as zonas, nomeadamente, 12% na zona Oeste e 13% na zona da lezíria e Médio Tejo. Também a categoria nenhuma aparece na zona da Lezíria e Médio Tejo com 7 professores (13%), já na zona Oeste com 5 Inquiridos (8%). Na opção outra apenas 1 pessoa (2%) na zona da Lezíria e Médio Tejo. Tendo como referência uma formação mais específica e direcionada para os alunos NEE, encontra-se a pós-graduação em Educação Especial (especialização) onde na zona Oeste encontram-se 6 indivíduos (10%) e na outra zona 4 (7%) e, o mestrado em Educação Especial com apenas 2 professores na zona da Lezíria e Médio Tejo (4%).

### 6.1.7) Experiência com alunos com NEE

Seguem-se na tabela 7, os dados referentes à variável experiência com alunos com NEE.

**Tabela 7:** Variável experiência com alunos com NEE

Zona Oeste			Zona da Lezíria e Médio Tejo		
Experiência com alunos com NEE	Frequência	Percentagem	Experiência com alunos com NEE	Frequência	Percentagem
Sim	58	97%	Sim.	52	95%
Não	2	3%	Não.	3	5%
Total	60	100%	Total	55	100%

Para esta variável, verifica-se que em ambas as zonas a grande maioria dos docentes declara já ter tido experiência com alunos com NEE. Na zona Oeste 58 dos inquiridos respondeu sim (97%), em contrapartida apenas 2 responderam não (3%). Já na zona da Lezíria e Médio Tejo foram 52 indivíduos que responderam sim (95%) e 3 que responderam não (5%).

### 6.1.8) Jogos Cooperativos promovem a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física

A tabela 8 exibe a informação sobre o conhecimento dos professores em relação aos Jogos Cooperativos como promotores de inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

**Tabela 8:** Variável os Jogos Cooperativos promovem a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física

Zona Oeste			Zona da Lezíria e Médio Tejo		
Jogos Cooperativos promovem a inclusão	Frequência	Percentagem	Jogos Cooperativos promovem a inclusão	Frequência	Percentagem
Sim	50	83%	Sim	51	93%
Não	10	17%	Não	4	7%
Total	60	100%	Total	55	100%

Após a análise dos dados expostos pode-se concluir que grande parte dos inquiridos tem conhecimento que os Jogos Cooperativos promovem a inclusão. Na zona Oeste

verificam-se 50 docentes a responder sim (83%) e a responder não, 10 (17%). Na zona da Lezíria e Médio Tejo, 51 indivíduos responderam sim (93%) e apenas 4 disseram não (7%).

## **6.2) Resultados de natureza inferencial**

A estatística inferencial efetuada no presente estudo tem como base dados experimentais, visa assim compreender as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE e, por conseguinte, perceber se os mesmos têm atitudes favoráveis face à utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão nas suas aulas. Os resultados obtidos irão possibilitar inferir se as variáveis dependentes (as atitudes) são influenciadas pelas variáveis independentes abordadas anteriormente. Deste modo, recorreu-se a técnicas estatísticas no Excel 2010, nomeadamente, a moda (Mo), a média (M) e o desvio padrão (DP). A análise dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos utilizados permite formular conclusões válidas para o presente estudo.

### **6.2.1) Zona**

As tabelas 9 e 10 indicam os valores da moda, da média e do desvio padrão da variável zona, relativamente às variáveis dependentes. Na tabela 9 registam-se as atitudes face aos alunos com NEE, na tabela 10 as atitudes tendo em conta os Jogos Cooperativos.

**Tabela 9:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, para as Zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo

Afirmações	Zona					
	Zona Oeste			Zona da lezíria e Médio Tejo		
	Mo	M	DP	Mo	M	DP
Tenho conhecimento para lidar com alunos com NEE nas minhas aulas de EF. (A1 – NEE)	4	3,35	1,23	2	3,13	1,12
Os alunos com NEE beneficiarão da interação proporcionada pela inclusão nas minhas aulas de EF. (A2 – NEE)	4	4,05	0,70	4	4,04	0,64
Os alunos com NEE são socialmente aceites pelos seus pares sem NEE nas minhas aulas de EF. (A3 – NEE)	4	3,88	0,74	4	3,56	0,92
Os alunos com NEE são humilhados nas minhas aulas de EF por parte dos colegas sem NEE. (A4 – NEE)	1	1,62	0,76	1	1,73	1,01
Os alunos com NEE irão perturbar a harmonia nas minhas aulas. (A5 – NEE)	1	1,80	0,92	1	1,91	0,87
Gosto de ter alunos com NEE nas minhas aulas. (A6 – NEE)	3	3,37	1,04	4	3,73	1,03
Sou capaz de remediar os défices de aprendizagem dos alunos com NEE. (A7 – NEE)	4	3,42	0,91	4	3,42	1,01
Como professor de EF, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE. (A8 – NEE)	4	3,87	0,83	4	4,11	0,94

Através da análise dos dados dispostos na tabela 9, constata-se que para a variável A1 – NEE os professores da zona Oeste responderam maioritariamente que concordam com a afirmação (Mo=4), o mesmo não se verifica na zona da Lezíria e Médio Tejo, que discordou na maioria (Mo=2). À semelhança da média que na zona Oeste foi um pouco mais elevada (M=3,35), que na zona da Lezíria e Médio Tejo (M=3,13). Na afirmação A8 – NEE, também se encontram algumas diferenças significativas, pois os professores da Zona da Lezíria e Médio Tejo apresentam médias superiores (M=4,11) à Zona Oeste (M=3,87). Conclui-se assim que os docentes da Lezíria e Médio Tejo consideram ter menor conhecimento acerca de alunos com NEE e para completar são os que consideram precisar de mais formação.

Em relação às restantes afirmações não se encontram diferenças significativas, demonstrando atitudes favoráveis à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas.

**Tabela 10:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão nas Zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo

Afirmações	Zona					
	Zona Oeste			Zona da lezíria e Médio Tejo		
	Mo	M	DP	Mo	M	D P
Os Jogos Cooperativos permitem que os alunos com e sem NEE participem ativamente nas aulas de EF. (A1 – JC)	4	4,27	0,55	5	4,42	0,57
Os Jogos Cooperativos contribuem para a formação humana de alunos com e sem NEE em relação a valores (respeito, solidariedade, tolerância...). (A2 – JC)	4	4,45	0,50	5	4,51	0,50
Os Jogos Cooperativos desenvolvem a autoestima dos alunos com NEE. (A3 – JC)	4	4,15	0,55	4	4,35	0,67
Os Jogos Cooperativos incutem nos alunos com e sem NEE a cooperação. (A4 – JC)	4	4,33	0,60	4	4,49	0,50
Os Jogos Cooperativos aumentam a motivação dos alunos com NEE nas aulas de EF. (A5 – JC)	4	4,13	0,68	4	4,31	0,63
Com a utilização dos Jogos Cooperativos os alunos com NEE sentem-se mais incluídos na turma. (A6 – JC)	4	4,15	0,63	4	4,29	0,69
Com os Jogos Cooperativos os alunos sem NEE aceitam bem a participação dos alunos com NEE. (A7 – JC)	4	3,82	0,77	4	4,07	0,81
Nas minhas aulas de EF estou disposto a utilizar os Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão e aprendizagem. (A8 – JC)	4	4,33	0,51	4	4,35	0,55
Sinto-me confiante na utilização dos Jogos Cooperativos nas minhas aulas de EF. (A9 – JC)	4	4,23	0,56	4	4,04	0,72

Considerando a tabela 10 verifica-se que os professores de Educação Física de ambas as Zonas apresentam atitudes favoráveis face à utilização dos Jogos Cooperativos. Revelam conhecimentos em relação aos benefícios dos mesmos, registando-se as suas respostas maioritariamente nos parâmetros concordo. Inclusive as médias registam-se na sua grande maioria nos parâmetros da escala 4 e, os restantes muito próximos da mesma. O desvio padrão em todas as afirmações foi sempre baixo, o que revela que as respostas pouco oscilaram da média. No entanto, os docentes na zona da Lezíria e Médio Tejo apresentam sempre médias superiores à zona Oeste, à exceção da atitude “Sinto-me confiante na utilização dos Jogos Cooperativos nas minhas aulas de EF” que

vai de encontro às afirmações A1 – NEE, A8 – NEE e A9 – NEE, ao qual os mesmos consideram ter pouco conhecimento para lidar com alunos com NEE e necessitarem de mais formação.

### 6.2.2) Género

As tabelas 11 e 12 representam os valores da moda, a média e o desvio padrão, relativamente às atitudes dos professores de Educação Física, face aos alunos com NEE e face aos Jogos Cooperativos respetivamente, tendo em consideração o género feminino e masculino nas diferentes zonas.

**Tabela 11:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, para as Zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo, consoante o género feminino e masculino

Afirmações	Género											
	Zona Oeste						Zona da Lezíria e Médio					
	Feminino			Masculino			Feminino			Masculino		
	Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP
A1 – NEE	4	3,68	1,28	4	3,11	1,16	2	3,00	1,21	4	3,22	1,07
A2 – NEE	4	4,08	0,64	4	4,03	0,75	4	4,09	0,51	4	4,00	0,72
A3 – NEE	4	3,88	0,78	4	3,89	0,72	4	3,48	0,90	4	3,63	0,94
A4 – NEE	2	1,76	0,83	2	1,51	0,70	1	1,87	0,97	1	1,63	1,04
A5 – NEE	1	1,64	0,95	2	1,91	0,89	2	1,96	0,82	1	1,88	0,91
A6 – NEE	3	3,52	1,05	3;4	3,26	1,04	4	3,83	0,83	4;5	3,66	1,15
A7 – NEE	4	3,60	0,87	4	3,29	0,93	4	3,30	1,02	4	3,50	1,02
A8 – NEE	4	3,88	0,97	4	3,86	0,73	5	4,09	1,08	4	4,13	0,83

Como se pode constatar na tabela 11, os valores obtidos na zona Oeste não revelam diferenças significativas para o género feminino e masculino, registando valores muito idênticos em todas as afirmações. Já na zona da Lezíria e Médio Tejo, na A1 – NEE o género feminino revela menor conhecimento para lidar com alunos com NEE, sendo que a maioria respondeu 2. Em contrapartida, no género masculino, a moda foi 4, o mesmo se verifica pela média que foi inferior no género feminino (M=3,00) e superior no género masculino (M=3,22).

Desta análise pode-se concluir que tanto os professores de Educação Física na Zona Oeste como da zona da Lezíria e Médio Tejo do género feminino e masculino apresentam atitudes favoráveis perante a inclusão de alunos com NEE. É importante salientar que o género feminino da zona da Lezíria e Médio Tejo considera ter menor conhecimento para lidar com estes alunos.

**Tabela 12:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão na Zona Oeste e Zona Lezíria e Médio Tejo, consoante o género feminino e masculino

Afirmações	Género											
	Zona Oeste						Zona da lezíria e Médio					
	Feminino			Masculino			Feminino			Masculino		
	Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP
A1 – JC	4	4,40	0,58	4	4,17	0,51	4	4,43	0,51	4	4,41	0,61
A2 – JC	5	4,60	0,50	4	4,34	0,48	4	4,43	0,51	4	4,56	0,50
A3 – JC	4	4,32	0,63	4	4,03	0,45	4	4,39	0,50	4	4,31	0,78
A4 – JC	4	4,44	0,51	4	4,26	0,66	4	4,43	0,51	4	4,53	0,51
A5 – JC	4	4,24	0,66	4	4,06	0,68	4	4,35	0,65	4	4,28	0,63
A6 – JC	4	4,04	0,68	4	4,23	0,60	4	4,35	0,57	4	4,25	0,76
A7 – JC	4	3,92	0,81	4	3,74	0,74	4	4,17	0,72	4	4,00	0,88
A8 – JC	4	4,48	0,51	4	4,23	0,49	4	4,43	0,51	4	4,28	0,58
A9 – JC	4	4,40	0,50	4	4,11	0,58	4	4,13	0,69	4	3,97	0,74

Os dados da tabela 12 mostram que em ambas as zonas os docentes de Educação Física dos géneros feminino e masculino são a favor da utilização dos Jogos Cooperativos nas suas aulas como estratégia de inclusão. É importante salientar que o género feminino na zona Oeste apresenta médias e modas superiores ao género masculino. O mesmo se pode observar na zona da Lezíria na sua maioria. Desta análise retira-se que, sendo a diferença pouco significativa, é o género feminino de ambas as zonas que apresenta atitudes mais favoráveis face aos Jogos Cooperativos.

### 6.2.3) Idade

As tabelas 13 e 14 representam os valores da moda, a média e o desvio padrão, face às atitudes dos professores de Educação Física, em relação aos alunos com NEE e ao aos Jogos Cooperativos respetivamente, tendo em conta a idade, sendo a mesma agrupada em três grupos etários, são eles respetivamente, os menos de 30 anos, dos 30 aos 45 anos e mais de 45 anos.

**Tabela 13:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, para as zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo, consoante à idade

Zona	Afirmações	Idade								
		Menos de 30 anos			Dos 30 aos 45 anos			Mais de 45 anos		
		Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP
Zona Oeste	A1 – NEE	4	3,13	1,36	2	3,29	1,21	4	3,65	1,17
	A2 – NEE	4	4,07	0,96	4	3,96	0,51	4	4,18	0,73
	A3 – NEE	4	4,00	0,85	4	3,82	0,72	4	3,88	0,70
	A4 – NEE	1	1,40	0,63	2	1,68	0,67	1	1,71	0,99
	A5 – NEE	1	1,33	0,49	2	2,11	1,03	1	1,71	0,85
	A6 – NEE	4	4,13	0,74	3	3,21	0,79	4	2,94	1,30
	A7 – NEE	4	3,73	0,70	4	3,39	0,92	5	3,18	1,01
	A8 – NEE	4	3,87	0,92	4	4,04	0,69	4	3,59	0,94
Zona da Lezíria e Médio Tejo	A1 – NEE	4	3,43	1,16	2	3,13	1,08	2	2,88	1,17
	A2 – NEE	4	4,14	0,36	4	3,96	0,69	4	4,06	0,75
	A3 – NEE	4	3,71	0,73	4	3,42	1,02	4	3,65	0,93
	A4 – NEE	1	1,79	1,05	1	1,63	0,77	1	1,82	1,29
	A5 – NEE	1	1,57	0,65	3	2,29	0,95	1	1,65	0,70
	A6 – NEE	4	3,79	1,19	3;4	3,58	1,06	3	3,88	0,86
	A7 – NEE	4	3,57	1,28	4	3,46	0,78	4	3,24	1,09
	A8 – NEE	4	4,07	1,07	4	4,21	0,72	4	4,00	1,12

Analisando a tabela 13, na zona Oeste na A1 – NEE embora as médias não se distanciem muitos em ambos os grupos etários (M=3,13 para os menos de 30 anos; M=3,29 para os dos 30 aos 45 anos e M=3,65 para os mais de 45 anos), a maioria dos professores dos 30 aos 45 anos afirmam não ter conhecimentos para lidar com alunos com NEE. Também na afirmação A8 – NEE são os professores do grupo etário dos 30

aos 45 anos que apresentam uma média superior e um desvio padrão mais pequeno ( $M=4,21$  e  $DP=0,72$ ), ou seja, consideram precisar mais de formação. Nas restantes afirmações não há diferenças significativas. Apenas se pode constatar que, na sua maioria, são os professores do grupo etário mais novo (menos de 30 anos) que apresentam médias superiores nas afirmações favoráveis perante a inclusão de alunos NEE e médias inferiores quanto às afirmações “Os alunos com NEE são humilhados nas minhas aulas de EF por parte dos colegas sem NEE” (A4 – NEE) e “Os alunos com NEE irão perturbar a harmonia nas minhas aulas” (A5 – NEE).

Quanto à zona da Lezíria e Médio Tejo, em relação à afirmação “Tenho conhecimento para lidar com alunos com NEE nas minhas aulas de EF” (A1 – NEE), os grupos etários mais velhos revelam modas e médias mais baixas. No grupo etário dos 30 aos 45 anos, a moda foi 2 e a média 3,13, para os mais de 45 anos a moda foi também de 2 e a média 2,88. Já nos menos de 30, a moda foi de 4 e a média 3,43. Assim verifica-se que são os professores mais velhos a ter menor conhecimento sobre os alunos com NEE. Na afirmação “Os alunos com NEE irão perturbar a harmonia nas minhas aulas” (A5 – NEE), os professores dos grupos etários, menos de 30 anos e mais de 45 anos, discordam na sua maioria ( $Mo=2$ ), e os professores do grupo etário dos 30 aos 45 anos mostram-se indiferentes ( $Mo=3$ ). Analisando as outras afirmações não são notáveis diferenças significativas entre os grupos etários.

**Tabela 14:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão na zona Oeste e zona Lezíria e Médio Tejo, consoante a idade

Zona	Afirmações	Idade								
		Menos de 30 anos			Dos 30 aos 45 anos			Mais de 45 anos		
		Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP
Zona Oeste	A1 – JC	4	4,47	0,52	4	4,14	0,59	4	4,29	0,47
	A2 – JC	5	4,53	0,52	4	4,39	0,50	4	4,47	0,51
	A3 – JC	4;5	4,40	0,63	4	4,00	0,47	4	4,18	0,53
	A4 – JC	5	4,60	0,51	4	4,29	0,46	4	4,18	0,81
	A5 – JC	5	4,40	0,83	4	4,00	0,67	4	4,12	0,49
	A6 – JC	4;5	4,40	0,63	4	4,00	0,67	4	4,18	0,53
	A7 – JC	4	4,33	0,49	4	3,57	0,79	4	3,76	0,75
	A8 – JC	5	4,67	0,49	4	4,21	0,50	4	4,24	0,44
	A10 – JC	4	4,53	0,52	4	4,07	0,54	4	4,24	0,56
Zona da Lezíria e Médio Tejo	A1 – JC	5	4,64	0,50	4	4,29	0,62	4	4,41	0,51
	A2 – JC	5	4,71	0,47	4	4,46	0,51	4	4,41	0,51
	A3 – JC	5	4,43	1,09	4	4,33	0,48	4	4,29	0,47
	A4 – JC	5	4,64	0,50	4	4,46	0,51	4	4,41	0,51
	A5 – JC	5	4,43	0,85	4	4,25	0,44	4	4,29	0,69
	A6 – JC	5	4,43	0,85	4	4,17	0,64	4	4,35	0,61
	A7 – JC	5	4,50	0,76	4	3,92	0,76	4	4,00	0,87
	A8 – JC	5	4,71	0,47	4	4,17	0,56	4	4,29	0,47
	A9 – JC	5	4,43	0,65	4	3,71	0,75	4	4,18	0,53

A tabela 14 revela que na zona Oeste todos os grupos etários apresentam atitudes favoráveis à utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão. No entanto, é de salientar que é o grupo etário mais novo (menos de 30 anos) que apresenta valores de média e moda na sua maioria superiores em relação aos grupos etários mais velhos. O mesmo se verifica na zona da Lezíria e Médio Tejo que, para além de as médias serem superiores, a moda também se destaca registando todos as afirmações no parâmetro 5.

Em ambas as zonas, tendo em consideração os grupos etários mais velhos, é o grupo etário dos docentes com mais de 45 anos que apresenta atitudes mais favoráveis em relação ao grupo etário dos 30 aos 45 anos.

#### 6.2.4) Tempo de serviço

As tabelas 15 e 16 indicam os valores da moda, a média e o desvio padrão, face às atitudes dos professores de Educação Física, em relação aos alunos com NEE e aos Jogos Cooperativos respetivamente, tendo em conta o tempo de serviço dos docentes de Educação Física, sendo os mesmos agrupados em três grupos, os menos de 5 anos, de 5 a 15 anos e mais de 15 anos.

**Tabela 15:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, para as zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo, consoante o tempo de serviço

Zona	Afirmações	Tempo de serviço								
		Menos de 5 anos			De 5 a 15 anos			Mais de 15 anos		
		Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP
Zona Oeste	A1 – NEE	4	3,25	1,42	2	3,17	1,17	4	3,58	1,21
	A2 – NEE	4	4,08	1,08	4	4,04	0,20	4	4,04	0,81
	A3 – NEE	4	4,08	0,90	4	3,75	0,68	4	3,92	0,72
	A4 – NEE	1	1,33	0,65	2	1,71	0,62	1	1,67	0,92
	A5 – NEE	1	1,17	0,39	2	2,04	0,95	1	1,88	0,95
	A6 – NEE	4;5	4,25	0,75	3	3,38	0,65	3	3,92	1,21
	A7 – NEE	4	3,67	0,78	4	3,50	0,88	4	3,21	0,98
	A8 – NEE	4	4,08	0,79	4	3,79	0,78	4	3,83	0,92
Zona da Lezíria e Médio Tejo	A1 – NEE	4	3,38	1,04	2	3,11	1,15	2	3,00	1,17
	A2 – NEE	4	4,08	0,28	4	4,11	0,74	4	3,96	0,71
	A3 – NEE	4	3,62	0,96	4	3,47	0,77	4	3,61	1,03
	A4 – NEE	1	1,85	1,07	1	1,68	0,82	1	1,70	1,15
	A5 – NEE	1	1,54	0,66	3	2,37	0,96	1	1,74	0,75
	A6 – NEE	4	3,92	1,12	4	3,58	1,12	3	3,74	0,92
	A7 – NEE	4	3,46	1,20	4	3,63	0,83	4	3,22	1,04
	A8 – NEE	4	4,15	0,69	4	4,16	0,96	4;5	4,04	1,07

Analisando a tabela 15, verifica-se que na zona Oeste, considerando a A1 – NEE, são os professores com 5 a 15 anos de tempo de serviço, que têm uma média inferior

( $M=3,17$ ), um desvio padrão de 1,17 e uma moda de 2. Pode-se assim constatar que são estes docentes que consideram ter menor conhecimento para lidar com alunos com NEE. No que concerne às outras afirmações é o grupo com menos de 5 anos de tempo de serviço que apresenta atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas de Educação Física mas, são também estes professores que consideram precisar de mais formação (A8 – NEE), como se pode verificar com a média ( $M=4,08$ ) superior e um desvio padrão ( $DP=0,79$ ) inferior.

Na zona da Lezíria e Médio Tejo registam-se diferenças na A1 – NEE, verificando-se que são os professores com mais tempo de serviço (de 5 a 15 anos e mais de 15 anos) que se consideram ter menos conhecimento sobre os alunos com NEE, registando uma média inferior em ambos. O mesmo acontece com a moda que foi de 2. Salienta-se ainda o facto que na afirmação “os alunos com NEE irão perturbar a harmonia nas minhas aulas de EF” (A5 – NEE), os professores com 5 a 15 anos de tempo de serviço mostram uma média superior ( $M=2,37$ ) e na sua maioria mostram-se indiferentes ( $Mo=3$ ) à afirmação. Nas restantes afirmações não se encontram diferenças significativas.

**Tabela 16:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão na zona Oeste e zona Lezíria e Médio Tejo, consoante o tempo de serviço

Zona	Afirmações	Tempo de serviço								
		Menos de 5 anos			De 5 a 15 anos			Mais de 15 anos		
		Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP
Zona oeste	A1 – JC	4;5	4,50	0,52	4	4,17	0,56	4	4,25	0,53
	A2 – JC	5	4,67	0,49	4	4,25	0,44	4	4,54	0,51
	A3 – JC	4	4,50	0,67	4	4,04	0,46	4	4,08	0,50
	A4 – JC	5	4,67	0,49	4	4,29	0,46	4	4,21	0,72
	A5 – JC	5	4,42	0,79	4	4,08	0,72	4	4,04	0,55
	A6 – JC	5	4,42	0,67	4	4,08	0,72	4	4,08	0,50
	A7 – JC	4	4,42	0,51	4	3,54	0,78	4	3,79	0,72
	A8 – JC	5	4,67	0,49	4	4,33	0,48	4	4,17	0,48
	A9 – JC	4	4,50	0,52	4	4,21	0,59	4	4,13	0,54
Zona da Lezíria e Médio Tejo	A1 – JC	5	4,54	0,52	5	4,42	0,69	4	4,35	0,49
	A2 – JC	5	4,54	0,52	5	4,63	0,50	4	4,39	0,50
	A3 – JC	4;5	4,23	1,09	4	4,47	0,51	4	4,30	0,47
	A4 – JC	4	4,46	0,52	5	4,68	0,48	4	4,35	0,49
	A5 – JC	4	4,23	0,83	4	4,42	0,51	4	4,26	0,62
	A6 – JC	4	4,23	0,83	4	4,47	0,51	4	4,17	0,72
	A7 – JC	5	4,31	0,85	4	4,05	0,78	4	3,96	0,82
	A8 – JC	5	4,62	0,51	4	4,32	0,58	4	4,22	0,52
	A9 – JC	5	4,23	0,93	4	3,95	0,71	4	4,00	0,60

Na tabela 16 pode-se verificar que na zona Oeste são os docentes com menor tempo de serviço que apresentam atitudes mais favoráveis aos Jogos Cooperativos, registando-se em todas as afirmações médias superiores e na sua maioria modas superiores também. No entanto, os professores com mais tempo de serviço também apresentam atitudes favoráveis, verificando-se a moda sempre nos parâmetros 4, quer no grupo dos 5 a 15 anos de tempo de serviço quer nos mais de 15 anos de tempo de serviço.

Na zona da Lezíria e Médio Tejo são os docentes dos dois grupos etários mais baixos (menos de 5 anos e de 5 a 15 anos) que classificaram as afirmações com médias e modas maiores. Salienta-se o facto de serem os professores com menos de 5 anos de

tempo de serviço que registam maiores médias e modas para as afirmações A8 – JC e A9 – JC, concluindo-se que na sua maioria concordam em utilizar os Jogos Cooperativos para a inclusão e aprendizagem, bem como se sentem preparados para a utilização dos mesmos. Nas restantes afirmações não são notáveis diferenças significativas.

### 6.2.5) Formação em Educação Especial

As tabelas 17 e 18 indicam os valores da moda, a média e o desvio padrão, face às atitudes dos professores de Educação Física, em relação aos alunos com NEE e ao aos Jogos Cooperativos respetivamente, tendo em conta a formação em Educação Especial, nomeadamente, os professores sem pós-graduação ou mestrado em Educação Especial e os professores com pós-graduação ou mestrado em Educação Especial.

**Tabela 17:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, para as zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo, referente à formação

		Formação em Educação Especial					
		Sem pós-graduação ou mestrado			Com pós-graduação ou mestrado		
Zona	Afirmações	Mo	M	DP	Mo	M	DP
Zona Oeste	A1 – NEE	4	3,20	1,20	5	4,67	0,52
	A2 – NEE	4	3,98	0,69	5	4,67	0,52
	A3 – NEE	4	3,85	0,68	5	4,17	1,17
	A4 – NEE	1	1,63	0,76	1	1,50	0,84
	A5 – NEE	2	1,89	0,92	1	1,00	0,00
	A6 – NEE	3	3,22	0,98	5	4,67	0,52
	A7 – NEE	4	3,31	0,89	4	4,33	0,52
	A8 – NEE	4	3,89	0,82	4	3,67	1,03
Zona da Lezíria e Médio Tejo	A1 – NEE	2	3,00	1,06	5	4,17	1,17
	A2 – NEE	4	3,98	0,63	4;5	4,50	0,55
	A3 – NEE	4	3,55	0,94	4	3,67	0,82
	A4 – NEE	1	1,73	1,06	2	1,67	0,52
	A5 – NEE	1;2	1,92	0,84	1	1,83	1,17
	A6 – NEE	3	3,63	1,03	4;5	4,50	0,55
	A7 – NEE	4	3,33	1,03	4	4,17	0,41
	A8 – NEE	4	4,22	0,85	4	3,17	1,17

Tendo em consideração a tabela 17, na zona Oeste, de um modo geral, verifica-se que são os professores com pós-graduação ou mestrado que revelam atitudes mais favoráveis em relação aos alunos com NEE. Na A1 – NEE os professores sem pós-graduação ou mestrado consideram ter menos conhecimentos para lidar com os alunos com NEE, sendo que a média é de 3,20. O desvio padrão revela que as respostas dos professores oscilaram um pouco (DP=1,20). Contudo a maioria dos professores concorda ter conhecimentos (Mo=4), enquanto a maioria dos professores com pós-graduação ou mestrado responderam maioritariamente que concordam totalmente com a afirmação (Mo=5). O mesmo se verifica nas A2 – NEE e A3 – NEE, também são os professores com pós-graduação que se mostram mais concordantes nas afirmações. Destaca-se ainda relevância para a A6 – NEE, que revela que os professores quando questionados gostam de ter alunos com NEE nas suas aulas, os que possuem pós-graduação ou mestrado concordam totalmente com a afirmação na sua maioria (Mo=5; M=4,67; DP=0,52), já os outros professores sem pós-graduação ou mestrado mostram-se indiferentes na sua maioria (Mo=3; M=3,92; DP=0,98). São também os professores sem pós-graduação e mestrado que se consideram menos capazes para remediar défices de aprendizagem dos alunos com NEE (A7 – NEE) e consideram precisar de mais formação como se pode verificar na A8 – NEE.

Na zona da Lezíria e Médio Tejo também são os docentes com pós-graduação ou mestrado que se mostram mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE. As afirmações a A1 – NEE revelam que são os docentes sem pós-graduação ou mestrado que têm menos conhecimentos sobre alunos com NEE, sendo que a moda foi de 2, a média 3,00 e o desvio padrão de 1,06. Já os docentes com pós-graduação ou mestrado, na sua maioria, responderam 5 (Mo=5), a média foi de 4,17 e o desvio padrão de 1,17. Quando interpelados sobre gostarem de ter alunos com NEE nas suas aulas, os docentes com pós-graduação ou mestrado concordam (Mo=4;5; M=4,50; DV=0,55) e os restantes docentes revelam-se indiferentes na sua maioria (Mo=3; M=3,63, DV=1,03). Também aqui são os docentes sem pós-graduação e mestrado que se consideram menos capazes para remediar défices de aprendizagem dos alunos com NEE (A7 – NEE) e consideram precisar de mais formação como se pode verificar na A8 – NEE.

**Tabela 18:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão na zona Oeste e zona Lezíria e Médio Tejo, referente à formação

Zona	Afirmações	Formação em Educação Especial					
		Sem Pós-graduação ou Mestrado			Com Pós-graduação ou Mestrado		
		Mo	M	DP	Mo	M	DP
Zona Oeste	A1 – JC	4	4,20	0,53	5	4,83	0,41
	A2 – JC	4	4,39	0,49	5	5,00	0,00
	A3 – JC	4	4,07	0,51	5	4,83	0,41
	A4 – JC	4	4,26	0,59	5	5,00	0,00
	A5 – JC	4	4,07	0,67	5	4,67	0,52
	A6 – JC	4	4,13	0,65	5	4,33	0,52
	A7 – JC	4	3,76	0,78	5	4,33	0,52
	A8 – JC	4	4,28	0,49	5	4,83	0,41
	A9 – JC	4	4,19	0,55	5	4,67	0,52
Zona da Lezíria e Médio tejo	A1 – JC	4	4,37	0,57	5	4,83	0,41
	A2 – JC	4	4,47	0,50	5	4,83	0,41
	A3 – JC	4	4,31	0,68	5	4,67	0,52
	A4 – JC	4	4,47	0,50	5	4,67	0,52
	A5 – JC	4	4,24	0,63	5	4,83	0,41
	A6 – JC	4	4,22	0,69	5	4,83	0,41
	A7 – JC	4	4,00	0,82	5	4,67	0,52
	A8 – JC	4	4,29	0,54	5	4,83	0,41
	A9 – JC	4	3,98	0,69	5	4,50	0,84

Observando a tabela 18, para a zona Oeste, os dois grupos de docentes mostram-se favoráveis à utilização dos Jogos Cooperativos nas suas aulas de Educação Física. Porém, destacam-se os professores com pós-graduação ou mestrado, que registaram todas as suas respostas no campo concordo totalmente (Mo=5). Destaca-se especial relevância para afirmação “os Jogos Cooperativos contribuem para a formação humana de alunos com e sem NEE em relação a valores (respeito, solidariedade, tolerância...)” (A2 – JC), ao qual todos os professores responderam 5, (Mo=5; M=5,00; DP=0,00), o mesmo aconteceu na afirmação “os Jogos Cooperativos incutem nos alunos com e sem NEE a cooperação” (A4 – JC).

Na zona da Lezíria e Médio Tejo, verifica-se o mesmo que na zona Oeste, uma vez que ambos os docentes revelam ser favoráveis à utilização dos Jogos Cooperativos nas suas aulas de Educação Física. Mas também aqui são os docentes com pós-graduação ou mestrado que têm todas as suas respostas no concordo totalmente (Mo=5). Nesta zona na A9 – JC, regista-se alguma diferença significativa, pois os docentes sem pós-graduação sentem-se menos confiantes na utilização dos Jogos Cooperativos, registando-se a média no valor 3,68 e nos outros professores a média de 4,50.

### 6.2.6) Experiência com alunos com NEE

As tabelas 19 e 20 indicam os valores da moda, a média e o desvio padrão, face às atitudes dos professores de Educação Física, em relação aos alunos com NEE e ao aos Jogos Cooperativos respetivamente, tendo em conta a experiência com alunos com NEE.

**Tabela 19:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, para as zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo, relativo à experiência com alunos com NEE

Afirmações	Experiência com alunos com NEE											
	Zona Oeste						Zona da lezíria e Médio					
	Sim			Não			Sim			Não		
	Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP
A1 – NEE	4	3,36	1,24	2;4	3,00	1,41	4	3,19	1,12	2	2,00	0,00
A2 – NEE	4	4,12	0,59	2	2,00	0,00	4	4,06	0,57	2;4;5	3,67	1,53
A3 – NEE	4	3,88	0,73	3;5	4,00	1,41	4	3,54	0,94	4	4,00	0,00
A4 – NEE	1	1,59	0,70	1;4	2,50	2,12	1	1,75	1,03	1	1,33	0,58
A5 – NEE	1	1,76	0,90	3	3,00	0,00	1	1,88	0,88	2	2,93	0,58
A6 – NEE	3	3,41	1,03	2	2,00	0,00	4	3,79	1,02	3	2,67	0,58
A7 – NEE	4	3,45	0,90	2;3	2,50	0,71	4	3,46	1,00	2	2,67	1,15
A8 – NEE	4	3,86	0,85	4	4,00	0,00	4	4,08	0,95	5	4,67	0,58

Ao expor-se aos inquiridos a variável atitudes face ao ensino de alunos com NEE nas aulas de EF, em função da variável experiência, registam-se diferenças significativas entre os professores com e sem experiência.

Analisando a tabela 19, verifica-se que em ambas as zonas (Oeste e Lezíria e Médio Tejo) são os professores com experiência que apresentam atitudes mais favoráveis, registando-se médias e modas mais elevadas nas afirmações A1 – NEE, A2 – NEE, A6 – NEE e A7 – NEE. Na afirmação A3 – NEE não se registam diferenças significativas entre os dois grupos de professores, embora seja o grupo sem experiência que apresenta médias superiores em ambas as zonas. Em relação às afirmações A4 – NEE (“Os alunos com NEE são humilhados nas minhas aulas de EF por parte dos colegas sem NEE”) e A5 – NEE (“Os alunos com NEE irão perturbar a harmonia nas minhas aulas”), também são os professores com experiência que registam médias e modas mais baixas, discordando na sua maioria com as afirmações. Quando questionados sobre a necessidade de mais estudo e formação ambos os professores, com e sem experiência, concordam com a afirmação. Todavia, são os professores sem experiência que demonstram precisar de mais estudo e formação. Na zona Oeste, todos os inquiridos sem experiência responderam concordar com a afirmação, como se pode comprovar com o desvio padrão (Mo=4; M=4; DP=0), na zona da Lezíria e Médio Tejo a maioria respondeu 5 (Mo=5; M=4,67; DP=0,58).

**Tabela 20:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão na zona Oeste e zona Lezíria e Médio Tejo, relativo à experiência com alunos com NEE

Afirmações	Experiência com alunos com NEE											
	Zona Oeste						Zona da lezíria e Médio					
	Sim			Não			Sim			Não		
	Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP
A1 – JC	4	4,28	0,56	4;5	4,00	0,00	4;5	4,40	0,57	5	4,67	0,58
A2 – JC	4	4,45	0,50	4	4,50	0,71	4	4,50	0,50	5	4,67	0,58
A3 – JC	4	4,16	0,56	4	4,00	0,00	4	4,33	0,68	5	4,67	0,58
A4 – JC	4	4,34	0,61	4	4,00	0,00	4	4,48	0,50	5	4,67	0,58
A5 – JC	4	4,14	0,69	4	4,00	0,00	4	4,29	0,64	5	4,67	0,58
A6 – JC	4	4,16	0,64	4	4,00	0,00	4	4,27	0,69	5	4,67	0,58
A7 – JC	4	3,81	0,78	4	4,00	0,00	4	4,08	0,76	5	4,00	1,73
A8 – JC	4	4,34	0,51	4	4,00	0,00	4	4,35	0,56	4	4,33	0,58
A9 – JC	4	4,24	0,57	4	4,00	0,00	4	4,04	0,74	4	4,00	0,00

Quanto à variável atitudes dos professores tendo em conta os Jogos Cooperativos e a experiência dos professores ilustrados na tabela 20, verificam-se poucas diferenças significativas.

Assim, para a zona Oeste a maioria das respostas situam-se no parâmetro 4, quer nos professores com, como nos sem experiência. Para a zona da Lezíria e Médio Tejo, os professores com experiência registam a maioria das suas respostas na escala 4, e os professores sem experiência na escala 5. Porém, as médias não apresentam diferenças significativas entre os dois grupos de professores.

Deste modo, pode concluir-se que em ambas as zonas os professores com e sem experiência apresentam atitudes favoráveis face aos Jogos Cooperativos.

### 6.2.7) Jogos Cooperativos promovem a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física

As tabelas 21 e 22 indicam os valores da moda, a média e o desvio padrão, face às atitudes dos professores de Educação Física, em relação aos alunos com NEE e ao aos Jogos Cooperativos respetivamente, tendo em consideração a resposta dos professores à pergunta: os Jogos Cooperativos promovem a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física?

**Tabela 21:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, para as zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo e, os Jogos Cooperativos como promotores de inclusão

Afirmações	Jogos Cooperativos como promotores de inclusão											
	Zona Oeste						Zona da lezíria e Médio					
	Sim			Não			Sim			Não		
	Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP
A1 – NEE	4	3,50	1,22	2	2,60	1,07	4	3,22	1,12	2	2,00	0,00
A2 – NEE	4	4,06	0,74	4	4,00	0,47	4	4,02	0,65	4	4,25	0,50
A3 – NEE	4	3,96	0,73	4	3,50	0,71	4	3,57	0,90	2;3;4;5	3,50	1,29
A4 – NEE	1	1,62	0,78	1	1,60	0,70	1	1,71	0,99	1	2,00	1,41
A5 – NEE	1	1,78	0,93	2	1,90	0,88	1	1,94	0,88	1;2	1,50	0,58
A6 – NEE	3	3,44	1,03	4	3,00	1,05	4	3,71	1,04	4	4,00	0,82
A7 – NEE	4	3,52	0,86	2	2,90	0,99	4	3,51	0,99	2	2,25	0,50
A8 – NEE	4	3,78	0,82	5	4,30	0,82	4	4,06	0,95	5	4,75	0,50

Na tabela 21 verifica-se que na zona Oeste, quando exposta a questão “É do seu conhecimento que os Jogos Cooperativos promovem a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF?”, são os docentes que responderam sim que apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE, registando-se médias um pouco mais elevadas nas A2 – NEE, A3 – NEE, A6 – NEE e A7 – NEE. Na afirmação A1 – NEE, os docentes que responderam não revelam ter menor conhecimento para lidar com alunos com NEE, registando a maioria das suas respostas na escala 2. Em relação às afirmações A4 – NEE e A5 – NEE não se registam diferenças significativas. Para a afirmação A8 – NEE são os professores que responderam não que consideram precisar de mais estudo e formação ( $M_o=5$ ;  $M=4,3$ ;  $DP=0,82$ ).

Na zona da Lezíria e Médio Tejo, são os professores que responderam não que revelam ter menor conhecimento acerca de alunos com NEE, tal como se pode verificar na afirmação A1 – NEE, em que a maioria dos inquiridos respondeu na escala 2. Na A2 – NEE, A3 – NEE e A4 – NEE não se verificam quaisquer diferenças significativas. Para a afirmação “Sou capaz de remediar os défices de aprendizagem dos alunos com NEE” (A7 – NEE), são os docentes que responderam sim que se consideram mais preparados, registando a moda no parâmetro 4. Em contrapartida, os docentes que responderam não responderam na maioria no parâmetro 2. Na A8 – NEE são os docentes que responderam não que demonstram precisar mais de estudo e formação, registando a maioria das suas respostas na escala 5.

**Tabela 22:** Estudo estatístico das variáveis atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão na zona Oeste e zona Lezíria e Médio Tejo e os Jogos Cooperativos como promotores de inclusão

Afirmações	Jogos Cooperativos como promotores de inclusão											
	Zona Oeste						Zona da lezíria e Médio					
	Sim			Não			Sim			Não		
	Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP	Mo	M	DP
A1 – JC	4	4,32	0,59	4	4,00	0,00	5	4,45	0,58	4	4,00	0,00
A2 – JC	4	4,52	0,50	4	4,10	0,32	5	4,55	0,50	4	4,00	0,00
A3 – JC	4	4,18	0,56	4	4,00	0,47	4	4,37	0,69	4	4,00	0,00
A4 – JC	4	4,40	0,53	4	4,00	0,82	5	4,53	0,50	4	4,00	0,00
A5 – JC	4	4,12	0,69	4	4,20	0,63	4	4,33	0,65	4	4,00	0,00
A6 – JC	4	4,18	0,66	4	4,00	0,47	4	4,27	0,70	4,5	4,50	0,58
A7 – JC	4	3,82	0,77	4	3,80	0,79	4	4,04	0,82	4,5	4,50	0,58
A8 – JC	4	4,34	0,52	4	3,60	0,52	4	4,33	0,55	4,5	4,50	0,58
A9 – JC	4	4,30	0,54	5	4,40	0,52	4	4,06	0,65	5	3,75	1,50

A tabela 22 revela que para as zonas Oeste e Lezíria e Médio Tejo não se registam diferenças significativas entre os professores que responderam sim e os que responderam não, verificando médias e modas muito próximas. Conclui-se assim que, em ambas as zonas, quer os professores que têm conhecimento que os Jogos Cooperativos promovem a inclusão, quer os professores que não têm conhecimento, ambos são a favor da utilização dos Jogos Cooperativos como promotores de inclusão nas suas aulas de Educação Física.

### 6.3) Análise das respostas qualitativas

Após uma análise sobre as opiniões dadas pelos professores de Educação Física, irá proceder-se ao agrupamento por categorias. As repostas foram agrupadas em cinco categorias. É de salientar que dos 60 inquiridos na zona Oeste, só foram registadas 37 opiniões válidas, pois apesar de a questão ser de carácter obrigatório, as restantes respostas apenas continham sinais de pontuação. Na zona da Lezíria e Médio Tejo, dos 55 intervenientes, foram registadas 39 opiniões válidas. Também nesta situação aconteceu o mesmo que na zona referida anteriormente.

### **Opinião 1**

*Os "Jogos Cooperativos" ajudam a inclusão mas não esgotam as estratégias inclusivas. O mais correto é a "obrigatoriedade" dos alunos ditos "normais" em atividades adaptadas para os alunos com NEE. Desde que comecei a trabalhar mais em atividades adaptadas (tanto Jogos Cooperativos como jogos individuais) cujo nível de complexidade estava à altura dos "especiais" e o resto da turma era obrigada a «integrar-se» os resultados começaram a ser surpreendentes. Todos melhoraram. É um erro pensarmos nos "especiais", é mais correto trabalharmos os "normais". Se a utilização dos "jogos de cooperação" tiver isto em conta conseguem-se resultados muito bons.*

Apenas 1 pessoa da zona Oeste registou esta opinião.

### **Opinião 2**

*Os Jogos Cooperativos vão contribuir para estimular o raciocínio e o trabalho em equipa. O jogo é entendido como uma vantagem para superar desafios no coletivo, através do espírito de cooperação que vai contribuir para a concretização do objetivo de jogo. Vão favorecer a autoestima e a confiança, contribuir para a colaboração de todos, favorecer o espírito de equipa. Considero estes jogos uma ótima ferramenta aplicada ao meu trabalho com os alunos com e sem NEE e que contribui diretamente para a sua inclusão na turma.*

Nesta opinião registou-se a maior parte dos inquiridos em ambas as zonas. Com 23 opiniões na zona Oeste e 31 na zona da Lezíria e Médio Tejo.

### **Opinião 3**

*É um tema que pretendo desenvolver e "incluir" nas minhas aulas, para que aspetos como a inclusão, aceitação, cooperação, etc... dos alunos com e sem NEE seja uma realidade.*

Com esta resposta registaram-se 10 docentes na zona Oeste e 4 na zona da Lezíria e Médio Tejo.

#### **Opinião 4**

*Tudo depende do grau de dificuldade que os alunos com NEE têm. Tenho alunos com NEE que se integram inteiramente nas aulas, e outros que a sua integração é muito complicada (já cheguei mesmo a ter um colega a coadjuvar as aulas comigo). Nem sempre consigo "dar a volta à situação" na totalidade. Contudo gosto muito de trabalhar com esses alunos. No que diz respeito à utilização dos Jogos Cooperativos, penso ser uma boa estratégia para a inclusão dessas crianças.*

Na opinião 4 o número de inquiridos foi igual nas duas zonas, 3 pessoas na zona Oeste e 3 na zona da Lezíria e Médio Tejo.

#### **Opinião 5**

*De integração. Não de inclusão. Os alunos NEE denotam bastantes dificuldades em compreender os sistemas organizacionais do jogo, numa abordagem centrada na tática e não na técnica, pelo que qualquer afirmação é dúbia face às diferentes metodologias. Na minha experiência pessoal a integração é mais vincada nas aulas de cariz técnico, matérias de índole eminentemente individual.*

Regista-se 1 docente na zona da Lezíria e Médio Tejo.

## **CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

No presente capítulo será feita a discussão dos resultados tratados anteriormente e esta análise será dividida em duas etapas. Uma primeira etapa que diz respeito à discussão da análise descritiva das variáveis e uma segunda etapa relativa à discussão da análise estatística inferencial. O principal objetivo deste capítulo é discutir os resultados anteriormente apresentados numa lógica coerente, examinando os objetivos do estudo em causa e estabelecendo associações com outros estudos analisados no Capítulo – Revisão da literatura.

De acordo com os dados obtidos através da análise descritiva para a variável zona, verifica-se que, de um universo de 115 inquiridos, 60 professores pertencem à Zona Oeste e 55 à zona da Lezíria e Médio Tejo. A zona Oeste é constituída pelos concelhos de Alcobaça (33 professores) e Caldas da Rainha (27 professores), resultando um total percentual de 55% e 45%, respetivamente. A zona da Lezíria e Médio Tejo é composta pelos concelhos de Rio Maior (14 professores) e Santarém (41 professores), advindo um total percentual de 25% e 75%, respetivamente. A amostra do estudo é desta forma constituída maioritariamente por professores de Educação Física da zona Oeste.

Quanto à variável género, para a zona Oeste dos 60 inquiridos, 25 são do género feminino (42%) e 35 do género masculino (58%). Na zona da Lezíria e Médio Tejo, do total de 55 professores, 23 são do género feminino (42%) e 32 do género masculino (58%). Em ambas as zonas é o género masculino que se encontra em maioria.

Analisando a variável tempo de serviço, na zona Oeste, 12 docentes (20%) têm menos de 5 anos de tempo de serviço, 24 docentes (40%) têm entre 5 e 15 anos de tempo de serviço e mais de 15 anos de tempo de serviço. Na zona da Lezíria e Médio Tejo, 13 docentes (24%) têm menos de 5 anos de tempo de serviço, 19 docentes (35%) têm entre 5 e 15 anos de tempo de serviço e 23 docentes (42%) mais de 15 anos de tempo de serviço. Conclui-se assim que para a zona Oeste a maioria dos docentes tem mais de 5 anos de tempo de serviço. Na zona da Lezíria e Médio Tejo predominam os docentes com mais de 15 anos de tempo de serviço.

Para a variável formação em Educação Especial, a mesma foi dividida em dois grupos: o grupo dos professores sem pós-graduação ou mestrado em Educação Especial e o

grupo dos professores com pós-graduação ou mestrado em Educação Especial. Na zona Oeste, 54 (90%) dos professores não têm pós-graduação ou mestrado em Educação Especial, os restantes 6 professores (10%) possuem. Na zona da Lezíria e Médio Tejo, 49 professores (89%) não têm pós-graduação ou mestrado em Educação Especial e 6 (11%) têm. Verifica-se assim, em ambas as zonas, que a maioria dos professores não têm pós-graduação ou mestrado em Educação Especial.

No que respeita à variável experiência com alunos com NEE, na zona Oeste, 58 inquiridos (97%) responderam sim e 2 inquiridos (3%) responderam não. Na zona da Lezíria e Médio Tejo, 52 inquiridos (95%) responderam sim e 3 (5%) responderam não. Portanto, em ambas as zonas a maioria dos inquiridos tem experiência com alunos com NEE.

A análise da variável os Jogos Cooperativos promovem a inclusão nas aulas de Educação Física, aponta que 50 docentes (83%) responderam sim e 10 (17%) responderam não, para a zona Oeste. Para a zona da Lezíria e Médio Tejo, 51 (93%) responderam sim e 4 (7%) responderam não. Para as duas zonas, a maioria dos docentes respondeu sim.

Tendo por base a análise de estatística inferencial das variáveis e os objetivos deste trabalho, relativamente à variável zona, pode-se apurar que os professores de Educação Física das duas zonas (Oeste e Lezíria e Médio Tejo) apresentam atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas. No entanto, são os professores da Lezíria e Médio Tejo que consideram ter menor conhecimento sobre alunos com NEE e necessitam de mais formação para lidar com estes alunos. Sustentando a opinião de Serrano (1998) e Nunes (2004), que afirmam que os professores de Educação Física apresentam atitudes favoráveis na lecionação das suas aulas, perante alunos com deficiência. Em relação às atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão, também em ambas as zonas os professores têm atitudes favoráveis. Também nesta variável são os docentes da zona da Lezíria e Médio Tejo que se sentem menos confiantes na utilização dos Jogos Cooperativos. Como cita Inácio Neto e Cristhiane Alves (2008), é fundamental que os professores de Educação Física compreendam que os jogos podem atuar como agente que possibilite maior participação do aluno.

Relativamente à influência do género nas atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE, a zona Oeste não revela quaisquer diferenças significativas entre o género feminino e masculino, atestando-se atitudes favoráveis. Na zona da Lezíria e Médio Tejo verifica-se o mesmo, apenas os professores do género feminino revelam ter menor conhecimento para lidar com alunos com NEE. Tal facto vai ao encontro do estudo de Ricardo Poças (2009) que concluiu que não existem diferenças significativas entre o género masculino e feminino quanto às atitudes dos futuros professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência. Em relação às atitudes dos professores face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão, não existem diferenças significativas em ambas as zonas mas é o género feminino que se destaca em ambas as zonas pelas respostas mais favoráveis à utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão nas aulas de Educação Física. Como afirma José Campassi Junior (2009), os Jogos Cooperativos são uma importante alternativa pedagógica para a inclusão e motivação.

Em relação à variável idade, Kowalski e Rizzo (1996) referem que os professores de Educação Física com mais idade possuem atitudes menos favoráveis que os seus colegas mais jovens. Neste contexto, quanto mais jovens são os professores, mais consideram a inclusão e, conseqüentemente, têm atitudes mais favoráveis. No estudo em causa, no que respeita às atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com NEE, na zona Oeste, os professores mais novos (menos de 30 anos) mostram-se mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE (o que vai ao encontro do estudo de Kowalski e Rizzo (1996)). E os professores do grupo etário dos 30 aos 45 anos são os que têm menor conhecimento para lidar com alunos com NEE e que consideram precisar de mais formação e estudo. Na zona da Lezíria e Médio Tejo, registam-se atitudes favoráveis para os três grupos etários, sendo que os professores mais velhos (mais de 45 anos) admitem ter menor conhecimento para lidar com alunos com NEE. Quanto às atitudes dos professores de Educação Física face à utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão, nas duas zonas, os professores de todos os grupos etários apresentam atitudes favoráveis. Ressalta-se especial destaque para o grupo etário mais novo que se destaca ainda assim.

No que se refere ao estudo da variável tempo de serviço, em ambas as zonas, os docentes que têm entre 5 a 15 anos de tempo de serviço são os que consideram ter

menos conhecimento para lidar com alunos com NEE. Na zona da Lezíria e Médio Tejo também se englobam aqui os docentes com mais tempo de serviço (mais de 15 anos). Na Zona Oeste são os docentes com menor tempo de serviço que revelam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE. Facto defendido na investigação de Fernandes (2000), que indica que professores com maior experiência de trabalho com alunos com deficiência apresentavam atitudes inclusivas menos favoráveis. Já na zona da Lezíria e Médio Tejo não se registam diferenças significativas, apresentando os docentes atitudes favoráveis. Quanto à variável atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão, para as duas zonas, são os professores com menor tempo de serviço que se mostram mais favoráveis face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão. Porém, os professores com mais tempo de serviço também se mostram favoráveis. Como afirma Inácio Nelo e Cristhiane Alves (2008), é fundamental que os professores de Educação Física compreendam que os jogos podem atuar como agente que possibilite maior participação do aluno.

Em relação à variável formação em Educação Especial, quer na zona Oeste quer na Lezíria e Médio Tejo são os professores com pós-graduação ou mestrado em Educação Especial que apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas. Os restantes professores assumem ter menor conhecimento sobre como lidar com alunos com NEE, revelam-se indiferentes em relação a ter alunos com NEE nas suas aulas, têm dificuldades em remediar défices e precisam de mais estudo e formação. Também na variável atitudes dos professores face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão são os professores com formação em Educação Especial que demonstram atitudes mais favoráveis. Os professores da zona da Lezíria e Médio Tejo sem formação em Educação Especial sentem-se menos confiantes na utilização dos Jogos Cooperativos. Susana Monteiro (2011), no seu estudo sobre “As Atitudes dos Professores como meio de Inclusão de alunos com NEE”, também constatou que apesar dos professores do ensino regular considerarem estar dispostos a trabalhar com alunos com NEE dentro da mesma sala de aula com alunos ditos “normais”, a maior parte deles considera também não estar preparado para atuar perante a diversidade. Considerou ainda que os professores de Educação Especial estão melhor preparados para trabalharem com alunos com NEE. A mesma autora afirma que se os professores do ensino regular investissem em formação na área das NEE, as suas atitudes seriam diferentes perante a inclusão de todos os alunos na escola regular.

Com base em Leyser et. al. (1994) e Minke (1996), são os professores mais experientes no que respeita ao contacto com alunos com deficiência, como sendo os mais entusiastas e defensores dos princípios inclusivos, isto porque “...uma experiência acumulada em meninos com deficiência irá com certeza promover estratégias e meios de atuar mais rentáveis no processo ensino-aprendizagem”. No presente estudo, a variável experiência para lidar com alunos com NEE também revela, em ambas as zonas, que são os professores com experiência que mostram atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE. Em conformidade com a variável atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão, quer os docentes com ou sem experiência apresentam atitudes favoráveis em ambas as zonas. É importante referir que são os professores sem experiência com alunos com NEE que revelam precisar de mais formação para lidar com estes alunos.

Para a variável os Jogos Cooperativos como promotores de inclusão de alunos com NEE, pode-se constatar que a grande maioria dos professores de Educação Física tem conhecimento sobre esta estratégia de inclusão. Deste modo, são os professores que responderam ter conhecimento que apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE, quer na zona Oeste quer na Lezíria e Médio Tejo. Também para as duas zonas são os professores que não têm conhecimento sobre os Jogos Cooperativos promoverem a inclusão que, revelam ter menor conhecimento para lidar com alunos com NEE e consideram precisar de mais formação para os alunos em causa. Para a variável atitudes dos professores face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão, todos os professores de ambas as zonas revelam atitudes favoráveis. Facto importante, como afirma Inácio Nelo e Cristhiane Alves (2008), é fundamental que os professores de Educação Física compreendam que os jogos podem atuar como agente que possibilite maior participação do aluno. Os Jogos Cooperativos podem servir como instrumento metodológico para diminuir a exclusão nas aulas de Educação Física e, conseqüentemente, melhorar o desenvolvimento e a sociabilização das crianças.

No que respeita ao objetivo verificar as opiniões dos professores sobre a utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão nas aulas de Educação Física, as opiniões dos docentes de Educação Física variam. Para um docente da zona Oeste são alunos ditos “normais” que têm de se integrar nas atividades adaptadas aos alunos com NEE. E desde que o docente começou a utilizar esta estratégia os resultados foram

surpreendentes, pelo que considera que se a utilização dos Jogos Cooperativos tiverem isto em consideração alcançam-se resultados muito bons.

A maioria dos docentes (23 da zona Oeste e 31 da zona da Lezíria e Médio Tejo) referem que os Jogos Cooperativos vão contribuir para estimular o raciocínio e o trabalho em equipa, vão favorecer a autoestima e a confiança e consideram os Jogos Cooperativos como uma ótima ferramenta para o trabalho com alunos com ou sem NEE. Tais opiniões são sustentadas por José Campassi Junior (2009), que afirma que os Jogos Cooperativos são uma importante alternativa pedagógica para a inclusão, motivação e apropriação de conceitos como cooperação, respeito, convivência e solidariedade por parte dos alunos.

Houve professores (10 da zona Oeste e 4 da zona da Lezíria e Médio Tejo) que pretendem desenvolver e incluir os Jogos Cooperativos nas suas aulas, para assim alcançarem a inclusão, a aceitação, a cooperação dos alunos com e sem NEE.

Seis docentes (3 da zona Oeste e 3 da zona da Lezíria e Médio Tejo) afirmam ter dificuldades em lidar com alunos com NEE e até chegaram a ter um outro professor a coadjuvar as aulas. Salientam ainda que gostam de ter estes alunos nas suas aulas. Quanto à utilização dos Jogos Cooperativos consideram que pode ser uma boa estratégia de inclusão, e como afirmam Inácio Nelo e Cristhiane Alves (2008), os Jogos Cooperativos são uma ótima ferramenta aplicada no trabalho de inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física.

Por último, registou-se uma opinião de um professor da zona da Lezíria e Médio Tejo que refere que não é inclusão mas sim integração. Considera que para os alunos com NEE a integração é mais facilitada com atividades de cariz técnico e matérias de índole individual. Refere ainda que o jogo se torna mais difícil de compreender para alunos com NEE. Todavia, salienta que a metodologia de cada professor também influencia a aprendizagem.

## **CAPÍTULO VIII – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES**

### **8.1) Conclusões**

Após uma análise da literatura, procurando encontrar estudos efetuados sobre esta temática e dos dados obtidos, irão apresentar-se as conclusões e os comentários considerados pertinentes.

Nesse sentido, o presente estudo propunha-se verificar se os professores de Educação Física apresentam atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com NEE e face à utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão nas suas aulas.

Depois de analisar as variações existentes nas diferentes variáveis dependentes (atitudes dos professores de Educação Física, face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas e face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão) consideradas neste estudo e suas variáveis independentes foi possível verificar que relativamente à variável:

- Zona

Não existem diferenças significativas entre a zona Oeste e a zona da Lezíria e Médio Tejo, verificando-se atitudes favoráveis dos professores para as duas variáveis dependentes. Apenas os professores da zona da Lezíria e Médio Tejo consideram ter menor conhecimento para lidar com alunos com NEE e sentem-se menos confiantes na utilização dos Jogos Cooperativos.

- Género

Em relação à variável género não existem diferenças significativas entre o género feminino e masculino em ambas as zonas, verificando-se atitudes favoráveis dos docentes de Educação Física para as duas variáveis dependentes. Salienta-se o facto dos docentes do género feminino das duas zonas se mostrarem mais favoráveis em relação aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão e ainda o menor conhecimento do género feminino para lidar com alunos com NEE da zona da Lezíria e Médio Tejo.

- Idade

Para a variável idade, na zona Oeste, são os professores do grupo etário mais novo (menos 30 anos) que apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas e são os professores do grupo etário dos 30 aos 45 anos que têm menos conhecimento para lidar com alunos com NEE e os que consideram precisar de mais estudo e formação. Na zona da Lezíria e Médio Tejo não se encontram diferenças entre os grupos etários, revelando todos atitudes favoráveis, sendo que os professores mais velhos (mais de 45 anos) têm menor conhecimento para lidar com alunos com NEE. Quanto às atitudes dos professores face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão em ambas as zonas, não se encontram diferenças significativas entre os grupos etários, sendo os professores favoráveis às atitudes em causa, destacando-se o grupo etário mais novo.

- Tempo de serviço

Na variável tempo de serviço, a zona Oeste revela atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas para os docentes com menos tempo de serviço (menos de 5 anos). Já na zona da Lezíria e Médio Tejo não se registam diferenças, revelando os docentes atitudes favoráveis. Em ambas as zonas são os professores com mais tempo de serviço que têm menos conhecimentos para lidar com alunos com NEE. Para a outra variável dependente, todos os docentes apresentam atitudes favoráveis, destacando-se mais os docentes com menos tempo de serviço.

- Formação em Educação Especial

A variável formação em função das atitudes é claramente visível para as duas variáveis dependentes, os professores que declaram ter formação em Educação Especial, em ambas as zonas, apresentam atitudes mais positivas em relação aos professores que não têm formação em Educação Especial. Estes últimos assumem ter menor conhecimento para lidar com alunos com NEE, revelam-se indiferentes face à inclusão, têm dificuldades em remediar défices e precisam de mais estudo e formação. Os professores da zona da Lezíria e Médio Tejo sem formação sentem-se menos confiantes na utilização dos Jogos Cooperativos.

- Experiência com alunos com NEE

Na presente investigação, os docentes das duas zonas que têm experiência com alunos com NEE apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE nas suas aulas. Para a variável atitudes dos professores face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão, quer os professores com experiência quer os sem experiência, revelam atitudes favoráveis. Os docentes sem experiência em ambas as zonas revelam ter menor conhecimento para lidar com alunos com NEE.

- Jogos Cooperativos como promotores de inclusão

Com o estudo em causa, pode-se constatar que para ambas as zonas, os docentes que reconhecem ter conhecimento sobre os Jogos Cooperativos como promotores de inclusão, são os que apresentam atitudes mais favoráveis para as duas variáveis dependentes e os que responderam não assumem ter menor conhecimento para lidar com alunos com NEE.

Verificou-se ainda através da pergunta aberta no questionário, que ainda há professores que não usam os Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão. Contudo mostram-se motivados para a utilizar os Jogos Cooperativos nas suas aulas. Registou-se também que a maioria dos professores, em ambas as zonas, são a favor da utilização dos mesmos, referindo que são uma ótima estratégia de inclusão de alunos com NEE. Ainda assim, há quem considere (uma minoria) que os exercícios individuais funcionam melhor como estratégia de inclusão e que se deve pensar nos alunos ditos “normais” e inclui-los nos jogos adaptados aos alunos NEE. Existem ainda professores que consideram ter dificuldade para lidar com alunos com NEE.

Em suma pode-se concluir que este estudo foi de encontro às expectativas inicialmente propostas, pois constatou-se que na sua maioria os professores de Educação Física das duas zonas (Oeste e Lezíria e Médio Tejo) são a favor da utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão. Verificou-se que ainda há docentes que não utilizam esta estratégia, contudo mostram-se interessados em experimentá-la nas suas aulas.

## **8.2) Limitações**

É importante referir algumas limitações, para que em futuros estudos estas possam ser evitadas ou melhoradas:

- O facto de não haver um questionário já elaborado sobre o estudo, sendo o mesmo aplicado pela primeira vez com base em um outro questionário. Todavia, o mesmo não suscitou qualquer dúvida aos inquiridos;
- Outra limitação foi a demora do envio do questionário preenchido, ainda assim com muita insistência por parte da autora foi possível a recolha de todos os questionários.

## **8.3) Recomendações**

A área de investigação das atitudes dos professores de Educação Física face aos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão é um campo pouco explorado em Portugal. Neste sentido é importante acentuar as seguintes recomendações:

- Realizar este estudo também aos professores de Educação Física do ensino secundário;
- Aplicar este estudo a docentes de outras disciplinas;
- Estudar os Jogos Cooperativos em outras disciplinas, como meio de inclusão.

O presente trabalho foi redigido sob o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allport, G. W. (1935). *Attitudes In M. Fishbein (Ed.) Readings in attitude theory and measurement*. New York, Wiley.

Alves, F. (2000). *Alternativas à Competição, Novos Desafios. Atas – a recreação e lazer da população com necessidades educativas especiais*. Porto, Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Amaral, Jader Denicol do (2007). *Jogos Cooperativos*. São Paulo, Phorte.

Arimatá, Denise Jayme et alii (2009). *Jogos Cooperativos e sua relevância para a Inclusão nas aulas de Educação Física*. Brasília, Universidade Gama Filho.

Auxter, D., Pyfer, J. & Huettig, C. (1997). *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*. 8ª Edição. Mosby, Year Book.

Barreto, André Valente de Barros. Jogos Cooperativos: promovendo valores solidários. Disponível em: <[http://www.unopec.com.br/revistaintellectus/educ\\_formacao.htm](http://www.unopec.com.br/revistaintellectus/educ_formacao.htm)>. [Consultado em 13/05/2011].

Birou, Alain (1982). *Dicionário de ciências sociais*. 5ª Edição. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Block, M. & Obrusnikova, I. (2007). *Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From*. Adapted Physical Activity Quarterly.

Block, M. & Rizzo, T. (1995). *Attitudes and Attributes of Physical Educators Associated with Teaching Individuals with Severe and Profound Disabilities*. Journal of the Association for Persons With Severe Disabilities.

Brotto, Fábio (1999). *Jogos Cooperativos: o Jogo e o Esporte como um Exercício de Convivência*. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

Brotto, Fábio (2001). *Jogos Cooperativos: o Jogo e o Esporte como um Exercício de Convivência*. Santos, Projeto Cooperação.

- Brotto, FÁBIO (2002). *Jogos Cooperativos: o Jogo e o Esporte como um Exercício de Convivência*. 2ª Edição. Santos, Projeto Cooperação 2ª ed.
- Brown, Guilherme (2005). *Jogos Cooperativos: Teoria e Prática*. 2º Edição. São Leopoldo, Sinodal.
- Conaster, P.; Block, M. & Lepore, M. (2000). *Aquatic Instructors Attitudes toward Teaching Students with Disabilities*. Adapted Physical Activity Quarterly.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *A Filosofia da Inclusão: Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE. Considerações para a Educação com Sucesso*. Porto, Porto Editora.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, Ted Buchholz.
- Faria, Anália Rodrigues (1995). *O desenvolvimento da Criança e do Adolescente segundo Piaget*. 3ª Edição. Brasil, Ática.
- Faria, L. & Figueiredo, H. (2003). *Benefícios da Prática Desportiva no Auto-Conceito de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Sonhar – Comunicar/Repensar a Diferença*. Braga, APPACDM.
- Fernandes, A. (2000). *Estudo sobre a mudança de atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão escolar de alunos com deficiência no concelho de Viana do Castelo*. Porto, Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Ferreira, J. (2008a). *Disciplina de Ensino Integrado no âmbito do Licenciatura em Educação Física*. Coimbra, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (textos de apoio).

Ferreira, J. (2008b). *Módulo de Psicologia do Exercício e Saúde no âmbito do Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais*. Coimbra, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (textos de apoio).

Fishbein, M., Ajzen, I. (1975) *Belief, attitude, intuition, and behavior: An introduction to theory and research*, Reading. Boston, Addison–Wesley.

Folson–Meek, S. & Rizzo, T. (2002). *Validating the Physical Educator’s Attitude toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEITID III) Survey for Future Professionals*. Adapted Physical Activity Quarterly.

Fortin, S. (1999). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. New York, Sage Publications.

Frost, J. (1992). *Play and Playscapes*. New York, Delmar Publishers.

Garvey, C. (1977). *Play*. Glasgow, Fontana.

Giangreco, M.; Dennis, R. & Cloninger, C. (1993). *I have Counted Jon: transformational experiences of teachers educating students with disabilities*. Arlington, Exceptional Children.

Gorgatti, M.; Penteado, S.; Pinge, M. & Rose, D. (2004). *Atitude dos Professores de Educação Física do Ensino Regular em Relação a Alunos Portadores de Deficiência*. Brasil, Revista Brasileira de Ciência e Movimento.

Grawitz, M. (1993). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris, Dalloz.

Hodge, S.; Davis, R.; Woodard, R. & Sherril, C. (2002). *Comparison of Practicum Types in Changing Preservice Teacher’s Attitudes and Perceived Competence*. Adapted Physical Activity Quarterly.

Holloway (1999). *Basic Concepts for Qualitative Research*. Oxford, Blackwell Science, Ltd.

Janney, R.; Snell, M.; Beers, M. & Rays, M. (1995). *Integrating Children with Moderate and Severe Disabilities into General Education Classes*. Arlington, Exceptional Children.

Jesuino, J.C. (1994). *O que é a Psicologia*. Lisboa, Difusão Cultural.

Johnasendo, Flo (2007). Olimpíadas do Amor [Em linha]. Disponível em <<http://netideia.blogspot.pt/2007/07/olimpadas-do-amor.html>>. [Consultado em 11/09/2011].

Junior, José Campassi (2009). *Jogos Cooperativos uma proposta de Inclusão nas Aulas de Educação Física*. Arapongas, Secretaria de Estado da Educação.

Keith, K. & Ross, E. (1998). *Attitudes of a Group of Primary School Teacher's towards the Educational Inclusion of Hearing-Impaired Learners in Regular Classrooms*. Adapted Physical Activity Quarterly.

Kowalski, E. Rizzo, M. (1996). *Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities*. Adapted Physical Activity Quarterly.

Kozud, F. M., & Lienert, C. (2003). *Attitudes toward teaching children with disabilities: review of literature and research paradigm*. Adapted Physical Activity Quarterly.

Lebres, Carlos (2010). *Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo face à Inclusão de alunos com Deficiência em Classes Regulares*. Coimbra, Universidade de Coimbra, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciência do Desporto e Educação Física.

Leite, T. & Madureira, I. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Universidade Aberta.

Levy, A. K. (1984). *The language of play: the role of play in language development*. Early Child development and Care.

Leyser, Y.; Kapprman, G. & Keller, R. (1994). *Teacher Attitudes toward Mainstreaming: a cross-cultural study in six nations*. European Journal of Special Needs Education.

Lexicoteca (maio 1998). *Moderna Enciclopédia Universal*. Lisboa, Círculo de Leitores, Tomo XVIII.

Lima, L. (2004). *Atitudes: Estrutura e Mudança*. In J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Maia, O. (2005). *Estudos da Influência da Educação Física, a Nível Motor em Alunos com Paralisia Cerebral*. Porto, Universidade do Porto, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Marques, Maria Amália (2000). *Espaço de Jogo e Desenvolvimento da Criança: estudo da variação de recreios escolares e os comportamentos antissociais em crianças do 1º ciclo*. Cruz Quebrada, Faculdade de Motricidade Humana.

Mello, Luiz Roberto (2008). Mudança de atitude ou atitude para mudança [Em linha]. Disponível em <<http://www.infojobs.com.br/Static/br-mudanca.aspx>>. [Consultado em 13/06/2011].

Michels, L.R., Michels, L.R.F. & Díaz, G.A. (2004) *Universidad y Atención a los Docentes Portadora de Necesidades Especiales*. Instituto de Inovação Educacional [Em linha]. Disponível em <<http://www.iie.min-edu.pt/proj/inclusivas>>. [Consultado em 03/10/2011].

Ministério da Educação (2002). *Observatório dos Apoios Educativos – Caracterização das Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais e com Apoio Educativo Organizado nos Termos do Decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto*. Lisboa, Ministério da Educação.

Minke, K.; Bear, G.; Deemer, S. & Griffin, S. (1996). *Teacher's Experience with Inclusive Classrooms: implication for special education reform*. Journal of Special Education.

Miranda, Bruno (2008). Método Qualitativo versus Método Quantitativo. [Em linha]. Disponível em <<http://adrodomus.blogspot.com/2008/06/mtodo-quantitativo-versus-mtodo.html>> [Consultado em 05/01/2011].

Monteiro, Vítor (2008). *Atitudes dos Professores de Educação Física no ensino de Alunos com Deficiência. Tradução, Validação e Análise para a Cultura Portuguesa do Instrumento (PEATID-III) Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities*. Porto, Universidade do Porto, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Moura, Flaviano (s.d.). *Benefícios da prática dos Jogos Cooperativos nas aulas de Educação Física*. Curitiba, Faculdade Padre João Bagozzi.

Murcia, Juan António Moreno (2005). *Aprendizagem através do Jogo*. Porto Alegre/RS: Artmed.

Negrine, Airton (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas*. Porto Alegre, Prodil.

Neto, Carlos (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada, Faculdade de Motricidade Humana.

Neto, C. & Piéron, M. (1993). *Apprentissage et comportement d'enfants dans des situations visant l'acquisition d'habilités motrices fondamentales*. Revue de L'Education Physique.

Nelo, Inácio e Alves, Cristhiane (2008). *Jogos Competitivos e Cooperativos: um Estudo nas Escolas Municipais de Cascavel/PR*. Paraná, Cadernos de Educação Física.

Nunes, J. (2004). *Estudo das Atitudes dos Professores de Educação Física das Escolas E.B. 2/3 do Concelho do Porto, face à Integração de Alunos com Deficiência ao Longo do Ano Letivo de 2003/2004*. Porto, Universidade do Porto, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Nunes, I. (2007). *Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem no domínio cognitivo-motor*. Coimbra, Universidade de Coimbra, Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia.

ORLICK, Terry (1978). *Vencendo a competição*. 1ª Edição. São Paulo, Círculo do Livro.

Orlick, Terry (1987). *Libres para cooperar, libres para crear*. 2ª Edição. Espanha, Editorial Paidotribo.

Orlick, Terry (1989). *Vencendo a competição*. São Paulo, Círculo do Livro.

Pereira, L. (1993). *Evolução Histórica da Educação Especial*. Cruz Quebrada, Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana.

Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2ª Edição. Rio de Janeiro, Zahar.

Piéron, M. (1999). Physical activity of youth and games. In C. Neto (Ed.). *The Community of Play. Play & Physical Activity. Proceedings of XIV IPA World Conference*. Lisboa, Edições Faculdade da Motricidade Humana.

Pinto, J. (2005). *Desenvolvimento de uma escala portuguesa de atitudes face aos computadores*. Da investigação às práticas – Estudos de natureza Educacional, VI.

Poças, Ricardo (2009). *Atitudes dos Futuros Professores de Educação Física face à Inclusão de Alunos com Deficiência*. Coimbra, Universidade de Coimbra, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciência do Desporto e Educação Física.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

Rizzo, T. & Vispoel, W. (1991). *Physical Educator's Attributes and Attitudes toward Teaching Students with Handicaps*. Adapted Physical Activity Quarterly.

Rizzo, T. & Vispoel, W. (1992). *Changing Attitudes about Teaching Students with Handicaps*. Adapted Physical Activity Quarterly.

Rizzo, T. & Kirkendall, D. (1995). *Teaching Students with Mild Disabilities. What Affects Attitudes of Futures Physical Educators?* Adapted Physical Activity Quarterly.

Rodrigues, D. (2003). *Educação Inclusiva: As Boas e as Más Notícias*. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspetivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.

Rodrigues, D. (2005). *Investigação em Educação Inclusiva: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada, Faculdade de Motricidade Humana (textos de apoio).

Rodrigues, C. (2006). *Diferenciação Pedagógica nas Aulas de Educação Física em Alunos com Deficiência Mental Moderada*. Porto, Universidade do Porto, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Rodrigues, D. (2008). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora.

Rubin, K., Fein, G. & Vandenberg, B. (1993). *Play*. In P. Mussen (Ed.). *Handbook of Child Psychology: Volume IV*. New York, Wiley.

Sanches, I. (1996). *Professores de Educação Especial: da formação às práticas educativas*. Porto, Porto Editora.

Sasaki, Romeu Kazumi (1997). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA.

Semmel, M.; Abernathy, T.; Butera, G. & Lesar, S. (1991). *Teacher Perceptions of the Regular Education Initiative*. Arlington, Exceptional Children.

Serrano, R. (1998). *As Atitudes dos Professores de Educação Física face à Integração Escolar das Crianças Portadoras de Deficiência*. Porto, Universidade do Porto, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Simon, J. (2000). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. 2ª Edição. Lisboa, Edições ASA.

Soler, Reinaldo (2006). *Jogos Cooperativos para a Educação Infantil*. Rio de Janeiro, Sprint.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea, S. A. Ediciones.

Stephens, T. M.; Braun, B. L. (1980). *Measures of classroom teacher's attitudes toward handicapped children*. Arlington, Exceptional Children.

Sutton-Smith, B. (1979). *Play and Learning*. New York, Gardner Press.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1ª Edição. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Vygotsky, L. S. (1999). *O desenvolvimento psicológico na infância*". São Paulo, Martins Fontes.

Wallon, (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. França, Paris.

## **ANEXOS**

---

## **ANEXO 1: AUTORIZAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

---



Ex.mo(a). Sr(a)

Diretor(a) do Conselho Executivo da Escola

Eu, Joana Penas venho por este meio solicitar a V. Ex<sup>a</sup> permissão para aplicação de um inquérito por questionário online aos professores de Educação Física dos 2º e 3º ciclos. No âmbito da elaboração da minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa do Porto, pretendo desenvolver um estudo acerca de “Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão: avaliação das atitudes dos professores de Educação Física”, pelo que serão fundamentais os dados recolhidos através dos referidos inquéritos por questionários.

Gostaria de referir que o conteúdo entretanto recolhido será apenas e só utilizado para tratamento e análise estatística de âmbito qualitativo e quantitativo, sendo assegurados os procedimentos habituais neste tipo de estudos, nomeadamente a garantia de anonimato.

Informo ainda que toda a investigação será desenvolvida sob a direção da minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Doutora Vanda de La Salette. Comprometendo-me, desde já, a efetuar os inquéritos por questionário, apenas depois de autorizados e, caso entenda, prestando os esclarecimentos que julgar necessários, espero a sua melhor disponibilidade para o assunto, com a brevidade que lhe for possível.

junho de 2011

---

(Joana Penas)

**ANEXO 2: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA  
A ZONA OESTE**

---



### Inquérito por Questionário

Solicita-se a V. Ex.(a) a participação num estudo sobre os "Jogos Cooperativos como Estratégia de Inclusão: Avaliação das Atitudes dos Professores de Educação Física". Este estudo é efetuado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa no Porto. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborem neste estudo. Agradeço a Vossa preciosa colaboração. Joana Penas

**\*Obrigatório**

#### Parte I - Identificação

1) Concelho onde exerce a sua atividade profissional: \*

Alcobaça.

Caldas da Rainha.

2) Escola onde exerce a sua atividade profissional: \*

3) Género: \*

Feminino.

Masculino.

4) Idade: \*

Menos de 30 anos.

Dos 30 aos 45 anos.

Mais de 45 anos.

5) Tempo de serviço: \*

- Menos de 5 anos.  
 De 5 a 15 anos.  
 Mais de 15 anos.

6) Formação Académica: \*

7) Formação em Educação Especial \*

- Nenhuma.  
 Disciplinas curriculares na formação inicial.  
 Ações de formação em Educação Especial.  
 Pós-graduação em Educação Especial (Especialização).  
 Mestrado em Educação Especial.  
 Outra:

8) Experiência com alunos com NEE: \*

- Sim.  
 Não.

## Parte II - Atitudes

1) As seguintes afirmações pretendem analisar o ensino de alunos com NEE nas aulas regulares de Educação Física (EF). Não há respostas certas ou erradas. Assinale a resposta que melhor descreve a afirmação. \*Tenha presente a seguinte escala: 1- Discordo Totalmente; 2- Discordo; 3- Indiferente; 4- Concordo; 5- Concordo Totalmente

	1	2	3	4	5
Tenho conhecimento para lidar com alunos com NEE nas minhas aulas de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os alunos com NEE beneficiarão da interação proporcionada pela inclusão nas minhas aulas de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão: avaliação das atitudes dos professores de Educação Física

	1	2	3	4	5
Os alunos com NEE são socialmente aceites pelos seus pares sem NEE nas minhas aulas de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os alunos com NEE são humilhados nas minhas aulas de EF por parte dos colegas sem NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os alunos com NEE irão perturbar a harmonia nas minhas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto de ter alunos com NEE nas minhas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sou capaz de remediar os défices de aprendizagem dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como professor de EF, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) É do seu conhecimento que os Jogos Cooperativos promovem a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF? \*

- Sim.
- Não.

- 3) Tendo em conta os Jogos Cooperativos no processo de aprendizagem nas aulas de EF, classifique as seguintes afirmações. \*Tenha presente a seguinte escala: 1- Discordo Totalmente; 2- Discordo; 3- Indiferente; 4- Concordo; 5- Concordo Totalmente

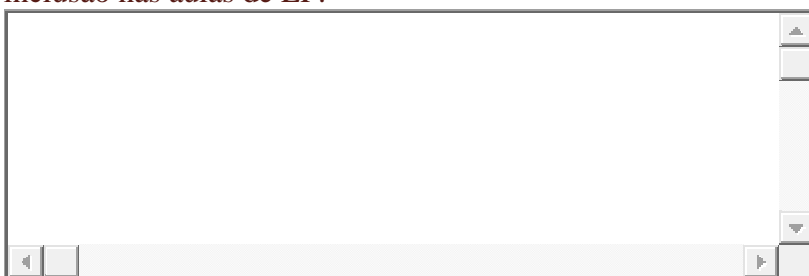
	1	2	3	4	5
Os Jogos Cooperativos permitem que os alunos com e sem NEE participem ativamente nas aulas de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Jogos Cooperativos contribuem para a formação humana de alunos com e sem NEE em relação a valores (respeito, solidariedade, tolerância...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Jogos Cooperativos desenvolvem a autoestima dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Jogos Cooperativos incutem nos alunos com e sem NEE a cooperação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Jogos Cooperativos aumentam a motivação dos alunos com NEE nas aulas de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com a utilização dos Jogos Cooperativos os alunos com NEE sentem-se mais incluídos na turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão: avaliação das atitudes dos professores de Educação Física

	1	2	3	4	5
Com os Jogos Cooperativos os alunos sem NEE aceitam bem a participação dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas minhas aulas de EF estou disposto a utilizar os Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas minhas aulas de EF estou disposto a utilizar os Jogos Cooperativos como estratégia de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Parte III - Opinião pessoal

1) Qual a sua opinião sobre a utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão nas aulas de EF. \*



Enviar

Tecnologia do [Google Docs](#) [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

**Observação:** Para ver o Inquérito por Questionário no sítio da web, consulte:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHVwd1JJX2txcjRSZHVfNGFkNm42cHc6MA#gid=0>

**ANEXO 3: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA  
A ZONA DA LEZÍRIA E MÉDIO TEJO**

---



### Inquérito por Questionário

Solicita-se a V. Ex.(a) a participação num estudo sobre os "Jogos Cooperativos como Estratégia de Inclusão: Avaliação das Atitudes dos Professores de Educação Física". Este estudo é efetuado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa no Porto. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão tomadas no conjunto das respostas dadas por todos os elementos que colaborem neste estudo. Agradeço a Vossa preciosa colaboração. Joana Penas

**\*Obrigatório**

#### Parte I - Identificação

1) Concelho onde exerce a sua atividade profissional: \*

- Rio Maior.
- Santarém.

2) Escola onde exerce a sua atividade profissional: \*

3) Género: \*

- Feminino.
- Masculino.

4) Idade: \*

- Menos de 30 anos.
- Dos 30 aos 45 anos.
- Mais de 45 anos.

5) Tempo de serviço: \*

- Menos de 5 anos.  
 De 5 a 15 anos.  
 Mais de 15 anos.

6) Formação Acadêmica: \*

7) Formação em Educação Especial \*

- Nenhuma.  
 Disciplinas curriculares na formação inicial.  
 Ações de formação em Educação Especial.  
 Pós-graduação em Educação Especial (Especialização).  
 Mestrado em Educação Especial.  
 Outra:

8) Experiência com alunos com NEE: \*

- Sim.  
 Não.

## Parte II - Atitudes

1) As seguintes afirmações pretendem analisar o ensino de alunos com NEE nas aulas regulares de Educação Física (EF). Não há respostas certas ou erradas. Assinale a resposta que melhor descreve a afirmação. \*Tenha presente a seguinte escala: 1- Discordo Totalmente; 2- Discordo; 3- Indiferente; 4- Concordo; 5- Concordo Totalmente

	1	2	3	4	5
Tenho conhecimento para lidar com alunos com NEE nas minhas aulas de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os alunos com NEE beneficiarão da interação proporcionada pela inclusão nas minhas aulas de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão: avaliação das atitudes dos professores de Educação Física

	1	2	3	4	5
Os alunos com NEE são socialmente aceites pelos seus pares sem NEE nas minhas aulas de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os alunos com NEE são humilhados nas minhas aulas de EF por parte dos colegas sem NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os alunos com NEE irão perturbar a harmonia nas minhas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto de ter alunos com NEE nas minhas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sou capaz de remediar os défices de aprendizagem dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como professor de EF, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) É do seu conhecimento que os Jogos Cooperativos promovem a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF? \*

- Sim.
- Não.

- 3) Tendo em conta os Jogos Cooperativos no processo de aprendizagem nas aulas de EF, classifique as seguintes afirmações. \*Tenha presente a seguinte escala: 1- Discordo Totalmente; 2- Discordo; 3- Indiferente; 4- Concordo; 5- Concordo Totalmente

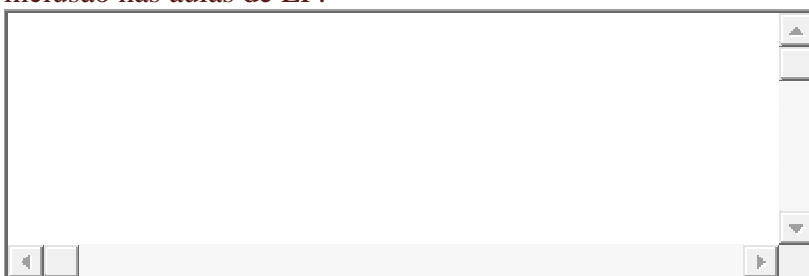
	1	2	3	4	5
Os Jogos Cooperativos permitem que os alunos com e sem NEE participem ativamente nas aulas de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Jogos Cooperativos contribuem para a formação humana de alunos com e sem NEE em relação a valores (respeito, solidariedade, tolerância...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Jogos Cooperativos desenvolvem a autoestima dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Jogos Cooperativos incutem nos alunos com e sem NEE a cooperação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Jogos Cooperativos aumentam a motivação dos alunos com NEE nas aulas de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com a utilização dos Jogos Cooperativos os alunos com NEE sentem-se mais incluídos na turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão: avaliação das atitudes dos professores de Educação Física

	1	2	3	4	5
Com os Jogos Cooperativos os alunos sem NEE aceitam bem a participação dos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas minhas aulas de EF estou disposto a utilizar os Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas minhas aulas de EF estou disposto a utilizar os Jogos Cooperativos como estratégia de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Parte III - Opinião pessoal

1) Qual a sua opinião sobre a utilização dos Jogos Cooperativos como estratégia de inclusão nas aulas de EF. \*



Enviar

Tecnologia do [Google Docs](#) [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

**Observação:** Para ver o Inquérito por Questionário no sítio da web, consulte:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dE1WUnVKUIJkYUIzY016Y04zdlJIYXc6MA#gid=0>