

**Didier Manuel Fernandes Parente**



**A Perceção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com  
NEE nas Aulas de Educação Física**

**Universidade Fernando Pessoa**

**Porto, Fevereiro 2018**



**Didier Manuel Fernandes Parente**



**A Perceção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com  
NEE nas Aulas de Educação Física**

**Universidade Fernando Pessoa  
Porto, Fevereiro 2018**



**Nome do autor:** Didier Manuel Fernandes Parente

**Título da dissertação:** A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de Educação Física

Assinatura do aluno: \_\_\_\_\_

**N.º de aluno:** 30678

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, realizado sob orientação da Prof. Doutora Tereza Ventura



## RESUMO

O ensino especial tem assumido um papel relevante na educação dos alunos que não possam usufruir dos métodos utilizados pela educação regular, tendo vindo a sofrer algumas alterações ao longo dos anos. Atualmente, sempre que possível, os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) são integrados em estabelecimentos de ensino regular, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem. Desta forma, o sistema educativo passou a contemplar uma população mais heterogénea e, como tal, tornou-se desejável que as escolas dispusessem de recursos adequados ao apoio a estes alunos, nomeadamente técnicos e professores especializados, bem como infraestruturas adequadas. Abraçar a conceção de que todos os alunos têm direito a uma educação sem exclusões implica grandes mudanças nas atitudes dos professores, nas escolas e na sociedade em geral. A presente investigação teve em vista o estudo da problemática da inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, tomando em linha de conta o tipo de NEE que os mesmos evidenciam e como objetivos descrever e compreender as perceções dos professores relativamente, quer aos obstáculos, quer aos aspetos facilitadores da inclusão. A amostra, maior possível, foi constituída por professores de educação física que lecionam no concelho de Viana do Castelo e seguiu-se uma metodologia quantitativa suportada num inquérito por questionário. Concluiu-se que os professores de Educação Física são, em grande medida favoráveis à inclusão de alunos com NEE, dependendo das tipologias destas últimas e que é necessário apostar cada vez mais na formação específica, bem como na disponibilização de cada vez mais recursos de apoio à prática letiva.

**Palavras-chave:** Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Educação Física, Educação Física Adaptada, Equipamento Escolar, Formação Inicial de Professores, Escola Inclusiva.

## **ABSTRACT**

Special education has assumed an important role on education of the students that are not able to suit regular education methods and have undergone some changes over the years. Currently, whenever possible, students with special educational needs (SEN) are integrated into regular educational establishments, regardless their difficulties and differences. In this way, the education system started to contemplate a more heterogeneous population and, as such, it became desirable that schools should have adequate resources to support these students, especially technicians and specialized teachers, as well as adequate infrastructures. Embracing the idea that all students have the right to an education without exclusions implies great changes in the attitudes of teachers, in schools and in society in general. The present research aimed to study students with SEN inclusion in Physical Education classes, taking into account the type of SEN they present and understanding teachers' perceptions regarding both the obstacles, and to the facilitating aspects of inclusion. It was considered the largest possible sample of Physical Education teachers who teach in the municipality of Viana do Castelo. The study followed a quantitative methodology supported by a questionnaire survey. It was concluded that Physical Education teachers are, in large part, favorable to the inclusion of students with SEN, depending on the typologies of the latter, and that it is necessary to focus more and more on specific training, as well as on the availability of more and more support resources to class practice.

**Key words:** Inclusion, Special Educational Needs, Physical Education, Adapted Physical Education, School Equipment, Initial Teacher Training, Inclusive School.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é por vezes, um gesto necessário, não como conhecimento, mas como memória pois sem a ajuda desinteressada de algumas pessoas, certos objetivos não seriam atingidos.

Em primeiro lugar, o meu agradecimento à Professora Doutora Tereza Ventura, pela competência científica, acompanhamento, disponibilidade, críticas e sugestões construtivas demonstradas ao longo da execução da dissertação de mestrado, pela paciência e dedicação com que orientou este trabalho.

À coordenação deste mestrado, por ter tornado possível a sua existência e a todos os professores que tive nas diversas Unidades Curriculares, no primeiro ano deste curso.

Ao meu pai e à minha mãe, que me deixou há pouco tempo, que me ensinaram a ser o que sou, pelo apoio, carinho e incentivo para a progressão nos estudos. À minha esposa, pelo apoio total que sempre me deu e por partilhar comigo as angústias e alegrias da vida. Aos meus três filhos, pelo carinho e alegria que sempre manifestaram, apesar da minha ausência em muitos momentos, por razões profissionais. Espero que o exemplo do meu esforço os façam ser jovens lutadores e, acima de tudo, felizes pelo que são e pelo que fazem.

Aos meus colegas do grupo de educação física do 2º, 3º ciclo e secundário, a lecionar nos agrupamentos de escolas do concelho de Viana do Castelo, pela disponibilidade prestada ao longo de todo o processo de recolha de informação e por, de uma forma generosa e voluntária, terem participado neste estudo.

À Universidade Fernando Pessoa que, através dos seus professores/orientadores, me forneceu bases científicas e metodológicas para a minha formação.

A todos aqueles que não mencionei, mas que colaboraram e que fizeram com que fosse possível a realização desta dissertação de mestrado, que se tornou valiosa para o meu contentamento pessoal, profissional e intelectual.

A Perceção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de  
Educação Física

*Nunca é tarde para pensar na vida,*

*procurar uma saída, se levantar de corpo e mente, recomeçar...*

*levantar os olhos, seguir em frente de cabeça erguida,*

*olhar um novo horizonte, e sonhar...*

*Thiago Ferreira*

A todos, o meu Obrigado

## **CONTEÚDO**

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - CONCEÇÃO DO ESTUDO .....	3
1. Revisão da Literatura .....	3
i.i Inclusão e Escola Inclusiva .....	3
i.ii Da integração à inclusão .....	6
i.iii Objetivos da Escola Inclusiva.....	7
i.iv Educação Especial.....	8
i.v Conceito de Necessidades Educativas Especiais .....	9
i.vi Tipos de NEE.....	12
i.vii Educação Física e Inclusão .....	14
i.viii Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão .....	17
i.ix Formação de Professores de Educação Física.....	19
i.x Educação Física Adaptada .....	22
i.xi Equipamento Escolar para a Educação Física Adaptada .....	24
CAPÍTULO II - OBJETIVO DO ESTUDO E PERGUNTAS DE PARTIDA .....	25
1. Definição das hipóteses .....	26
2. Variáveis .....	27
3. População Alvo, processo de amostragem e Metodologia .....	27
CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO .....	28
1. Caracterização da Amostra .....	28
2. Instrumentos de recolha de dados .....	32
ii.i Caracterização do instrumento.....	32
ii.ii Procedimentos de aplicação do questionário .....	34
CAPÍTULO IV – RESULTADOS .....	34
1. Testes de normalidade .....	34
2. Perceções em função da idade dos professores.....	35
3. Perceções em função do género dos professores .....	37
4. Perceções em função do tempo de serviço dos professores.....	39
5. Perceções em função da frequência de seminários .....	41
6. Perceções em função da necessidade de maior preparação .....	43
7. Perceções em função da necessidade de apoios.....	45
8. Diferenciação das perceções face à inclusão de alunos com NEE intelectual por oposição às restantes dimensões e na sua globalidade.....	47

viii.i Diferenciação entre as dimensões de NEE intelectual e as dimensões de NEE motora, visual e auditiva .....	47
viii.ii Diferenciação entre as dimensões de NEE intelectual e as dimensões de NEE motora, visual e auditiva .....	48
9. Percepções em função da experiência anterior dos professores com alunos com NEE .....	49
10. Percepções em função da pretensão de frequentar ações de formação sobre NEE .....	51
<b>CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>55</b>
<b>CAPÍTULO VII – BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>61</b>
ANEXO A.....	63
ANEXO B.....	69
ANEXO C.....	71
ANEXO D.....	81

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Tipos de NEE adaptado por Correia (2008:46).....	12
Figura 2. Tipos de NEE significativas adaptado por Correia (2008: 47) .....	13

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Distribuição percentual por género .....	28
Tabela 2 - Distribuição percentual por grupo etário.....	28
Tabela 3 - Distribuição percentual por habilitações .....	29
Tabela 4 – Distribuição percentual por tempo de serviço .....	29
Tabela 5 – Distribuição percentual por categoria profissional .....	30
Tabela 6 – Distribuição percentual por formação inicial em NEE.....	30
Tabela 7 – Distribuição percentual por formação em NEE.....	30
Tabela 8 – Distribuição percentual por trabalho com NEE ano letivo atual .....	31
Tabela 9 – Distribuição percentual por trabalho com NEE outros anos letivos.....	31
Tabela 10 – Distribuição percentual por experiência letiva com NEE.....	31

Tabela 11 – Distribuição percentual por participação mais utilizada com NEE .....	32
Tabela 12 – Índice de fiabilidade da escala .....	33
Tabela 13. Teste Kolmogorov-Smirnov para as variáveis dependentes.....	34
Tabela 14 – Estatística descritiva em função da idade para os níveis de percepção .....	35
Tabela 15. Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias em função da idade	36
Tabela 16 – Estatística descritiva da percepção em função do género.....	37
Tabela 17 – Estatística descritiva da percepção em função do tempo de serviço .....	39
Tabela 18. Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias em função do tempo de serviço.....	40
Tabela 19 – Estatística descritiva da percepção em função da frequência de seminários.	41
Tabela 20 – Estatística descritiva da percepção em função da necessidade de maior preparação.....	43
Tabela 21 – Estatística descritiva da percepção em função da necessidade de Apoios ....	45
Tabela 22 – Estatística descritiva para amostras emparelhadas nas dimensões de percepção .....	47
Tabela 23 – Correlações para amostras emparelhadas nas dimensões de percepção .....	48
Tabela 24 – Estatística descritiva para amostras emparelhadas para diferenciação percepção global de percepção intelectual .....	48
Tabela 25 – Correlações para amostras emparelhadas nas dimensões de percepção .....	49
Tabela 26 – Estatística descritiva da percepção em função da experiência de lecionação anterior.....	49
Tabela 27. Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias em função experiência de lecionação .....	50
Tabela 28 – Estatística descritiva da percepção em função da pretensão de frequentar ações de formação .....	51

## LISTA DE ABREVIATURAS

**AFA** Atividade Física Adaptada

**CIF - CJ** Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens

**CNE** Conselho Nacional de Educação

**DL** Decreto de Lei

**DR** Diário da República

**DS** Declaração de Salamanca

A Perceção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de  
Educação Física

<b>EE</b>	Educação Especial
<b>EFA</b>	Educação Física Adaptada
<b>NE</b>	Necessidades Especiais
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>PE</b>	Programa Educativo
<b>PEF</b>	Professores de Educação Física
<b>PNEE</b>	Pessoas com Necessidades Educativas Especiais
<b>PEI</b>	Plano Educativo Individual
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>UD</b>	Unidade Didática

## INTRODUÇÃO

A escola tem recebido ao longo do tempo uma forte herança cultural e social, ficando sujeita a diversos fatores de mudança que ocorreram ao nível dos domínios da ciência e do conhecimento. Os valores e práticas educacionais foram-se modificando, traduzindo-se, entre outros aspetos, em diferentes formas de atuar para com os indivíduos com NEE. Atualmente caminha-se no sentido de um modelo que destaca as características da pessoa com deficiência, com o objetivo de construir uma sociedade inclusiva (Marques et. al., 2001; Sanches & Teodoro, 2006). Assim, numa sociedade que cada vez mais se assume como inclusiva, é imperativo verificar se no contexto educativo/escolar, os docentes respondem efetivamente de forma positiva à diversidade, nomeadamente os professores de EF, grupo no qual me insiro. Se, por um lado, “As escolas comuns [...] representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade inclusiva e alcançar o ideal de educação para todos” (Unesco, 1994), por outro, “[...] os professores são a chave para a inclusão” Bennet, (1997, *cit in* Matos, 1999, p. 32).

Contudo a investigação tem demonstrado que são inúmeros os factores que parecem influenciar o grau de inclusão dos alunos NEE nas aulas de EF, como as características dos próprios professores, a sua formação específica, a adequação das suas ações face às características dos alunos, as estruturas e materiais disponíveis, o tipo de turma onde estão inseridos (Rodrigues, 2006). Escassos são os estudos que abordam esta problemática contextualizando-a em função dos diferentes tipos de NEE e não foi encontrado qualquer estudo cuja amostra se centrasse na região do Alto Minho. Serão as conclusões idênticas às de estudos que incidiram sobre outras regiões do país? Assim, de acordo com a prática docente do investigador e face à lacuna supra referida, torna-se pertinente colocar a seguinte questão: “Qual a perceção dos professores de educação física face à inclusão dos alunos de NEE nas suas práticas letivas?”.

De facto, as perceções dos professores são muito importantes, pois podem condicionar a forma como aqueles se posicionam face aos problemas levantados pela própria inclusão de alunos com deficiência. Estes alunos estavam socialmente excluídos não sendo possível, até finais do séc. XIX, admiti-los na escola. No entanto, a partir dos anos 80 do

séc XX e sobretudo com a Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994) tudo se conjuga para a criação de uma escola inclusiva. Assim, as crianças que até aí estavam excluídas passam a poder frequentar a escola beneficiando de um vasto conjunto de legislação e dos princípios patentes na Declaração de Salamanca.

Face a esta nova realidade, a inclusão na aula de EF torna-se a pouco uma realidade, sentindo o autor deste trabalho que para a sua formação é fulcral conhecer um pouco mais da realidade da inclusão e, ao mesmo tempo das perceções dos professores de educação Física sobre esta temática. Desta forma, partindo do quadro conceptual descrito anteriormente, o objetivo geral deste estudo é auscultar a perceção dos professores de EF face a inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino regular, tomando em linha de conta o tipo de NEE (auditiva, visual, motora e intelectual). A população alvo deste estudo de Mestrado é um conjunto de professores (amostra maior possível, constituída em bola de neve, a partir de um núcleo inicial de professores conhecidos do investigador). O critério de escolha único é serem professores de Educação Física dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário do concelho de Viana do Castelo. A metodologia utilizada é de cariz quantitativo e foi levada a cabo após autorização para utilização de um questionário validado para a população portuguesa por Campus e Gaspar (2007) no Laboratório de Psicologia do Desporto e do Exercício Físico da Universidade de Coimbra. Espera-se que este estudo possa contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de EF. Assim, o estudo está organizado da forma que se apresenta a seguir.

A **conceção do estudo** começa com a revisão de literatura no qual se desenvolve todo o enquadramento teórico subjacente ao estudo salientando o estado da arte. Depois prossegue com os objetivos e questões de investigação, definem-se hipóteses e variáveis e termina com a apresentação da população-alvo, processo de amostragem e metodologia. O **estudo empírico** apresenta a caracterização da amostra, instrumentos de recolha de dados e sua caracterização, bem como procedimentos de aplicação do questionário. No capítulo **resultados** são descritos os resultados obtidos recorrendo a estatística descritiva e inferencial. A **discussão dos resultados** apresenta a comparação dos resultados obtidos com o estado da arte desenvolvido na revisão de literatura. Por fim são apresentadas algumas conclusões e considerações, referida a bibliografia e anexos

## **CAPÍTULO I - CONCEÇÃO DO ESTUDO**

### **1. Revisão da Literatura**

#### **i.i Inclusão e Escola Inclusiva**

A concepção de inclusão pode assumir-se como a filosofia que suporta a ideia de colocar alunos com NEE em salas de aula conjuntamente com alunos sem NEE. No entanto, esta prática não é suficiente para promover uma inclusão de qualidade (Block (2007, *cit. in* Nobre, 2009). Com efeito, de acordo com Mantoan (2003, p. 1) “A inclusão é a modificação da sociedade, sendo ela adaptada para receber as pessoas com deficiência”. Para esta autora, não basta que os alunos procedam a diversas adaptações para serem incluídos na escola, é também necessário que a escola mude para receber os alunos. De facto, a inclusão é um processo que exige diversos níveis de transformação tanto do ambiente físico quanto das mentalidades de todas os intervenientes, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais. Esta transformação tentaria cumprir o objetivo de promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais humanas, estando aberta à compreensão e à cooperação (Sassaki (1997, p. 26). Com efeito,

para se tornarem inclusivas, acessíveis a todos os seus alunos, as escolas precisam de se organizar como sistemas abertos, em função das trocas entre seus elementos e com aqueles que lhe são externos. Os professores precisam dotar as salas de aula e os demais espaços pedagógicos de recursos variados, propiciando atividades flexíveis, abrangentes em seus objetivos e conteúdos, nas quais os alunos se encaixam, segundo seus interesses, inclinações e habilidades. Mantoan (2000, p. 26).

Assim, uma escola inclusiva seria um local onde todos pertencem, são aceites e ajudados pela totalidade dos membros que constituem a comunidade educativa (Stainback & Stainback (1990, *cit. in* Nobre, 2009). O conceito de inclusão não é um conceito recente, pois quando se refere inclusão alude-se ao conflito histórico de um certo funcionamento social determinado pela exclusão social, sendo os sistemas sociais naturalmente excludentes. Desta forma, concetualizar a inclusão é perceber as práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais que, sustentada por uma lógica de funcionamento assente na exclusão, defenderá a inclusão como prática compensatória. Assim, uma prática de inclusão que garanta a participação efetiva não é possível sem que sejam asseguradas condições socialmente construídas, pois as

especificidades apresentadas pelos indivíduos tornam-se desigualdades em relações sociais de dominação (Machado, Almeida & Saraiva, 2009).

Neste sentido, a prática inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiência e sim a todas as pessoas, com deficiência ou não, que tenham necessidades educativas de caráter temporário, intermitente ou permanente (Sasaki, 1999, *cit in* Menezes, 2008). A escola inclusiva deve encontrar formas de educar com sucesso todos os alunos, desenvolvendo uma pedagogia saudável centrada na criança, isto é, deve ser a escola a adaptar-se às características e necessidades da criança e não o contrário (Correia, 1997). Neste âmbito, Verba e Musatti (1989) consideram que a interação entre pares, em conjunto com a interação com os objetivos, representa dois polos dum sistema unitário que permitem à criança adquirir e consolidar diferentes formas de conhecimento. Ainda segundo os mesmos autores, as crianças com NEE ao observarem os seus pares e tentarem imitá-los, estão a potencializar as suas capacidades, quer cognitivas quer de socialização, ultrapassando, por vezes, dificuldades que sentiam até aí, reproduzindo modelos observados e integrando-os como pertença das suas competências.

Antes da década de 70, aquando da criação das equipas de ensino especial integrado, os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema educativo regular. Mesmo com a criação destas equipas, cujo objetivo era o de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com necessidades especiais, um grande número de alunos não tinha acesso a serviços de apoio especializado, destinados a minimizarem ou a suprirem as suas necessidades (Correia, 1997; 2001; Rodrigues, 2006; Sanches & Teodoro, 2006). Neste sentido,

A filosofia da inclusão também traz vantagens aos alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Desta forma, eles aprendem que cada um de nós, independentemente dos nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros” (Correia, 2005, p.15).

Na verdade, o movimento mundial pela inclusão escolar apoia-se em princípios norteadores divulgados após dois eventos internacionais: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, e a Conferência

Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco, em 1994, tendo dado origem aos seguintes documentos: a Declaração de Jomtiem e a Declaração de Salamanca (Oliveira & Leite, 2000 *cit in* Williams & Padovani, 2009). Esta última preconiza que a escola se deve ajustar às crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Levando em consideração os vários ritmos de aprendizagem, no sentido de garantir um bom nível de educação para todos através de estratégias adequadas e flexíveis (Ramos, 2008).

As vivências, no contexto físico e de interação proporcionados pela escola/sala de aula, são as que permitem à criança inventar e reinventar a alegria de estar e construir algo em conjunto, exercitar a sua capacidade de aceitação e de troca, pôr em prática as suas apetências e competências comunicativas, experimentar sentimentos de segurança e reconhecimento, experimentar e experimentar-se continuamente, em resumo, permitindo-lhe crescer enquanto ser multidimensional (Verba & Musatti, 1989). Na perspetiva de Lopes:

É hoje relativamente pacífica a ideia de que as experiências das crianças com o grupo de pares promovem, prolongam, desencorajam ou distorcem (de acordo com os casos e com as experiências) o crescimento e o ajustamento inter e intrapessoal. A capacidade de iniciar e manter relações interpessoais saudáveis é encarada não só como uma demonstração de competências, mas também como fator protetor do desenvolvimento bem-sucedido. (Lopes, 1996, p. 82).

E por isso, acreditamos que:

As escolas regulares, seguindo uma orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Correia, 1999, p. 38).

Neste contexto, um dos deveres do professor é investir na sua formação contínua e atualização de conhecimentos para que esteja de posse de amplas competências que conduzam a uma boa prática pedagógica. Ainda a este propósito que Marchesi considera que:

A formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas na escola. É muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores, e não só os professores especializados em educação especial, desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos. Acresce que a formação mantém uma relação estreita com as atitudes perante a diversidade dos alunos (Marchesi, 2001, p.103).

Compete ao professor a estruturação da sua ação educativa no sentido de conseguir pensar um currículo que se ajuste a cada aluno, levando em linha de conta as suas diferenças. Trata-se então de adequar a resposta do professor, enquanto desconstrutor do currículo nacional e construtor do currículo de escola às necessidades, interesses e características de cada aluno. De facto, pode já considerar-se como um dado indiscutível a necessidade de diferenciar os processos de ensino-aprendizagem, uma vez que, perante as condições atuais da escola não é possível “(...) ensinar todos os alunos da mesma maneira (...)” (ME, s.d., p.21), pois a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados (Cabral, 2016).

Assim sendo, pensar o currículo remete para a diferenciação curricular e pedagógica, o que implica agir com competência didática que conduza à diferenciação da ação do professor, devendo ser esta a atitude de qualquer professor. Tendo isto em conta, deve esta máxima de Maria do Céu Roldão corroborada por nós professores, uma vez que “pensar curricularmente, agir didaticamente” significa adotar uma postura reflexiva e de análise face à prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber a aprofundar.

### **i.ii Da integração à inclusão**

Desde as primeiras problematizações da educação especial, em função dos seus efeitos de segregação e da “institucionalização da deficiência” passou-se da ideia de “integração” à de “inclusão” no horizonte de uma “educação para todos”. Essa passagem da integração à inclusão vem acompanhada de diferentes compreensões, experimentações e tensões. Diversos estudiosos e militantes desse campo já fizeram a crítica da inclusão como incluir em algo ou em algum regime já instituído, convocando a inclusão na sua dimensão de permanente regime de produção de si e de diferenciação e alertando para a necessária

política de universalização do direito à educação como direito à educação de “qualquer um”, isto é, do diverso (Williams & Padovani, 2009).

O conceito de inclusão ultrapassa o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, porque permite o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e profícuas. A inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares onde, por direito, as mesmas devem receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Desta forma, a classe regular, torna-se num espaço onde a heterogeneidade e a diversidade são fatores a ter em conta, não havendo lugar para a homogeneidade, como é o caso do modelo integrador no qual o ensino parece mais orientado para o aluno médio e em que o aluno com NEE parece estar sempre a receber serviços de apoio, mais diretos do que indiretos, fora da classe regular, mesmo quando a sua problemática não o exigiria (Correia,2010).

### **i.iii Objetivos da Escola Inclusiva**

Tendo por base o texto “Passo a Passo para Uma Nova Escola Inclusiva no País Basco” (*cit.in* Costa, Leitão, Morgado & Pinto, 2006) apresentam-se os seguintes objetivos da educação inclusiva: (1) procurar atingir uma educação que garanta simultaneamente os princípios da equidade e da qualidade; (2) promover o desenvolvimento de projetos Educativos e Curriculares baseados na inclusão, na equidade e na convivência democrática, envolvendo os professores, os alunos, as famílias e a comunidade social em que a escola se insere; (3) desenvolver uma escola para todos em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, aumente a sua competência para uma resposta eficaz à diversidade dos alunos; (4) promover a participação de todos os alunos nas atividades da sala de aula e do âmbito extraescolar, de modo a que se tenha em conta o conhecimento e a experiência por estes adquiridos fora da escola; e (5) potenciar os processos de ensino e de aprendizagem numa perspetiva ativa, através da mobilização de todos os recursos da escola e da comunidade, assim como as oportunidades oferecidas pelas tecnologias de informação e de comunicação.

#### **i.iv Educação Especial**

Antes de definirmos Educação Especial, importa refletir sobre o conceito de Educação. De acordo com Correia (1991), este conceito refere-se a um processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que o mesmo é exposto nos ambientes onde interage. Por isso, o ensino é uma componente essencial no processo de aprendizagem de um aluno e quanto maiores forem os seus problemas e os dos ambientes onde ele interage, maiores serão as exigências que se colocam a todos aqueles que fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, além do papel primordial que os professores, educadores e pais têm nas aprendizagens dos alunos, poderá haver também a necessidade de se envolverem outros recursos tais como psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social e médicos. Desta forma, o termo Especial inserido na Educação refere-se apenas a um conjunto de recursos que a escola e a família devem ter ao dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE, recursos esses que, de uma forma interdisciplinar, irão desenhar um ensino cuidadosamente planeado, orientado para as capacidades e necessidades individuais desse aluno (Correia, 2010).

De forma a garantir qualidade de ensino e aprendizagem igualitária é necessário fornecer todas as ferramentas e ajuda operacional existente aos alunos, nomeadamente professores de educação especial e unidades de apoio, para que tal seja possível, independentemente das características de cada um. Deste modo a inclusão visa colocar um fim a um sistema educacional dicotómico — educação regular/educação especial — considerando que existe uma só educação e encarando a EE como um conjunto de serviços especializados existentes na escola para atender às necessidades especiais das crianças que a frequentam, com o fim de maximizar o seu potencial (Correia, 1999).

Deste modo, a EE seria um conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com NEE, devido a deficiências físicas e mentais, e o desenvolvimento pleno do seu projeto educativo próprio, fomentando a igualdade de oportunidades a todos os alunos com deficiência que podem necessitar dos serviços de educação especial ao longo de parte ou todo o seu percurso escolar no sentido de facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e social (Almeida, 2012; Correia, 2010; Marques, 1998, *cit in* Monteiro 2008).

### **i.v Conceito de Necessidades Educativas Especiais**

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) emerge pela primeira vez em 1978, no relatório Warnock. Aqui se constata que uma percentagem significativa de alunos apresenta, durante o seu percurso escolar, problemas na aprendizagem, precisando por isso da intervenção da Educação Especial. Entende-se também que estes problemas podem assumir um carácter permanente ou temporário no percurso escolar do aluno, uma vez que não são necessariamente fruto de deficiências no sentido tradicional do termo, mas de um conjunto diversificado de fatores. Na definição proposta no Relatório Warnock as NEE incluem condições que implicam, por parte da escola:

1. A disponibilidade de meios especiais de acesso ao currículo;
2. A elaboração de currículos especiais ou adaptados;
3. A análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação.

Nos anos oitenta, outras definições do conceito de NEE surgiram com o objetivo de assegurar a sua operacionalidade. Nessas definições é mais evidente a preocupação em abranger não só os alunos tradicionalmente portadores de deficiências físicas, sensoriais, motoras e mentais, mas também os que, durante o seu percurso escolar apresentam dificuldades na aprendizagem decorrentes de causas diversas. Assim, destaca-se a definição proposta na *Education Act* (Londres, 1981) que considera que “uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver dificuldades na aprendizagem que requerem a intervenção da educação especial” (Madureira & Leite, 2003, p.29). De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o conceito de necessidades educativas especiais abrange “todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” que surgem em determinado momento da escolaridade. O conceito de NEE foi redefinido e mais do que produzir uma transformação terminológica no vocabulário, caracterizou-se por uma profunda mudança na conceção sobre a presença de alunos com NEE na escola regular (Menezes, 2008).

Em Portugal, o conceito de NEE só é adotado em 1986 com a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de outubro (LBSE) que regulamenta a educação especial. No entanto,

pedagogicamente o conceito só é posto em prática a 23 de agosto de 1991, com a publicação do DL n° 319, decreto esse que se aplica a alunos com NEE que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário, numa perspetiva de Educação para Todos. Entretanto este DL foi substituído pelo DL n° 3/2008 (Ramos, 2008). A este propósito, o Ministério da Educação (2002, *cit in* Amaral da Cunha, 2006), define que os alunos com NEE são 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 (p.6).

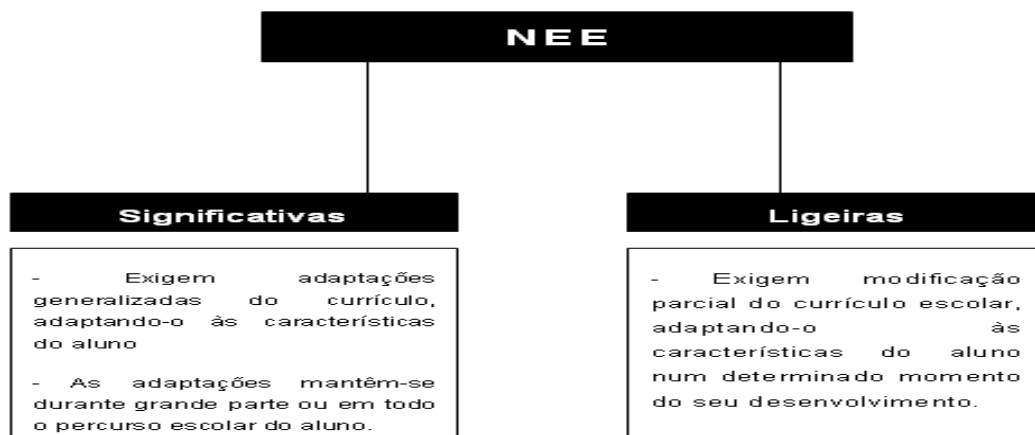
Embora haja autores que defendam que esta designação poderá estender-se ao longo do tempo e da vida, uma vez que o processo educativo poderá ser compreendido durante toda a vida de uma pessoa, o termo NEE encontra-se inserido nas NE, referindo-se especificamente às crianças com NE que estão num processo de educação institucional e obrigatório. Segundo Marques & Castro (1999) o termo NE é abrangente e envolve as NEE, as deficiências e os indivíduos portadores de quaisquer lesões ou incapacidades, temporárias ou definitivas, que impliquem formas de intervenção especializada, no sentido de compatibilização com um estilo e uma qualidade de vida ajustado. Neste âmbito, Rodrigues (1995, *cit in* Amaral da Cunha, 2006) acrescenta que a permuta do termo “aluno deficiente” por “aluno com NEE” foi essencial.

No entender de Pablos (*cit in* Ferreira, 2000) e de Niza (*cit in* Ferreira, 2000), a designação de NEE deve afastar-se o mais possível de aspetos diferenciadores. Uma necessidade educativa é descrita como aquilo que é essencial para atingir os objetivos da educação. Assim sendo, todos os alunos têm necessidades educativas, uns mais do que outros, uns mais específicas do que outros, uns durante um determinado período de tempo e outros para sempre. Já Correia (1999) classifica as NEE em dois grandes grupos: as NEE Permanentes e as NEE Temporárias. Com efeito, o conceito em análise acentua as dificuldades na aprendizagem que qualquer aluno pode apresentar durante o seu percurso escolar. Assim, compete à escola dar resposta às NEE tendo em atenção as diferenças individuais dos alunos que a frequentam (Madureira & Leite, 2003).

Correia (1993) e Benett et. al. (1997, *cit in* Amaral da Cunha, 2006) preocupam-se em ressaltar que o conceito NEE não se dirige apenas aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também, a todos aqueles que apresentam problemas físicos, sensoriais, intelectuais, emocionais, sociais ou qualquer combinação destas problemáticas que possam afetar a aprendizagem de tal forma que é necessário avançar para currículos especiais ou condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. No entanto, parece que a escola, por um lado, inclui os alunos com NEE, mas por outro, cria dois tipos de alunos: os alunos com NEE e os alunos sem NEE, entendimento que leva a uma clara desigualdade de oportunidades. Com efeito, aqueles alunos, cujas dificuldades entram no âmbito das deficiências, têm direito a apoio especializado, com condições especiais de acesso ao currículo e, conseqüentemente, ao sucesso escolar. Os que pertencem ao outro grupo, ainda que encontremos, recorrentemente, alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, entre outros, não têm direito a condições especiais de acesso ao currículo e continuam a ser esquecidos e muitas vezes marginalizados (Rodrigues, 2001 *cit in* Ramos, 2008). Conclui-se assim que um aluno só é considerado como portador de NEE quando exhibe determinadas condições específicas e por isso deve ter direito a intervenções concretizadas por profissionais de educação que sejam competentes na área e a um conjunto de recursos especializados.

### **i.vi Tipos de NEE**

Em termos de Necessidades Educativas Especiais, encontram-se as dificuldades mais diversas no que respeita ao desenvolvimento da criança, quer a nível motor, quer a nível psíquico e que influenciam a aprendizagem e a atividade física. Segundo Correia (2008), as NEE podem agrupar-se em significativas e ligeiras, tal como se apresenta na figura seguinte.



**Figura 1. Tipos de NEE adaptado por Correia (2008:46)**

A resposta educativa às NEE ligeiras exige uma modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso educacional. Estas podem, geralmente, manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como ligeiros atrasos ou perturbações pouco graves ao nível do desenvolvimento motor, preceptivo, linguístico ou socio-emocional (Correia, 2008). Já as NEE significativas exigem uma adaptação generalizada do currículo numa ou mais áreas académicas ou socio emocionais, objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial, de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar. Abrangem problemas do foro sensorial, intelectual, processológico (problemas no processamento da informação), físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados ao desenvolvimento e à saúde do indivíduo (Correia, 2008: 46). A figura 2 subdivide as NEE significativas em categorias específicas.



Figura 2. Tipos de NEE significativas adaptado por Correia (2008: 47)

Para poder determinar o tipo de adaptação que o aluno necessita face ao processo de aprendizagem, é importante que o professor conheça o perfil da criança com NEE. Assim, conforme exista uma limitação motora ou cognitiva haverá repercussões diversas face à atividade física, também condicionada pelo segmento ou zona do corpo afetada e pelo grau da limitação. O conhecimento do perfil é ainda importante devido à possibilidade de algumas atividades estarem contraindicadas por indicação médica. Os educandos com deficiência leve e moderada, seja ela auditiva, visual, motora ou mental, podem participar de atividades dentro do programa de EF, com algumas adequações e cuidados (Bueno & Resa, 1995, *cit in* Cidade & Freitas, 2002). Neste âmbito, e segundo Strapasson (2006), quando em EF se trabalha com pessoas portadoras de deficiência intelectual, além de explicar o exercício é necessário demonstrá-lo. O processo deve ser iniciado com exercícios de fácil execução, aumentando gradualmente o grau de complexidade, de forma a favorecer situações de sucesso, geradoras de um sentimento de satisfação e competência, pois experiências sucessivas de fracasso e frustração acabam por gerar sensação de impotência, inviabilizando a aprendizagem. É também importante incentivar o auxílio por parte dos outros alunos, favorecendo a cooperação. As crianças e jovens com deficiência mental são alunos de risco, pois possuem uma condição física abaixo da

média, nomeadamente ao nível circulatório, respiratório, cardiovascular e muscular (Araújo, 2003), limitações que não podem ser desprezadas na prática desportiva.

Neste contexto, as crianças e jovens com deficiência física apresentam necessidades variadas. Algumas possuem cadeira de rodas, outras podem precisar apenas de apoio e outros possuem habilidade reduzida para os padrões motores convencionais básicos, como manter o equilíbrio do tronco, na posição sentada ou segurar uma bola. Quando as crianças já nascem com o comprometimento motor, tendem a desenvolver habilidades básicas de acordo com as suas limitações. Essas crianças desenvolverão locomoção, competências de manipulação de objetos e estabilização do corpo de maneira peculiar. Por outro lado, alguns jovens podem ter adquirido a sua deficiência motora após desenvolver os padrões motores básicos. Dessa forma, terá que aprender as habilidades de locomoção, estabilização e manipulação de objetos, utilizando talvez alguns instrumentos como auxílio (Dihel, 2006) e, de acordo com Strapasson (2006), é possível integrar um aluno portador de deficiência motora no grupo, desde que se respeitem as suas limitações e que se criem oportunidades para que desenvolvam as suas potencialidades. Mais uma vez é referida a importância da cooperação e de atividades que favoreçam a sua participação com sucesso. Relativamente à pessoa portadora de deficiência visual, Mosquera (2000) salienta a importância de a atividade física ser desenvolvida num lugar seguro, com prévia descrição do ambiente, recorrendo a demonstrações verbais e sensitivas das diferentes atividades. Por outro lado, Strapasson (2006) defende que, perante uma pessoa portadora de deficiência auditiva, é importante a demonstração prática das diferentes atividades, devendo o professor falar sempre devagar e de frente para o aluno, para que este possa fazer leitura labial, e utilizar bandeiras ou sinais visuais em detrimento de sinais sonoros. Com efeito, nas diferentes atividades devem ser respeitadas as capacidades de cada um, com as suas diferenças e limitações, proporcionando um bom desenvolvimento motor, intelectual, social e afetivo.

### **i.vii Educação Física e Inclusão**

A Educação Física é uma disciplina essencial do currículo escolar Português, fazendo parte do plano de estudos dos alunos desde o 1ºCiclo (Atividade Físico-Motora) ao

12º Ano de escolaridade. A este propósito, a Federação Internacional de Educação Física, em 1970, definiu-a como o elemento da Educação que utiliza, sistematicamente, as atividades físicas e a influência dos agentes naturais: ar, sol, água, etc, como meios específicos, onde a atividade física é considerada um meio educativo privilegiado, porque abrange o ser na sua totalidade (Menezes & Santos, 2002). Em 1978, na Carta Internacional da Educação Física e Desportos, proclamada pela UNESCO, defendia-se:

A prática da Educação Física e do Desporto é um direito fundamental para todos.

Todo ser humano tem o direito fundamental de aceder à Educação Física e ao Desporto, que são indispensáveis para o pleno desenvolvimento de sua personalidade.

O direito de desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais através da educação física e do desporto deverá garantir-se tanto dentro do padrão de sistema educativo como nos demais aspectos da vida social.

Cada qual, de conformidade com a tradição desportiva de seu país, deve gozar de todas as oportunidades de praticar a educação física e o desporto, de melhorar sua condição física e de alcançar o nível de realização desportiva correspondente a seus dons. (Artigo 1º).

A Educação Física tem, nos termos do Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro, os seguintes objetivos: (1) contribuir para a formação integral dos alunos na diversidade dos seus componentes biofisiológicos, psicológicos, sociais e axiológicos, através do aperfeiçoamento das suas aptidões sensoriomotoras, da aquisição de uma saudável condição física e do desenvolvimento correlativo da personalidade nos planos emocional, cognitivo, estético, social e moral; (2) promover a prática de atividades corporais, lúdicas e desportivas, bem como o seu entendimento enquanto fatores de cultura e de concretização de valores sociais, estéticos e éticos; (3) incentivar o gosto pelo exercício físico e pelas práticas desportivas, como meio privilegiado de desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário; (4) apoiar, estimular e desenvolver o desportivismo, o espírito de equipa e as atitudes de cooperação, solidariedade, autonomia e criatividade, bem como a capacidade de interpretação e de compreensão das potencialidades do desporto como expressão cultural e fator de desenvolvimento humano; e (5) contribuir para a integração e reabilitação dos alunos portadores de deficiências, através de atividades que atendam às suas características específicas.

Araújo (2003) sistematiza o objetivo da disciplina da seguinte forma: “auxiliar o desenvolvimento harmonioso do corpo e da mente, contribuindo para a formação da criança/jovem de uma forma geral, ao nível da saúde, na vida em sociedade”. Com efeito, a disciplina de EF, como disciplina enquanto disciplina curricular, não pode ficar indiferente face ao movimento da escola inclusiva, podendo constituir-se como um adjuvante ou um obstáculo adicional (Rodrigues 2004). A este propósito, vários autores referem a importância da disciplina de EF para a construção de uma escola inclusiva e realçam a sua importância no desenvolvimento global dos alunos, principalmente daqueles com deficiência, tanto no desenvolvimento motor quanto nos desenvolvimentos intelectual, social e afetivo (Strapasson & Carniel, 2007 *cit in* Souza & Boato s/d). Neste contexto, Rodrigues (2004) considera que o papel da disciplina de EF na inclusão deve assumir uma 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 socialização.

O Desporto e a Atividade Física são reconhecidos por Fuambata (1998), no contexto de um estudo sobre as condições de utilização pelos deficientes motores de instalações desportivas, como um fator essencial para a reeducação e reabilitação do aluno portador de deficiência, assim como para o seu real desenvolvimento na sociedade. Uma intervenção a nível motor permite motivar e estabilizar determinados comportamentos, com vista à obtenção de uma maior autonomia, para além de favorecer o relacionamento com o meio e os outros (Ruiz, 1994).

Rodrigues (2004) refere também três razões que, aparentemente, potenciam o papel da disciplina de EF na construção de uma escola inclusiva: (1) os conteúdos ministrados apresentarem um grau de rigidez menor do que noutras disciplinas, dispondo o professor de maior liberdade para organizá-los de acordo com o que pretende que os alunos vivenciem nas aulas; (2) os professores de educação física serem vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos que os restantes professores, levantando menos problemas e encontrando mais facilmente soluções para casos difíceis; e (3) a educação física permitir uma ampla participação e um grau de satisfação elevado

de alunos com níveis de desempenho muito diferentes, mesmo de alunos que evidenciam dificuldades. No entanto, o mesmo autor chama a atenção para problemas com que a disciplina se defronta no seu contributo para que a escola se torne mais inclusiva. Desde logo, alerta para a inexistência de uma homogeneidade de atitudes positivas dos professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, realçando que vários fatores contribuem para a existência de atitudes diferenciadas, nomeadamente o género do professor, a experiência anterior, o conhecimento da deficiência do aluno, o tipo de deficiência, o nível de ensino em que o aluno se encontra e a formação dos professores EF. Para que a disciplina de EF tenha um papel importante na construção de uma escola inclusiva é importante não descurar a eliminação das barreiras arquitetónicas, nomeadamente rampas de acesso e balneários adaptados, bem como, a disponibilização de materiais/equipamentos adaptados, pois

A aula de Educação Física deve favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do portador de NEE, e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, respeito e aceitação, sem preconceitos». (Brasil, 1996, p.57 cit. in Poças, 2009).

Em suma, o professor de Educação Física deve desenvolver as potencialidades dos seus alunos que sejam portadores de NEE e não excluí-los das aulas. Não deve apenas acolhê-los no espaço físico, mas adaptar métodos “ (...) que contemplem todos os alunos que permitam a participação efetiva de todos dentro das suas possibilidades, que promova a sua autonomia e que enfatize o seu potencial...” (Pedrinelli, 1994, p.12). Rodrigues (2003) acrescenta que “... Com criatividade podem usar o corpo, o movimento, o jogo, a expressão e o desporto como oportunidades para enaltecer a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade”. (p.43)

#### **i.viii Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão**

De acordo com a literatura pode verificar-se que os professores parecem evidenciar diferentes atitudes face à inclusão de alunos NEE nas aulas de EF. Essas diferenças parecem variar de acordo com características pessoais. A este propósito, Rodrigues (2004), referenciando diversos autores, salienta que estudos feitos sobre a inclusão de alunos NEE nas aulas de EF apontam para importantes diferenças nas atitudes dos

professores desta disciplina, em função de diferentes fatores, destacando que as mulheres e os professores com mais experiência evidenciam atitudes mais positivas (Jansma & Schultz, 1982). O mesmo acontece com os professores que melhor conhecem a deficiência (Martston & Leslie, 1983), embora essas atitudes dependam do tipo de deficiência que o aluno apresenta, sendo que, os alunos com deficiências físicas suscitam atitudes menos positivas (Aloia et al, 1980). Já nos níveis mais básicos de escolaridade encontram-se atitudes mais positivas (Rizzo, 1984). De facto, de acordo com Filipe (2012) os professores de EF do sexo feminino parecem aceitar mais facilmente a inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular e os professores mais velhos parecem considerar mais positivo o ensino individualizado dos alunos com NEE. Este autor concluiu ainda que os professores com mais experiência são menos favoráveis à inclusão destes alunos em turmas de ensino regular, comparativamente com os professores com menos tempo de serviço docente.

Num estudo com 159 professores de EF do 1º ciclo Lebres (2010) verificou que são os professores com maior experiência e com maior formação, os que apresentam maiores níveis de competência de autopercepção. Os mais jovens ou com menos tempo de serviço e as professoras são os que revelam, de forma significativa, atitudes mais favoráveis à inclusão. Por outro lado, Nunes (2004), num estudo sobre as atitudes dos professores de EF face à integração de alunos com deficiência efetuado no ano letivo 2003/2004 em escolas EB23 do concelho do Porto, concluiu pela inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre a atitude dos professores e das professoras de EF. Pelo contrário, Pinheiro (2001 *cit in.* Nunes, 2004) não tinha verificado quaisquer diferenças em função do sexo. Ainda neste contexto, Nunes (2004) verificou que os docentes que têm experiência anterior com alunos com NEE apresentam atitudes mais favoráveis e que os resultados obtidos no que diz respeito às tipologias das NEE parecem indicar uma atitude menos favorável em relação aos alunos portadores de deficiência mental. Dada a variabilidade verificada nas atitudes dos professores de EF, parece reforçada a importância da formação inicial e da formação contínua dos mesmos, de forma a garantir que os processos de inclusão desses alunos estão devidamente adequados às suas necessidades. Tal parece ir de encontro às pretensões dos professores de educação física porque, como descrito por Filipe (2012), os professores de educação física revelam-se favoráveis à frequência de ações de formação neste âmbito.

### **i.ix Formação de Professores de Educação Física**

Não existem professores em abstrato, pois estes existem num sistema educativo concreto e possuem uma formação concreta (Matos, 1991). Muitos professores carecem da formação necessária para enfrentar a integração (Cruickshank & Lovitt, 1983, *cit. in* Correia 1997), pois na sua maioria não estão preparados para trabalhar com alunos com NEE (Correia, 1999). De facto, a preparação de profissionais é fulcral para o processo de inclusão, uma vez que, dessa forma, ficariam mais preparados para oferecer as oportunidades adequadas a todas as pessoas com necessidades especiais (Doll – Tepper, 1992). A este propósito, Correia (1999) diz-nos que os professores das classes regulares reagem com alguma apreensão e ansiedade à presença de alunos com NEE nas suas aulas. Em seu entender, não só ignorariam aquilo de que esses alunos precisam, como não saberiam quais os métodos a adotar e os meios didáticos a utilizar.

Quando existe pouco esclarecimento a respeito da deficiência, tem-se aí uma agravante, pois a tendência é que o potencial e as habilidades deste indivíduo sejam pouco valorizados (Maciel, 2000 *cit. in* Poças 2009), De acordo com Fonseca (1989), é necessário preparar todos os professores para aceitarem as diferenças especiais das crianças com NEE, sobretudo no sentido de abandonarem os tradicionais “medos”. É urgente equipá-los com recursos educacionais inovadores e de acordo com modelos pedagógicos experimentais. Assim, considera-se que para os professores poderem assumir a responsabilidade por todos os alunos, incluindo pelos que têm NEE, são precisos programas globais de formação inicial, específica e contínua (Helios II, 1996).

Num estudo de Agostinho (2012), no qual foram entrevistados 56 professores de diferentes áreas disciplinares mas com experiência com alunos NEE, a maioria afirma que a formação específica para trabalhar com estes alunos é a condição mais importante para que exista um processo de inclusão efetivo. No entanto, Vasconcelos (2012), num estudo desenvolvido com 534 professores do 1º ciclo da ilha de São Miguel, apurou que estes consideram a sua formação inicial como sendo fraca ou nula para ensinar alunos com NEE, independentemente de terem ou não formação no âmbito das NEE.

Ainda segundo esta autora, o contexto de formação dos professores no âmbito das NEE, seja em contexto de formação inicial, seja de formação especializada em educação especial, parece influenciar significativamente as suas competências para trabalharem com alunos com NEE, nomeadamente na colaboração na elaboração do Projeto Educativo Individual, na avaliação de alunos com NEE e na intervenção juntos destes alunos. Também neste estudo constatou-se que os professores sem qualquer formação no âmbito das NEE e os professores com formação no âmbito das NEE apenas em contexto de formação inicial, sentem mais dificuldades na implementação da inclusão, devido à deficiente formação inicial, do que os docentes com formação contínua e/ou especializada em NEE. Já Coelho (2012) conclui que os professores do ensino básico que tiveram na sua formação inicial disciplinas relacionadas com alunos com NEE, não desenvolveram atitudes mais positivas face à integração. Com efeito, conclui que os professores que nunca fizeram formação contínua nesta área dão mais relevância à condição formação específica, comparativamente com os professores que fizeram formação; relata ainda, no âmbito das carências mencionadas pelos professores relativamente à promoção da escola inclusiva, que a mais referida foi a necessidade de formação.

Por fim, esta autora verificou que existe uma grande lacuna no processo da formação inicial dos docentes, no qual era necessário integrar várias disciplinas, relacionadas com a legislação associada à temática; aproximação aos diferentes tipos de deficiência, noções de avaliação; metodologias específicas de intervenção educativa e diferenciação pedagógica; aprendizagens cooperativas e gestão de sala de aula; organização curricular; número de alunos por turma e dificuldades dos professores em trabalhar em equipa.

De acordo com Vasconcelos (2012), no que respeita aos conteúdos que os professores gostariam de ver abordados em contexto de formação, a sua maioria revela especial preocupação no aprofundamento de conhecimentos acerca das diferentes tipologias de NEE e de estratégias de intervenção ao nível de organização de trabalho. Neste âmbito, Mantoan (2003) acrescenta que

Todos os níveis de cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. (p. 43)

Assim, de acordo com a literatura consultada, parece indiscutível que existe uma grande necessidade de formação neste âmbito, embora a pertinência da formação especializada em educação especial parece particularmente evidenciada pelo impacto que pode ter na ação dos professores. No que concerne à formação dos professores de EF, este parece ser um fator que influencia quer o sucesso de práticas inclusivas, quer a forma como estes profissionais se posicionam face à temática das NEE. A influência que a formação inicial de professores tem na atitude destes face à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF é claramente sustentada no estudo desenvolvido por Filipe (2012). De facto, este estudo destaca que as atitudes dos docentes que já frequentaram a disciplina/módulo ou seminário de AFA na formação inicial são mais favoráveis, comparativamente com as atitudes dos que não as frequentaram. Por outro lado, este mesmo estudo parece reforçar a pertinência da formação contínua nesta área, uma vez que, as atitudes dos professores de EF que indicam precisar de mais preparação para a lecionação das aulas, são mais favoráveis à inclusão destes alunos, relativamente aos professores sem esta formação.

Contudo, o estudo de Rosa (2005) descreve as representações dos professores de EF na inclusão de alunos com NEE e refere que estes não consideravam adequada a sua formação inicial, embora refiram que as dificuldades acabam por se desvanecer com a experiência e a aprendizagem que vão fazendo ao longo do seu percurso profissional, muitas vezes, por tentativa e erro. Também Monteiro (2008), num estudo sobre a atitude dos professores de EF no ensino de alunos com deficiência, verificou que os docentes com formação em AFA apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão dos alunos com NEE, tendo concluído que a inclusão de matérias relacionadas com NEE na formação em EF constitui um elemento essencial para o sucesso do ensino de alunos portadores de deficiência na escola regular.

Rodrigues (2004) defende que a formação dos professores de EF no nosso país, no que diz respeito às NEE, ainda está em fase incipiente e fundamenta esta sua posição nos resultados apresentados no questionário que foi enviado a todas as instituições de formação de professores de EF, públicas e privadas, de Portugal, no âmbito das atividades do programa europeu Rede Temática de Actividade Física Adaptada. Os objetivos do estudo eram identificar quem se responsabiliza pela formação de NEE em cursos de EF, caracterizar as disciplinas ministradas e recolher dados de opinião sobre os aspetos mais

e menos positivos desta formação, tendo concluído que a maioria dos cursos existentes no nosso país não proporciona qualquer formação no âmbito das NEE aos seus futuros licenciados e a formação inicial proporcionada é de carácter geral e raramente relacionada com aspetos concretos da inclusão em EF. Em suma, face aos vários estudos mencionados, pode considerar-se que não estarão ainda criadas as condições desejadas para promover a inclusão efetiva e que se esta acontece num ou noutro caso pode dever-se a questões de sensibilidade pessoal dos docentes ou das condições propiciadas pela própria escola e ambiente envolvente.

### **i.x Educação Física Adaptada**

A Educação Física Adaptada é uma área de conhecimento da Educação Física que tem como ideia principal incluir as pessoas com deficiência num conjunto de atividades, jogos, desportos e exercícios (Brito & Lima, 2012). Duarte e Werner (1995) definiam-na assim:

A EFA é uma área de educação física para as pessoas com necessidades educativas especiais, que procura adequar as propostas metodológicas para corresponder às características dos indivíduos com deficiência, respeitando suas diferenças individuais (Duarte & Werner, 1995, p.25 ).

Neste contexto, e segundo Martins da Costa e Bertoni Sousa (2004), a EF apresentava como conceção um modelo de corpo no qual o portador de deficiência fugia dos padrões preestabelecidos por ela enquanto conceção filosófica, o que impulsionou a EFA a caminhar de forma separada para dar resposta a esse público. Para os autores, era evidente a total incompatibilidade nos objetivos traçados para cada uma, porém a nova perspetiva de inclusão veio questionar as práticas sociais existentes, entre elas as práticas da EF que, neste novo paradigma inclusivo, tem que trabalhar no mesmo espaço e tempo com as crianças que possuem as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e história de vida.

Martins (1995) destaca a importância do professor na EFA para lidar com esses indivíduos, porque as dificuldades são sempre maiores. Também Bueno e Resa (1995) destacam que o professor deve ser criativo, adaptando as aulas de acordo com nível de

deficiência do seu aluno, isto porque a EFA para pessoas com deficiência não é diferenciável da EF nos seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados a estas pessoas.

O professor que trabalha com a EFA na escola encontra, muitas vezes, desafios em desenvolver Atividades Físicas para alunos com deficiência, desafios estes diretamente ligados a uma formação inicial deficiente (Brito & Lima, 2012). Assim, a formação dos professores de Educação Física para lidar com alunos com deficiência é de extrema importância. Não basta uma boa formação inicial, é necessário assegurar mudanças em toda a esfera educacional, pois nem todas as escolas estão prontas para acolher o aluno com deficiência, tanto a este nível como ao nível dos equipamentos e materiais disponíveis.

A EF ajuda os alunos, nomeadamente os alunos com NEE, a melhorar o nível funcional das suas capacidades: resistência, flexibilidade, velocidade, equilíbrio, controlo da postura, ritmo, agilidade ou o controlo da orientação espacial. No entanto, o tipo da atividade física deve sempre ter em conta o tipo e o grau da deficiência da criança ou jovem com NEE (Araújo, 2003). Em Portugal, a Educação Física Adaptada é uma realidade recente e, como verificaremos de seguida, os professores parecem encará-la como muito positiva. De facto, Rosa (2005) considera que é muito positivo o impacto da inclusão dos alunos NEE nas aulas de educação física, uma vez que os professores referiram não encontrar desvantagens nesta inclusão,

Pelo contrário, veem essa experiência com várias vantagens, nomeadamente, do ponto de vista pessoal, do ponto de vista da turma e da sua dinâmica e do ponto de vista do desenvolvimento que a disciplina pode proporcionar a alunos com NEE. (p.155).

Ainda neste estudo, constatou-se que para os professores de EF são consideradas como vantagens para eles próprios a oportunidade de aprender com as situações novas que naturalmente são criadas num ambiente inclusivo, sentem-se estimulados pelas dificuldades que se lhes apresentam, obrigados a intervir mais empenhadamente e no facto de se constituir um desafio pessoal e profissional” (p.155).

### **i.xi Equipamento Escolar para a Educação Física Adaptada**

Numa era de grandes investimentos nos equipamentos escolares e num contexto em que a disponibilidade de equipamento específico poderá ser decisivo para o sucesso das práticas pedagógicas, são vários os estudos, nomeadamente alguns dos referidos em subcapítulos anteriores, que procuraram verificar se as condições materiais e arquitetónicas das escolas correspondem às necessidades dos alunos NEE. Ferreira (2000) concluiu que nas escolas EB 2,3 do Centro de Área Educativa entre Douro e Vouga, não existiam condições de acesso suficientes por forma a facilitar a participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, nem recursos materiais específicos suficientes.

No estudo de Rosa (2005), constatamos que os professores continuam a percecionar barreiras arquitetónicas à frequência de alunos e professores que possam ser portadores de limitações, sobretudo motoras. Também no estudo de Filipe (2012), se verificou que são inexistentes os recursos /materiais específicos às necessidades educativas especiais dos alunos, o que dificulta de uma forma gravosa o desenvolvimento das aprendizagens, promovendo também, na opinião da autora, atitudes menos favoráveis à inclusão por parte dos professores de EF. Assim, e se considerarmos os resultados descritos por Lebres (2010), em que os professores que mais apoios têm disponibilizados pela escola são os que mais favoravelmente consideram a inclusão de alunos NEE nas aulas de EF, então julgamos que este contexto poderá condicionar de forma negativa o sucesso dessa inclusão.

Por último, Martins (2013), num estudo realizado em 11 escolas do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Valongo e que envolveu uma amostra de 546 participantes, 53 docentes de EF, 280 alunos e 213 encarregados de educação, concluiu ser indispensável à melhoria dos recursos materiais e apoio técnico das escolas. Contudo concluiu também que é na capacitação dos vários agentes educativos que deve assentar a transformação do próprio sistema de ensino. É necessário considerar os grupos que tendem a possuir atitudes desfavoráveis em relação à inclusão escolar em EF, sob pena destes continuarem a dificultar o desafio da EF Inclusiva.

## **CAPÍTULO II - OBJETIVO DO ESTUDO E PERGUNTAS DE PARTIDA**

Partindo do quadro conceptual descrito anteriormente, o objetivo geral deste estudo é auscultar a percepção dos professores de EF face a inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino regular, tomando em linha de conta o tipo de NEE (auditiva, visual, motora e intelectual). Neste sentido, levanta-se a seguinte questão geral de investigação: “Qual a percepção dos professores de educação física face à inclusão dos alunos de NEE nas suas práticas letivas?”

De acordo com Quivy & Campenhoud (1998), a partir do que se quer investigar poder-se-ão colocar várias questões que funcionarão como guia orientadora para o que se pretende saber e compreender. Desta forma, as dúvidas e interrogações originaram as seguintes questões de investigação:

1. Qual a percentagem de docentes de EF que frequentou disciplinas relacionadas com alunos de NEE na sua formação inicial?
2. Qual a percentagem de professores de educação física com formação especializada na área das NEE?
3. Qual a percentagem de docentes de EF que já lecionou alunos com NEE?
4. Será que os professores de EF consideram importante a inclusão dos alunos de NEE nas suas aulas?
5. Qual a dimensão mais adequada para uma turma com alunos com NEE?
6. Será que existem recursos/materiais didáticos específicos (consoante as várias deficiências, motora, visual, auditiva e intelectual) para os professores de EF poderem lecionar com alunos de NEE?
7. Será que os professores de EF, nas suas aulas, consideram que os alunos com deficiência motora, visual, auditiva e intelectual podem ter maior sucesso se forem apoiados individualmente?
8. Será que os docentes de E F, nas suas aulas, consideram difícil lecionar quando têm alunos com deficiência motora, visual, auditiva e intelectual?

## 1. Definição das hipóteses

De acordo com Hill e Hill (2009, p. 22) a hipótese “ (...) deve justificar o trabalho da parte empírica da investigação”. Neste sentido, o enquadramento teórico apresentado anteriormente permitiu a aquisição de conhecimentos que servirão de “alicerce” para o desenvolvimento empírico da presente investigação científica. Com efeito, em função do enquadramento teórico, do objetivo geral e das perguntas de partida formuladas, enunciaremos as seguintes hipóteses de trabalho:

### Hipóteses

**H1** – Os professores de EF mais novos apresentam percepções, globalmente e em cada dimensão, mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE do que os mais velhos;

**H2** – Os professores de EF do sexo feminino possuem percepções mais favoráveis face à inclusão de alunos NEE em turmas de ensino regular do que os professores do sexo masculino;

**H3** – As percepções dos professores de EF com mais experiência (T. Serviço  $\geq$  5anos) são menos favoráveis à inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular comparativamente com os professores de EF com T. Serviço  $<5$  anos;

**H4** – As percepções dos Docentes de EF que já frequentaram a disciplina/módulo ou seminário de Atividade Física Adaptada na sua formação inicial são mais favoráveis à inclusão comparativamente com professores de EF que não frequentaram;

**H5** – As percepções dos professores de EF que indicam precisar de mais preparação para a lecionação das aulas são mais favoráveis à inclusão comparativamente com os professores sem esta necessidade;

**H6** – As percepções dos professores de EF diferenciam-se em função da opinião face aos “Apoios” para a inclusão de alunos com NEE

**H7** – As percepções dos Professores de EF, globalmente e em cada dimensão, são mais favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência visual, auditiva e motora do que de alunos com deficiência intelectual;

**H8** – As perceções dos Professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, globalmente e em cada dimensão, são influenciadas, positivamente, pela experiência anterior com estes alunos;

**H9** – As perceções dos professores de EF diferenciam-se em função da pretensão de frequentar ações de formação.

## **2. Variáveis**

Como variáveis independentes (VIs) foram consideradas o género dos docentes (masculino/feminino), a idade, as habilitações académicas, os anos de docência e a categoria profissional, bem como a resposta à questão “A sua formação inicial (incluindo estágio pedagógico) contemplou alguma disciplina/ módulo/ seminário sobre Atividade Física para alunos com Necessidades Educativas Especiais?” (sim ou não). Já como variáveis dependentes (VDs) consideram-se a perceção global e as perceções para as NEE Motora, Visual, Auditiva e Intelectual.

## **3. População Alvo, processo de amostragem e Metodologia**

A população alvo deste estudo de Mestrado é um conjunto de professores (amostra maior possível, constituída em bola de neve, a partir de um núcleo inicial de professores conhecidos do investigador). O critério de escolha único é serem professores de Educação Física dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário do concelho de Viana do Castelo.

Estes docentes foram questionados sobre as suas conceções e práticas enquanto profissionais, de forma anónima, sem intervenção ou recolha de informação nas [ou sobre as] Escolas respetivas. Os questionários, anónimos, não recolhem dados identificadores pessoais ou organizacionais, nem há recolha de dados em meio escolar pelo que se entende não ser aplicável o Despacho 15846/2007. Com efeito, dado que cada profissional fala da sua experiência quer atual quer anterior, nas escolas onde lecionou, não as identificando e em questionários anónimos, não se nos afigurou viável nem justificável pedir autorização a qualquer escola.

Trata-se de um estudo descritivo transversal, com metodologia predominantemente quantitativa, no qual se aplicou um questionário, com perguntas de resposta fechada, aos professores de EF, no concelho de Viana do Castelo. A base teórico-metodológica brevemente descrita permitirá encontrar caminhos de resposta às perguntas de investigação anteriormente descritas. Com o recurso da abordagem quantitativa pretendeu-se dar um contributo para os esclarecimentos da pergunta de partida, apoiado por maior rigor e objetividade.

### **CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO**

#### **1. Caracterização da Amostra**

Para a obtenção de dados para o presente estudo selecionou-se uma amostra pelo processo de amostragem em bola de neve acima descrito. De seguida apresentam-se os resultados de caracterização da amostra.

**Tabela 1 - Distribuição percentual por género**

<b>Género</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Masculino	37	66%
Feminino	19	34%
Total	56	100%

Como pode verificar-se na tabela 1, a amostra é constituída por 37 participantes do sexo masculino (66%) e 19 do sexo feminino (34%). Consta-se uma superioridade numérica a favor do género masculino.

**Tabela 2 - Distribuição percentual por grupo etário**

<b>Grupo etário</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
1. 30 – 39 Anos	9	16%
2. 40 – 49 Anos	26	46%
3. 50 ou + Anos	21	38%
Total	56	100%

Já no que diz respeito ao grupo etário de pertença (tabela 2), 9 participantes pertencem ao grupo 1 (30-39, 16%); 26 pertencem ao grupo 2 (40-49, 46%); e 21 pertencem ao grupo

etário 3 (50 ou +, 38%). Assim, verifica-se que os professores de EF desta amostra têm maioritariamente idade superior a 40 anos. O menor número de professores é o do grupo 1 (entre os 30 e os 39 anos), verificando-se ainda uma percentagem razoável de docentes com idade acima dos 50 anos.

**Tabela 3 - Distribuição percentual por habilitações**

<b>Habilitações</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Bacharelato	1	2%
Licenciatura	25	45%
Especialização	13	23%
Pós-graduação	5	9%
Mestrado	12	21%
Total	56	100%

Pela leitura da tabela 3 percebe-se que a grande maioria dos docentes tem como formação de base a licenciatura (25; 45%), seguidos pelos docentes com especialização (13; 23%) e com mestrado (12; 21%). Com alguma pós-graduação (5; 9%) e com bacharelato (1; 2%). Desta forma, pode afirmar-se que praticamente a totalidade do corpo docente tem habilitações de graduação ou pós-graduação, sendo portanto um corpo docente bastante habilitado.

**Tabela 4 – Distribuição percentual por tempo de serviço**

<b>Tempo de serviço</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Inferior a 5 anos	4	7%
Superior ou igual a 5 anos	52	93%
Total	56	100%

Também, no que diz respeito ao tempo de serviço (tabela 4) e em consonância com o que atrás se verificou sobre o grupo etário, os docentes têm, na sua grande maioria, tempo de serviço superior ou igual a 5 anos (52; 93%). Apenas 4 professores (7%) apresentam tempo de serviço inferior a 5 anos.

**Tabela 5 – Distribuição percentual por categoria profissional**

<b>Categoria profissional</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Quadro de escola	37	66%
Quadro de zona pedagógica	4	7%
Contratado	15	27%
Total	56	100%

Na tabela 5 podem ler-se os resultados para a distribuição dos docentes de acordo com a sua categoria profissional. Com efeito, a grande maioria (37; 66%) pertence ao quadro de escola e 4 (7%) pertencem ao quadro de zona pedagógica. Apesar de haver 15 (27%) professores na situação de contratados, a situação profissional destes professores de EF é bastante favorável, com mais de 70% a pertencerem a lugares de quadro.

**Tabela 6 – Distribuição percentual por formação inicial em NEE**

<b>Formação inicial NEE</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	34	61%
Não	22	39%
Total	56	100%

No que diz respeito ao facto de a formação inicial contemplar módulos de ensino sobre Necessidades Educativas Especiais, na tabela 6 pode observar-se que mais de 60% dos docentes teve acesso a essa formação.

**Tabela 7 – Distribuição percentual por formação em NEE**

<b>Formação em NEE</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Nenhuma	17	30%
Curso de formação inicial	18	32%
Ações de formação	10	18%
Pós-graduação	6	11%
Especialização	4	7%
Mestrado	1	2%
Total	56	100%

De acordo com a tabela 7 quase um terço dos docentes refere não ter tido nenhuma formação sobre NEE's (17; 30%). Dos restantes, verifica-se uma distribuição da formação por diversas modalidades: curso de formação inicial (18; 32%), ações de formação (10; 18%); pós-graduação (6; 11%); especialização (4; 7%); e mestrado (1; 2%).

**Tabela 8 – Distribuição percentual por trabalho com NEE ano letivo atual**

<b>Trabalho com NEE ano letivo atual</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	48	86 %
Não	8	14 %
Total	56	100%

No ano letivo em que a recolha de dados foi levada a cabo, a esmagadora maioria dos participantes (48; 86%), de acordo com os dados da tabela 8, tem turmas com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Sendo que dos professores inquiridos, 17 (30%) referem não ter tido nenhuma formação (tabela 7).

**Tabela 9 – Distribuição percentual por trabalho com NEE outros anos letivos**

<b>Trabalho com NEE outros anos letivos</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	53	95 %
Não	3	5 %
Total	56	100%

Como pode observar-se na tabela 9, os docentes que tiveram alunos com NEE's nas suas turmas em anos letivos anteriores são 53 (95%). Só 3 docentes (5%) referem não ter tido alunos com necessidades educativas especiais em anteriores anos letivos.

**Tabela 10 – Distribuição percentual por experiência letiva com NEE**

<b>Experiência letiva com NEE</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Nenhuma	2	4%
Pouca	21	38%
Moderada	29	52%
Muita	4	7%
Total	56	100%

Os dados da experiência letiva dos participantes deste estudo com alunos com NEE pode observar-se na tabela 10. De facto, só 4 docentes (7%) referem ter muita experiência com estes alunos. De qualquer forma, apenas 2 professores (4%) referem não ter experiência com alunos com necessidades educativas especiais. Somando os dados dos participantes que têm experiência moderada com os que têm muita experiência com alunos com NEE's contam-se 33 professores (59%).

**Tabela 11 – Distribuição percentual por participação mais utilizada com NEE**

<b>Formação inicial NEE</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sem limitações	5	9 %
Algumas atividades	13	23 %
Todas atividades adaptada	38	68%
Total	56	100%

Um outro parâmetro de caracterização da amostra de participantes deste estudo, refere-se ao tipo de participação mais utilizado com os alunos com NEE's (tabela 11). São cinco (9%) os docentes que permitem a participação dos alunos sem quaisquer limitações, 13 (68%) os que permitem a sua participação em algumas atividades e 38 (68%) os que permitem a participação em todas as atividades mas com adaptações.

## **2. Instrumentos de recolha de dados**

### **ii.i Caracterização do instrumento**

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi um questionário (anexo C). Com efeito, segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p.191, esta técnica de recolha de dados permite “*quantificar uma multiplicidade de dados*”, bem como proceder à sua recolha por forma a melhor apreender e analisar a informação proporcionada pelos participantes que constituem a amostra em questão.

A construção do instrumento foi efetuada a partir dos questionários apresentados por Nunes (2004) e Poças (2009). O questionário utilizado por este último autor foi validado para a população portuguesa por Campus e Gaspar (2007) no Laboratório de Psicologia do Desporto e do Exercício Físico da Universidade de Coimbra. Este questionário,

aplicado após obtenção da devida autorização, é constituído por 3 tipos de questões: 1) de natureza sociodemográfica, em que são inquiridos os dados referentes ao género, classe etária, habilitações, anos de docência e categoria profissional; 2) 12 questões de selecção, referentes ao trabalho com alunos com NEE e à opinião sobre a inclusão desses alunos no Ensino Regular; 3) 21 itens referentes às percepções dos docentes face aos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, distribuídos por 4 tipos de NEE: motora, visual, auditiva e intelectual. Nesta última parte pede-se aos participantes que manifestem o seu grau de acordo com as 21 afirmações que lhes são apresentadas numa escala de tipo *Likert* com cinco opções:

- 1- Discordo totalmente (DT)
- 2- Discordo (D)
- 3- Não tenho opinião formada (NTOF)
- 4- Concordo (C)
- 5- Concordo totalmente (CT)

No sentido de assegurar a fiabilidade dos dados a recolher com o presente instrumento, foi calculado o índice alfa de Cronbach, cujos resultados se apresentam na tabela 12.

**Tabela 12 – Índice de fiabilidade da escala**

<i>Alpha</i> de Cronbach	Número de itens
.89	84

Como pode verificar-se, o índice obtido ( $\alpha = .89$ ) é bastante elevado, o que assegura robustez no que toca à fiabilidade da escala utilizada para avaliar as percepções dos docentes face aos alunos com NEE nas aulas de Educação Física. Com efeito, índices com valores  $\alpha \geq .70$  são já considerados bons indicadores de fiabilidade de um instrumento e, por maioria de razão um  $\alpha = .89$  pode considerar-se um excelente indicador de fiabilidade desta escala. Assim, a confiança que pode ter-se nos dados com ela recolhidos, confere maior segurança aos testes de hipóteses que foram realizados a partir dos dados recolhidos.

## ii.ii Procedimentos de aplicação do questionário

A partir de um núcleo inicial de professores de Educação Física conhecidos do investigador, a quem foram enviados os questionários, com suporte no programa Google docs, solicitou-se a resposta e também a difusão do pedido de resposta a outros professores de E.F. conhecidos dos contactados, segundo os procedimentos de inquirições em bola de neve. A aplicação do instrumento seguiu as boas práticas e os procedimentos de ética foram assegurados.

## CAPÍTULO IV – RESULTADOS

### 1. Testes de normalidade

Antes de proceder à análise dos resultados, convém averiguar se a sua distribuição viola os pressupostos da normalidade, pois é a partir desse resultado que se decide se o teste de hipóteses será efetuado com recurso a testes paramétricos ou não paramétricos. Para tal recorre-se ao cálculo do teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) que compara a distribuição dos resultados da amostra com uma distribuição normal. Se as diferenças não forem significativas ( $p > .05$ ) pode considerar-se que a distribuição dos dados amostrais não é diferente de uma distribuição normal.

**Tabela 13. Teste Kolmogorov-Smirnov para as variáveis dependentes**

Variáveis	Estatística	gl	Sig.
Peceção global	.075	56	.200
Peceção NEE motora	.093	56	.200
Peceção NEE visual	.090	56	.200
Peceção NEE auditiva	.082	56	.200
Peceção NEE intelectual	.062	56	.200

Como pode verificar-se na tabela 13, os resultados obtidos nas variáveis dependentes perceção global,  $D(56)=.075$ ,  $p > .05$ ; perceção NEE motora,  $D(56)=.093$ ,  $p > .05$ ; perceção NEE visual,  $D(56)=.090$ ,  $p > .05$ ; perceção NEE auditiva,  $D(56)=.082$ ,  $p > .05$ , perceção NEE intelectual,  $D(56)=.062$ ,  $p > .05$ , não seguem uma distribuição normal.

## 2. Perceções em função da idade dos professores

Tendo em conta os resultados obtidos no teste de normalidade pode-se então avançar para o teste de hipóteses. Assim, de acordo com a hipótese 1 prevê-se que os professores de Educação Física mais novos apresentem perceções globais e em cada dimensão (NEE motora, NEE visual, NEE auditiva; NEE intelectual mais favoráveis do que os seus pares mais velhos. Apresentam-se a seguir os resultados da estatística descritiva e da estatística inferencial resultantes do teste desta hipótese.

**Tabela 14 – Estatística descritiva em função da idade para os níveis de percepção**

<b>Idade/P global</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Dp</b>
1. 30 – 39 Anos	9	310.33	17.99
2. 40 – 49 Anos	26	304.35	28.93
3. 50 ou + Anos	21	303.35	27.32
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>304.96</b>	<b>26.54</b>
<b>Idade/P NEE motora</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Dp</b>
4. 30 – 39 Anos	9	80.60	6.25
5. 40 – 49 Anos	26	77.19	7.61
6. 50 ou + Anos	21	77.50	7.75
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>77.84</b>	<b>7.43</b>
<b>Idade/P NEE visual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Dp</b>
7. 30 – 39 Anos	9	74.90	7.29
8. 40 – 49 Anos	26	71.62	7.03
9. 50 ou + Anos	21	71.30	6.27
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>72.04</b>	<b>6.80</b>
<b>Idade/P NEE auditiva</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Dp</b>
10. 30 – 39 Anos	9	77.78	4.81
11. 40 – 49 Anos	26	76.27	7.01
12. 50 ou + Anos	21	76.80	8.31
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>72.04</b>	<b>7.13</b>
<b>Idade/P NEE intelectual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Dp</b>
13. 30 – 39 Anos	9	80.56	6.31
14. 40 – 49 Anos	26	77.69	7.78
15. 50 ou + Anos	21	77.40	8.76
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>78.05</b>	<b>7.89</b>

Após o cálculo dos valores da estatística descritiva, importa verificar se o pressuposto da homogeneidade das variâncias não foi violado. Com efeito, como pode verificar-se na tabela 15, as variâncias não se diferenciam de modo estatisticamente significativo (valores de  $p > .05$ ).

**Tabela 15. Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias em função da idade**

Variáveis	Estatísticas de Levene	gl 1	gl 2	Sig
P global	.797	2	52	.46
P NEE motora	.323	2	52	.73
P NEE visual	.428	2	52	.65
P NEE auditiva	.84	2	52	.44
PNEE intelectual	.50	2	52	.61

De acordo com Field (2009) não há necessidade de apresentar tabelas para os resultados dos testes de hipótese, pois tal tornaria o texto muito pesado e a leitura muito complexa. Assim, a forma correta, segundo o autor, é a que a seguir se apresenta e que será utilizada para todas as hipóteses. Com efeito, de acordo com os resultados obtidos na Anova, não há diferenças significativas em função da idade para nenhum dos níveis de percepção: P global,  $F(2,52)=.222$ ,  $p > .05$ ; P motora,  $F(2, 52)=.719$ ,  $p > .05$ ; P visual,  $F(2, 52)=.959$ ,  $p > .05$ ; P auditiva,  $F(2, 52)=.152$ ,  $p > .05$ ; e P intelectual,  $F(2, 52)=.540$ ,  $p > .05$ . Isto significa que os grupos de idade não influenciam as percepções. Não havendo diferenças significativas entre os grupos não é necessário apresentar os testes *post-hoc*.

Os efeitos lineares testados pela Anova pretendem averiguar se os valores das percepções aumentam de forma linear em função da idade. De facto, estes efeitos não apresentam valores significativos para: P global,  $F(2, 52)=.417$ ,  $p > .05$ ; P motora,  $F(2, 52)=1.072$ ,  $p > .05$ ; P visual,  $F(2, 52)=1.728$ ,  $p > .05$ ; P auditiva,  $F(2, 52)=.091$ ,  $p > .05$ ; e P intelectual,  $F(2, 52)=.978$ ,  $p > .05$ . Desta forma conclui-se que não há aumento nos valores das percepções à medida que a idade aumenta, o que significa a não validação da hipótese H1.

### 3. Percepções em função do género dos professores

Tomando por referência as previsões plasmadas na hipótese 2 que estabelece que os participantes do género feminino apresentam percepções mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE do que os participantes do género masculino, avança-se agora para o teste das diferenças nas percepções dos professores em função do género, começando por apresentar, na tabela 16, os resultados da estatística descritiva. Como pode verificar-se, as médias para a percepção global e nas diferentes dimensões são superiores para os participantes do género feminino.

**Tabela 16 – Estatística descritiva da percepção em função do género**

<b>Género/P global</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Masculino	37	300.58	28.01
Feminino	19	310.95	24,46
<b>Género/P NEE motora</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Masculino	37	76,35	7,72
Feminino	19	80.11	6.66
<b>Género/P NEE visual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Masculino	37	71.38	6.91
Feminino	19	72.79	6.88
<b>Género/P NEE auditiva</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Masculino	37	75.51	6.72
Feminino	19	78.63	7.78
<b>Género/P NEE intelectual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Masculino	37	76.38	8.17
Feminino	19	80.47	7.44

Assim, para averiguar se estas diferenças são estatisticamente significativas, procedeu-se ao teste de hipóteses recorrendo ao teste paramétrico *t* para amostras independentes. Com efeito, uma vez que o teste de Levene para a homogeneidade apresenta dados estatisticamente não significativos ( $p > .05$ ), considera-se a igualdade de variância entre os dois grupos, podendo então avançar com o teste paramétrico. Os resultados para as variáveis dependentes em jogo são como se segue:

1. **Perceção global** - Em termos médios os participantes do género feminino apresentaram valores de Perceção Global maiores (M= 310.95, dp=24.46) do que os do género masculino (M= 300.58, dp=28.01).

Esta diferença não é estatisticamente significativa  $t(54) = -1.37, p>.05$

2. Em termos médios os participantes do género feminino apresentaram valores de **Perceção NEE Motora** maiores (M= 80.11, dp=6.66) do que os do género masculino (M= 76.35, dp=7.72).

Esta diferença não é estatisticamente significativa  $t(54) = -1.80, p>.05$

3. Em termos médios os participantes do género feminino apresentaram valores de **Perceção NEE Visual** maiores (M= 72.79, dp=6.88) do que os do género masculino (M= 71.38, dp=6.91).

Esta diferença não é estatisticamente significativa  $t(54) = -.73, p>.05$

4. Em termos médios os participantes do género feminino apresentaram valores de **Perceção NEE Auditiva** maiores (M= 78.63, dp=7.78) do que os do género masculino (M= 75.51, dp=6.72).

Esta diferença não é estatisticamente significativa  $t(54) = -1.56, p>.05$

5. Em termos médios os participantes do género feminino apresentaram valores de **Perceção NEE Intelectual** maiores (M= 80.47, dp=7.44) do que os do género masculino (M= 76.38, dp=8.17).

Esta diferença não é estatisticamente significativa  $t(54) = -1.83, p>.05$

De acordo com estes resultados, apesar das diferenças de médias observadas na estatística descritiva verifica-se que a variável género não influencia as percepções sobre inclusão de forma estatisticamente significativa.

#### 4. Perceções em função do tempo de serviço dos professores

Como pode verificar-se na tabela 17, as médias para as perceções no global e nas suas dimensões apresentam valores mais altos para os docentes com menos de cinco anos de serviço.

Tabela 17 – Estatística descritiva da perceção em função do tempo de serviço

<b>Tempo de serviço/P global</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Inferior a 5 anos	4	327.00	30.89
Superior a 5 anos	52	302.95	24,46
Total	56	304.33	27.09
<b>Tempo de serviço /P NEE motora</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Inferior a 5 anos	4	86.25	7.93
Superior a 5 anos	52	76.96	7.16
Total	56	77.63	7.53
<b>Tempo de serviço /P NEE visual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Inferior a 5 anos	4	81.75	7.41
Superior a 5 anos	52	71.10	6.27
Total	56	71.86	6.87
<b>Tempo de serviço /P NEE auditiva</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Inferior a 5 anos	4	82.00	8.37
Superior a 5 anos	52	76.15	7.00
Total	56	76.57	7.18
<b>Tempo de serviço /P NEE intelectual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Inferior a 5 anos	4	85.50	9.26
Superior a 5 anos	52	77.17	7.79
Total	56	77.77	8.09

Após o cálculo dos valores da estatística descritiva, importa verificar se o pressuposto da homogeneidade das variâncias não foi violado. Com efeito, como pode verificar-se na tabela 18, as variâncias nos grupos «inferior a 5 anos» e «Superior a cinco anos» não se diferenciam de modo estatisticamente significativo (valores de  $p > .05$ ), podendo por isso avançar para o teste paramétrico.

**Tabela 18. Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias em função do tempo de serviço**

Variáveis	Estatísticas de Levene	gl 1	gl 2	sig
P global	.117	1	54	.73
P NEE motora	.122	1	54	.73
P NEE visual	.205	1	54	.65
P NEE auditiva	.251	1	54	.62
PNEE intelectual	.143	2	52	.71

De acordo com os resultados obtidos na Anova, não há diferenças significativas em função do tempo de serviço para P global,  $F(1,54)=3.203$ ,  $p>.05$ ; e P auditiva,  $F(1,54)=2.529$ ,  $p>.05$ . No entanto, o tempo de serviço influencia os resultados de forma estatisticamente significativa para P motora,  $F(1, 54)=6.179$ ,  $p<.05$ ; P visual,  $F(1, 54)=10.485$ ,  $p<.05$ ; e P intelectual,  $F(1, 54)=4.151$   $p<.05$ .

Os efeitos lineares testados pela Anova pretendem averiguar se os valores das percepções aumentam de forma linear em função tempo de serviço. De acordo com os valores das médias na estatística descritiva, deduz-se que as percepções mais favoráveis são as dos docentes que têm menos anos de serviço. Assim, testa-se aqui um efeito linear negativo em função do aumento do tempo de serviço. Desse teste, destaca-se o seguinte:

1. Os resultados para P global,  $F(1, 54)=3.203$ ,  $p>.05$ ; e P auditiva,  $F(1, 54)=.091$   $p>.05$ , não são estatisticamente significativo;
2. Os resultados dos efeitos lineares são estatisticamente significativos para P NEE motora,  $F(1, 54)=6.179$ ,  $p<.05$ ; P NEE visual,  $F(1, 54)=10.485$ ,  $p<.05$ ; e P NEE intelectual,  $F(1, 54)=4.151$   $p<.05$ .

Desta forma conclui-se que, no que se refere à percepção global e à percepção NEE auditiva o tempo de serviço não apresenta qualquer influência. Já no que diz respeito à pecepção de NEE motora, NEE visual e NEE intelectual, existe uma função linear negativa, o que significa que as percepções são menos positivas à medida que o tempo de serviço aumenta. Fica assim parcialmente validada a hipótese 3.

## 5. Percepções em função da frequência de seminários

Tomando por referência as previsões plasmadas na hipótese 4 que estabelece que os participantes com frequência de seminário sem NEE apresentam percepções mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE do que os participantes sem essa formação. Assim, avança-se agora para o teste *t* das diferenças nas percepções dos professores em função da frequência desses seminários, começando por apresentar, na tabela 18, os resultados da estatística descritiva. Como pode verificar-se, as médias para a percepção global e nas diferentes dimensões apresentam-se superiores para os participantes que não frequentaram tais seminários.

**Tabela 19 – Estatística descritiva da percepção em função da frequência de seminários**

<b>Frequência Seminário/P global</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	34	297.35	23.86
Não	22	314.50	29.00
<b>Frequência Seminário /P NEE motora</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	34	76.53	7.45
Não	22	79.32	7.51
<b>Frequência Seminário /P NEE visual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	34	70.24	6.37
Não	22	74.36	6.99
<b>Frequência Seminário /P NEE auditiva</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Dp</b>
Sim	34	75.03	6.66
Não	22	78.95	7.45
<b>Frequência Seminário /P NEE intelectual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	34	76.76	7.98
Não	22	79.32	8.23

Uma vez que o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias apresenta dados estatisticamente não significativos ( $p > .05$ ), considera-se que existe igualdade de variância entre os dois grupos, podendo então avançar com o teste paramétrico. Para averiguar se estas diferenças são estatisticamente significativas, procedeu-se ao teste de hipóteses recorrendo ao teste paramétrico *t* para amostras independentes. Os resultados para as variáveis dependentes em jogo são como se segue:

1. **Percepção global** - Em termos médios os participantes que responderam Não apresentaram valores de Percepção Global maiores ( $M= 314.50$ ,  $dp=29.00$ ) do que responderam Sim ( $M= 297.35$ ,  $dp=23.86$ ). Esta diferença não é estatisticamente significativa para  $t(54) = -2.41$ ,  $p>.05$ .
2. Em termos médios os participantes que responderam Não apresentaram valores de **Percepção NEE Motora** maiores ( $M= 79.32$ ,  $dp=7.51$ ) do que responderam Sim ( $M= 76.53$ ,  $dp=7.45$ ). Esta diferença é estatisticamente significativa para  $t(54) = -1.36$ ,  $p>.05$ .
3. Em termos médios os participantes que responderam Não apresentaram valores de **Percepção NEE Visual** maiores ( $M= 74.36$ ,  $dp=6.99$ ) do que os responderam Sim ( $M= 70.24$ ,  $dp=6.37$ ). Esta diferença é estatisticamente significativa para  $t(54) = -2.28$ ,  $p<.05$ .
4. Em termos médios os participantes que responderam Não apresentaram valores de **Percepção NEE Auditiva** maiores ( $M= 78.95$ ,  $dp=7.45$ ) do que os responderam Sim ( $M= 76.03$ ,  $dp=6.66$ ). Esta diferença é estatisticamente significativa para  $t(54) = -2.05$ ,  $p<.05$ .
5. Em termos médios os participantes que responderam Não apresentaram valores de **Percepção NEE Intelectual** maiores ( $M= 79.32$ ,  $dp=8.23$ ) do que os responderam Sim ( $M= 76.76$ ,  $dp=7.98$ ). Esta diferença não é estatisticamente significativa para  $t(54) = -1.15$ ,  $p>.05$ .

De acordo com estes resultados, apesar das diferenças de médias observadas na estatística descritiva verifica-se o facto de ter ou não ter frequentado seminários não influencia nem as percepções globais nem as percepções NEE intelectual sobre inclusão de forma estatisticamente significativa. No entanto, os restantes resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas relativamente às percepções NEE motora, NEE visual e NEE auditiva por parte dos professores que não frequentaram essas ações.

## 6. Perceções em função da necessidade de maior preparação

De acordo com as previsões da hipótese 5 que estabelece que os participantes com maior necessidade de mais preparação apresentam perceções mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE do que os participantes sem essa necessidade, avança-se agora para o teste *t* das diferenças nas perceções dos professores começando por apresentar, na tabela 19, os resultados da estatística descritiva. Como pode verificar-se, as médias para a perceção global e nas diferentes dimensões (NEE motora, visual e auditiva), apresentam-se superiores para os participantes que sentem necessidade de maior preparação. No que diz respeito à perceção de NEE intelectual, os valores médios são superiores para os professores que não sentem necessidade de maior preparação.

**Tabela 20 – Estatística descritiva da perceção em função da necessidade de maior preparação**

<b>Mais Preparação/P global</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	25	304.50	24.32
Não	31	235.12	25.04
<b>Mais Preparação /P NEE motora</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	25	80.45	7.75
Não	31	74.32	7.13
<b>Mais Preparação /P NEE visual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	25	76.24	6.54
Não	31	70.36	6.12
<b>Mais Preparação /P NEE auditiva</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Dp</b>
Sim	25	79.53	7.27
Não	31	71.95	7.45
<b>Mais Preparação /P NEE intelectual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	25	77.71	7.19
Não	31	79.42	7.95

Uma vez que o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias apresenta dados estatisticamente não significativos ( $p > .05$ ), considera-se que existe igualdade de variância entre os dois grupos, podendo então avançar com o teste paramétrico. Para averiguar se estas diferenças são estatisticamente significativas, procedeu-se ao teste de hipóteses recorrendo ao teste paramétrico *t* para amostras independentes. Os resultados para as variáveis dependentes em jogo são como se segue:

- 1. Percepção global** - Em termos médios os participantes que responderam Sim apresentaram valores de Percepção Global maiores ( $M= 304.50$ ,  $dp=24.00$ ) do que responderam Não ( $M= 235.12$ ,  $dp=25.04$ ). Esta diferença é estatisticamente significativa para  $t(54) = -2.33$ ,  $p<.05$ .
- Em termos médios os participantes que responderam Sim apresentaram valores de **Percepção NEE Motora** maiores ( $M= 80.45$ ,  $dp=7.75$ ) do que responderam Não ( $M= 74.32$ ,  $dp=7.13$ ). Esta diferença é estatisticamente significativa para  $t(54) = -2.23$ ,  $p<.05$ .
- Em termos médios os participantes que responderam Sim apresentaram valores de **Percepção NEE Visual** maiores ( $M= 74.36$ ,  $dp=6.99$ ) do que os responderam Não ( $M= 76.24$ ,  $dp=6.54$ ). Esta diferença é estatisticamente significativa para  $t(54) = -2.35$ ,  $p<.05$ .
- Em termos médios os participantes que responderam Sim apresentaram valores de **Percepção NEE Auditiva** maiores ( $M= 78.95$ ,  $dp=7.45$ ) do que os responderam Não ( $M= 76.03$ ,  $dp=6.66$ ). Esta diferença é estatisticamente significativa para  $t(54) = -2.05$ ,  $p<.05$ .
- Em termos médios os participantes que responderam Não apresentaram valores de **Percepção NEE Intelectual** maiores ( $M= 77.71$ ,  $dp=7.19$ ) do que os os responderam Sim ( $M= 79.42$ ,  $dp=7.95$ ). Esta diferença não é estatisticamente significativa para  $t(54) = -1.12$ ,  $p>.05$ .

De acordo com estes resultados, verifica-se que o facto de ter necessidade de maior preparação para lecionar NEE determina diferenças estatisticamente significativas relativamente à percepção global e às percepções NEE motora, NEE visual e NEE auditiva por parte dos professores que têm necessidade de maior preparação. No entanto, não há diferenças significativas no que diz respeito à percepção de NEE intelectual. Assim, a hipótese 5 é parcialmente validada.

## 7. Percepções em função da necessidade de apoios

Tomando por referência as previsões plasmadas na hipótese 6 que estabelece que as percepções dos professores se diferenciam em função da necessidade de apoios, de acordo com o que pode observar-se na tabela 20, os professores que afirmam necessitar de apoios, apresentam médias mais elevadas na percepção global e em todas as suas dimensões.

Tabela 21 – Estatística descritiva da percepção em função da necessidade de Apoios

<b>Necessidade Apoios/P global</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	25	314.53	29.34
Não	31	298.78	25.02
<b>Necessidade Apoios /P NEE motora</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	25	81.20	8.37
Não	31	76.12	6.54
<b>Necessidade Apoios /P NEE visual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	25	74.41	7.52
Não	31	70.51	6.17
<b>Necessidade Apoios /P NEE auditiva</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Dp</b>
Sim	25	79.30	8.21
Não	31	75.08	6.22
<b>Necessidade Apoios /P NEE intelectual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	25	80.95	9.06
Não	31	75.92	7.00

Uma vez que o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias apresenta dados estatisticamente não significativos ( $p > .05$ ), considera-se que existe igualdade de variância entre os dois grupos, podendo então avançar com o teste paramétrico. Para averiguar se estas diferenças são estatisticamente significativas, procedeu-se ao teste de hipóteses recorrendo ao teste paramétrico  $t$  para amostras independentes. Os resultados para as variáveis dependentes em jogo são como se segue:

- 1. Percepção global** - Em termos médios os participantes que responderam Sim apresentaram valores de Percepção Global maiores ( $M = 314.53$ ,  $dp = 29.34$ ) do que

responderam Não ( $M= 298.78$ ,  $dp=25.02$ ). Esta diferença não é estatisticamente significativa para  $t(54) = 1.82$ ,  $p>.05$ .

2. Em termos médios os participantes que responderam Sim apresentaram valores de **Percepção NEE Motora** maiores ( $M= 81.20$ ,  $dp=8.37$ ) do que responderam Não ( $M= 76.12$ ,  $dp=6.54$ ). Esta diferença é estatisticamente significativa para  $t(54) = 2.37$ ,  $p<.05$ .
3. Em termos médios os participantes que responderam Sim apresentaram valores de **Percepção NEE Visual** maiores ( $M= 74.41$ ,  $dp=7.52$ ) do que os responderam Não ( $M= 70.51$ ,  $dp=6.17$ ). Esta diferença é estatisticamente significativa para  $t(54) = 2.08$ ,  $p<.05$ .
4. Em termos médios os participantes que responderam Sim apresentaram valores de **Percepção NEE Auditiva** maiores ( $M= 79.30$ ,  $dp=8.21$ ) do que os responderam Não ( $M= 75.08$ ,  $dp=6.22$ ). Esta diferença é estatisticamente significativa para  $t(54) = 2.14$ ,  $p<.05$ .
5. Em termos médios os participantes que responderam Não apresentaram valores de **Percepção NEE Intelectual** maiores ( $M= 80.95$ ,  $dp=9.06$ ) do que os os responderam Sim ( $M= 75.92$ ,  $dp=7.00$ ). Esta diferença não é estatisticamente significativa para  $t(54) = 2.39$ ,  $p>.05$ .

Como pode verificar-se pelos resultados acima apresentados, os professores que afirmam ter necessidade de apoios, apresentam resultados estatisticamente superiores em todas as dimensões. Já no que diz respeito à percepção global, as diferenças médias não são estatisticamente significativas. De acordo com estes resultados pode afirmar-se que a hipótese é parcialmente validada.

## 8. Diferenciação das percepções face à inclusão de alunos com NEE intelectual por oposição às restantes dimensões e na sua globalidade

### viii.i Diferenciação entre as dimensões de NEE intelectual e as dimensões de NEE motora, visual e auditiva

A hipótese 7 postula: «as percepções dos Professores de EF, globalmente e em cada dimensão, são mais favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência visual, auditiva e motora do que de alunos com deficiência intelectual». Na tabela 21 apresentam-se os dados da estatística descritiva dos quais se destacam diferenças de média entre a percepção de NEE intelectual e cada uma das restantes dimensões. Com efeito, observa-se que os valores médios da percepção de NEE intelectual são superiores em todas as comparações.

Tabela 22 – Estatística descritiva para amostras emparelhadas nas dimensões de percepção

<b>Par 1</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Percepção NEE motora	56	77.63	7.53
Percepção NEE intelectual	56	77.77	8.09
<b>Par 2</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Percepção NEE visual	56	71.86	6.90
Percepção NEE intelectual	56	77.77	8.09
<b>Par 3</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Percepção NEE auditiva	56	76.57	7.20
Percepção NEE intelectual	56	77.77	8.09

De seguida apresenta-se a tabela de correlações para amostras emparelhadas. A Correlação de Pearson sobre as 3 condições (pares) serve para averiguar se há relação entre os pares em análise, o que é de esperar, uma vez que se trata de relacionar os resultados nos mesmos sujeitos. Como se pode verificar as correlações Par 1  $r=.914$ ,  $p<.001$ ; Par 2  $r=.921$ ,  $p<.001$ ; Par 3,  $r=.903$ ,  $p<.001$ ; e Par 4  $r=.904$ ,  $p<.001$  são muito significativas. Isto permite avançar para o teste t de amostras emparelhadas.

**Tabela 23 – Correlações para amostras emparelhadas nas dimensões de percepção**

		N	Correlação	Sig
<b>Par 1</b>	Perceção NEE motora	56	.977	.000
	Perceção NEE intelectual			
<b>Par 2</b>	Perceção NEE visual	56	.831	.000
	Perceção NEE intelectual			
<b>Par 3</b>	Perceção NEE auditiva	56	.871	
	Perceção NEE intelectual			.000

De acordo com os resultados do teste *t* para amostras emparelhadas, em média os participantes aceitam melhor a NEE intelectual (M=77.77, dp=8.09), do que a NEE visual (M=71.86, dp=6.86),  $t(55) = -9.808$ ,  $p < .001$  ou a NEE auditiva (M=76.57, dp=7.18),  $t(55) = -2.250$ ,  $p < .05$ . No que se refere à aceitação da NEE Intelectual versus NEE motora, as diferenças não são estatisticamente significativas.

#### **viii.ii Diferenciação entre as dimensões de NEE intelectual e as dimensões de NEE motora, visual e auditiva**

Na tabela 23 apresentam-se os dados da estatística descritiva dos quais se destacam diferenças de média entre a percepção de NEE intelectual e a percepção global. Com efeito, observa-se que os valores médios de comparação da percepção de NEE intelectual são superiores.

**Tabela 24 – Estatística descritiva para amostras emparelhadas para diferenciação percepção global de percepção intelectual**

<b>Par 1</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Perceção global	56	304.09	27.09
Perceção NEE intelectual	56	77.77	8.09

De seguida apresenta-se a tabela 22 onde pode observar-se a Correlação de *Pearson* do par de comparação (pares) para averiguar se há correlações entre os pares em análise. Como se pode verificar as correlações Par 1  $r = .94$ ,  $p < .001$  são estatisticamente muito significativas. Isto permite avançar para o teste *t* de amostras emparelhadas.

**Tabela 25 – Correlações para amostras emparelhadas nas dimensões de percepção**

		<b>N</b>	<b>Correlação</b>	<b>Sig</b>
<b>Par 1</b>	Percepção global	56	.904	.000
	Percepção NEE intelectual			

De acordo com os resultados do teste *t* para amostras emparelhadas, em média os participantes não são favoráveis à inclusão da NEE intelectual (M=77.77, dp=8.09) por comparação com a percepção global (M=304.09, dp=27.09)  $t(55)= 84.356, p<.001$ . Tomando os resultados na sua globalidade (percepção global e dimensões) a hipótese H7 confirma-se parcialmente apenas.

### **9. Percepções em função da experiência anterior dos professores com alunos com NEE**

Tomando por referência as previsões da hipótese 8 e de acordo com o que pode observar-se na tabela 25, os professores que não têm qualquer experiência de lecionação com alunos com NEE, apresentam médias mais baixas na percepção global e em todas as suas dimensões.

**Tabela 26 – Estatística descritiva da percepção em função da experiência de lecionação anterior**

<b>Experiência lecionação NEE/P global</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Nenhuma	2	267.50	16.26
Pouca	21	300.38	29.86
Moderada	29	306.52	22.83
Muita	4	324.25	31.21
Total	56	304.09	27.09
<b>Experiência lecionação NEE /P NEE motora</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Nenhuma	2	68.00	2.83
Pouca	21	76.05	7.58
Moderada	29	78.90	7.03
Muita	4	81.50	8.80
Total	56	77.63	7.53
<b>Experiência lecionação NEE /P NEE visual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>

A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de Educação Física

Nenhuma	2	63.50	2.12
Pouca	21	71.14	7.34
Moderada	29	72.40	6.36
Muita	4	76.00	7.12
Total	56	71.90	6.87
<b>Experiência lecionação NEE /P NEE auditiva</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Nenhuma	2	68.50	2.12
Pouca	21	75.29	7.53
Moderada	29	77.50	6.82
Muita	4	81.00	6.75
Total	56	76.60	7.20
<b>Experiência lecionação NEE /P NEE intelectual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Nenhuma	2	66.00	5.66
Pouca	21	75.62	7.90
Moderada	29	79.31	7.34
Muita	4	84.00	9.03
Total	56	77.77	8.09

Os resultados para o teste de homogeneidade das variâncias (tabela 26) permitem o avanço para o teste de hipótese com estatística paramétrica.

**Tabela 27. Teste de Levene para a homogeneidade das variâncias em função experiência de lecionação**

Variáveis	Estatísticas de Levene	gl 1	gl 2	sig
P global	1.388	3	52	.26
P NEE motora	.122	3	52	.51
P NEE visual	.205	3	52	.46
P NEE auditiva	.251	3	52	.56
PNEE intelectual	.143	3	52	.74

Assim, de acordo com os resultados obtidos na Anova, não há diferenças estatisticamente significativas em função da experiência de lecionação para P global,  $F(3,52)=2.318$ ,  $p>.05$ ; e P motora,  $F(3,52)=2.150$ ,  $p>.05$ , P visual  $F(3, 52)=1.663$ ,  $p>.05$ ; e P auditiva,  $F(3, 52)=1.740$ ,  $p>.05$ . Já no que diz respeito à P intelectual,  $F(3, 52)=3.362$   $p<.05$ , há diferenças estatisticamente significativas em função da experiência anterior com alunos com necessidades educativas especiais.

Desta forma conclui-se que, no que se refere à percepção NEE intelectual em função da experiência de lecionação as diferenças entre os níveis são estaticamente significativas. De acordo com o teste de contraste de Turkey as diferenças estatisticamente significativas verificam-se para o par: Nenhuma experiência/ Muita experiência favorecendo esta ultima (diferença média = 17.750,  $p < .05$ ). Para os restantes resultados não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

### 10. Percepções em função da pretensão de frequentar ações de formação sobre NEE

Tomando por referência as previsões plasmadas na hipótese 9 que estabelece as percepções dos professores de EF diferenciam-se em função da pretensão de frequentar ações de formação, pode observar-se na tabela 27. Os valores médios dos resultados dos professores que responderam sim são mais baixos na percepção global e em todas as dimensões do que os valores médios apresentados pelos que responderam não.

Tabela 28 – Estatística descritiva da percepção em função da pretensão de frequentar ações de formação

<b>Pretensão Formação NEE/P global</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	43	304.07	27.12
Não	10	310.80	26.11
<b>Pretensão Formação NEE /P NEE motora</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	43	77.51	7.79
Não	10	79.00	6.02
<b>Pretensão Formação NEE /P NEE visual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	43	72.09	6.92
Não	10	73.00	6.38
<b>Pretensão Formação NEE /P NEE auditiva</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	43	76.90	7.21
Não	10	78.00	5.61
<b>Pretensão Formação NEE /P NEE intelectual</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>dp</b>
Sim	43	77.65	8.06
Não	10	80.00	7.80

- 1. Percepção global** - Em termos médios os participantes que responderam Sim apresentaram valores de Percepção Global mais baixos ( $M= 304.07$ ,  $dp=27.12$ ) do que responderam Não ( $M= 310.80$ ,  $dp=26.11$ ). Esta diferença não é estatisticamente significativa para  $t(51) = - .71$ ,  $p>.05$ .
- Em termos médios os participantes que responderam Sim apresentaram valores de **Percepção NEE Motora** mais baixos ( $M= 77.51$ ,  $dp=7.69$ ) do que responderam Não ( $M= 79.00$ ,  $dp=6.02$ ). Esta diferença não é estatisticamente significativa para  $t(51) = - .57$ ,  $p>.05$ .
- Em termos médios os participantes que responderam Sim apresentaram valores de **Percepção NEE Visual** mais baixos ( $M= 72.09$ ,  $dp=6.92$ ) do que os responderam Não ( $M= 73.00$ ,  $dp=6.38$ ). Esta diferença não é estatisticamente significativa para  $t(51) = -.38$ ,  $p>.05$ .
- Em termos médios os participantes que responderam Sim apresentaram valores de **Percepção NEE Auditiva** mais baixos ( $M= 76.90$ ,  $dp=7.21$ ) do que os responderam Não ( $M= 78.0$ ,  $dp=5.61$ ). Esta diferença não é estatisticamente significativa para  $t(51) = - .47$ ,  $p>.05$ .
- Em termos médios os participantes que responderam Não apresentaram valores de **Percepção NEE Intelectual** mais baixos ( $M=77.65$ ,  $dp=8.06$ ) do que os os responderam Sim ( $M= 80.00$ ,  $dp=7.80$ ). Esta diferença não é estatisticamente significativa para  $t(51) = -.70$ ,  $p>.05$ .

De acordo com estes resultados e, embora os valores médios dos que responderam não sejam superiores, a percepção dos professores que dizem não ter a pretensão de frequentar ações de formação não se distinguem de forma estatisticamente significativa da dos professores que têm essa pretensão. Desta forma, a hipótese 9 não é validada.

## **CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Partindo agora para uma discussão de resultados por comparação com estudos anteriores começamos por tentar compreender os dados decorrentes do teste da hipótese 1. Como se verificou, não há diferenças estatisticamente significativas que permitam afirmar que as percepções dos professores se diferenciam em função do grupo etário. Estes dados não corroboram os dados reportados tanto por Rodrigues (2008) quanto por Jansma e Schultz (1982). Os grupos etários criados podem, em parte, explicar estes resultados.

Também no que se refere à diferenciação das percepções em função do género face à inclusão, os resultados, apesar das diferenças de médias observadas nos dados descritivos, não demonstram quaisquer diferenças estatisticamente significativas da variável género, tanto a nível global como nas diferentes dimensões, o que vai em sentido contrário ao referido por Filipe (2012), Rodrigues (2008) ou Jansma e Schultz (1982). No entanto, os mesmos resultados corroboram as investigações de Nunes (2004) e de Pinheiro (2001) que também não encontraram resultados estatisticamente significativos entre professores e professoras de Educação Física. Do ponto de vista metodológico, e para colmatar a tendência contraditória dos resultados anteriores, seria necessário, por exemplo, ter um maior cuidado na amostragem para que os dois grupos não sejam tão díspares, uma vez que a percentagem de participantes do sexo feminino (34%) é cerca de metade da dos participantes do sexo masculino (66%).

O tempo de serviço é outra variável avaliada neste estudo. Salienta-se que os resultados aqui obtidos, tendo encontrado diferenças estatisticamente significativas em função do tempo de serviço, corroboram os de investigações anteriores (ex.: Jansma e Schultz, 1982). Estas diferenças referem-se mais especificamente à percepção de NEE motora, NEE visual e NEE intelectual, sendo que a percepção global não apresenta diferenças estatisticamente significativas. No entanto, e corroborando os resultados do estudo de Nunes (2004) as percepções são menos positivas à medida que o tempo de serviço aumenta, o que poderá refletir os efeitos de uma maior formação na área e, eventualmente, algum cansaço dos docentes à medida que o tempo de serviço aumenta. Estas hipóteses, entre outras, deveriam ser consideradas em investigações futuras tendo em atenção, por exemplo, o contraste entre mais do que dois grupos de tempo de serviço.

No que diz respeito aos resultados relativos às perceções dos docentes de EF que, durante a sua formação inicial, frequentaram seminários de Atividade Física Adaptada, as diferenças observadas não se revelaram estatisticamente significativas na perceção global nem na dimensão NEE intelectual. Já no que se refere às dimensões NEE motora, NEE visual e NEE auditiva as perceções apresentaram diferenças estatisticamente significativas, o que corrobora resultados reportados anteriormente por outros autores apontando para o facto de as atitudes ou perceções dos docentes que frequentam aquela formação serem mais favoráveis relativamente à inclusão de alunos com NEE (Filipe, 2012; Monteiro, 2008).

De acordo com a hipótese 5, as perceções dos professores de EF que indicam precisar de mais preparação para a lecionação das aulas são mais favoráveis à inclusão comparativamente com os professores sem esta necessidade. De acordo com os resultados observados, esta hipótese é parcialmente sustentada pelas diferenças estatisticamente significativas encontradas relativamente à perceção global e às perceções NEE motora, NEE visual e NEE auditiva. Estes resultados vão ao encontro do que é mencionado na literatura (Aloia et al, 1980; Martston & Leslie, 1983; Rizzo, 1984).

Os resultados no que diz respeito às perceções dos professores de EF em função da necessidade de apoios, os professores que afirmam ter necessidade desses apoios, apresentam resultados estatisticamente superiores em todas as dimensões. Já no que diz respeito à perceção global, as diferenças médias não são estatisticamente significativas. Nesse sentido vão também os resultados apresentados por Martins (2013) e os descritos por Lebres (2010), em que os professores que têm mais apoios disponibilizados pela escola são os que mais favoravelmente consideram a inclusão de alunos NEE nas aulas de EF.

Da análise dos resultados relativos à hipótese 7, quando comparadas as quatro dimensões entre si, destaca-se que os participantes apresentam perceções mais favoráveis à perceção da inclusão de alunos com NEE de cariz intelectual do que os que as NEE's visual, auditiva ou motora. Pelo contrário, e no sentido da hipótese colocada, os participantes apresentam perceções mais favoráveis à inclusão dos alunos na sua globalidade do que

no que toca à inclusão com NEE intelectual. Os resultados aqui obtidos corroboram os estudos de (Araújo, 2003), Rosa (2005), Martins (2013) e Filipe (2012).

A experiência dos professores com alunos portadores de NEE apresenta resultados estatisticamente significativos no que se refere à inclusão de alunos com NEE intelectual, sendo que as diferenças significativas se verificam entre os professores com nenhuma experiência e os professores com muita experiência. Estes resultados não corroboram o estudo de Nunes (2004) no que diz respeito ao tipo de NEE intelectual. Já no que diz respeito à inclusão sem discriminar a sua tipologia, os resultados do presente estudo vão no mesmo sentido dos que foram apresentados por Nunes (2004). Também, relativamente ao facto de a pretensão de frequentar ações de formação poder ser uma variável diferenciadora entre os professores de EF, sendo que os mais favoráveis são também os que apresentam percepções mais elevadas face à inclusão, os resultados deste estudo não corroboram os de Filipe (2012).

## **CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o presente estudo procurou-se compreender a problemática da inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física do ponto de vista das percepções dos professores. Para isso foram tidos em consideração os diferentes tipos de NEE (auditiva, visual, motora e intelectual) e procurou-se responder a diversas questões de investigação plasmadas nas hipóteses que foram submetidas a teste. Assim, os dados foram analisados de acordo com o que se supunha ser o impacto das variáveis independentes (género, idade, habilitações académicas, anos de docência, categoria profissional e frequência ou não de módulo sobre NEE na formação inicial) nos resultados observados nas variáveis dependentes (percepção global das NEE e percepção para as NEE motora, visual, auditiva e intelectual).

De acordo com os resultados obtidos e com base na discussão dos resultados pode afirmar-se que a idade, o género, tempo de serviço, necessidade de preparação e pretensão de frequentar ações de formação não têm influência na percepção global face à inclusão de

alunos com NEE. Por outro lado, a frequência do módulo não revelou diferenças nas percepções face à inclusão de alunos com NEE intelectual. Contudo, os resultados estatisticamente significativos em função da variável tempo de serviço indicam que os participantes se diferenciam relativamente à percepção da inclusão de alunos com NEE motora, visual e intelectual, sendo essa percepção menos positiva quando o tempo de serviço é maior. Também a experiência com alunos com NEE e a necessidade sentida de maior preparação influenciam as percepções dos professores face à inclusão dos alunos, quer globalmente considerados, quer em função das suas NEE's específicas. O facto de ter ou não frequentado um módulo sobre NEE na formação inicial diferencia os professores quanto à sua percepção face à inclusão de alunos com NEE aos níveis motor, visual e auditivo.

Em síntese, os resultados obtidos parecem sugerir que o tema da inclusão apresenta ainda muita complexidade, embora os participantes deste estudo tenham revelado uma grande abertura para a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física. De facto, pode considerar-se que continua a ser necessária uma grande reflexão sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física. Essa reflexão pode passar pelo equacionamento de mais formação dirigida em especial aos professores de EF, mas também pela disponibilidade de matérias específicos nos quais os professores possam apoiar as suas práticas pedagógicas, já que essa disponibilidade parece influenciar positivamente as percepções dos professores de EF face à inclusão.

No que diz respeito a investigações futuras nesta área, sugere-se que se comparem as variáveis tempo de serviço e maior formação na área no sentido de averiguar em que medida a sua covariação afeta as percepções dos professores. Deve também ser tida em conta uma diferenciação maior de grupos de tempo de serviço, uma vez que os do presente estudo foram apenas dois: tempo de serviço inferior a 5 anos e tempo de serviço superior a 5 anos. Igualmente deverão os estudos futuros ter um maior o cuidado metodológico na amostragem no que diz respeito ao numero de participantes do género feminino e masculino, caso pretendam avaliar a influência desta variável.

## CAPÍTULO VII – BIBLIOGRAFIA

- Agostinho, J. (2012). *As Atitudes dos Professores de 2º e 3º ciclo Face à Inclusão De Crianças Com Necessidades Especiais de Educação*. Lisboa: ISPA.
- Amaral da Cunha, M. (2006). *Educação Inclusiva – uma realidade? A aplicabilidade da Inclusão nas Escolas Regulares: estudos das atitudes, pareceres e dificuldades de intervenção de docentes de Educação Física – Proposta de Adaptação Curricular nos Conteúdos Programáticos da Disciplina de Educação Física no 3º Ciclo do Ensino Básico para turmas que incluem indivíduos com deficiência Visual*. Dissertação de licenciatura. Porto: FADEUP.
- Almeida, S. (2012). *As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula no concelho da Ribeira Grande*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa.
- Bortolozzo, A., Cantini, M. & Alcântara, P. (s/d). *O uso das Tic´s nas necessidades educacionais especiais*.
- Bueno, S. & Resa, J. (1995). *Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Ediciones Algibe. Málaga.
- Cabral, T. (2016). *Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa.
- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. (2004). OMS/DGS.
- Coelho, F. (2012). *A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico face à Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de Aula*. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldade de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação e Unificação de Conceitos*. Braga. Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Correia, L. M. (1997) – *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (1999) – *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2005) - *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008) - *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. 2ª edição revista e atualizada. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A., Leitão, F., Morgado, J. & Pinto, J. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal. Fundamentos e sugestões*. Lisboa.
- Diehl, R. M. (2006). *Jogando com as Diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência*. São Paulo- SP. Phorte.
- Doll – Tepper, G. (1992). *Deporte para Atletas Disminuidos: Oportunidades de hoy para una vida mejor mañana*. In Pérez, L. (Ed). *Deporte y Documentación (Actas do Congresso Científico Olímpico de Actividade Física Adaptada)*. Instituto Andaluz del Deporte. Malaga. 25 – 39.
- Ferreira, A. (2000) *Análise do Processo de Integração dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física*. Dissertação FCDEF-UP. Porto.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Filipe, S. (2012). *As Atitudes dos Professores de Educação Física Face à Inclusão nas Aulas de Educação Física*. Dissertação Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.
- Fonseca, V. (1989). *Educação Especial – Programa de Estimulação Precoce*. Editorial Notícias. Lisboa.
- Fuambata, S. (1998). *Estudo das Condições de Utilização pelos Deficientes Motores das Instalações Desportivas de Clubes da Cidade do Porto*. Monografia de Licenciatura. Porto: FCDEF-UP.
- Helios II (1996). *Guia Europeu de Boas Práticas*. Comissão Europeia. Bruxelles.
- Hill, M. & Hill, A. (2009) *Investigação por questionário*. Lisboa Sílabo.
- Lebres, C. (2010). *Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo Face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes Regulares*. Mestrado em Exercício e Saúde em Populações Especiais. U.C. Coimbra.
- Lopes, J. (1996) *Dificuldades de Relacionamento com Grupo de Pares, Necessidades Educativas Especiais e Inclusão Educativa*. Livro de Actas do II Congresso Galaico – Português de Psicopedagogia, Vol. I, Universidade do Minho.
- Machado, A., Almeida, I. & Saraiva, L (2009). *Rupturas necessárias para a prática inclusiva*. Anache, A. & Silva, I. (org). *Inclusão: Experiências profissionais em Psicologia*. Brasília: Conselho geral de Psicologia.
- Madureira, I. & Leite, T. “*Necessidades Educativas Especiais*”, Lisboa, Universidade Aberta, 2003
- Mantoan, M. T. E., (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* Editora Moderna.
- Marchesi, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In D. Rodrigues (org.) *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (p. 103). Porto: Porto Editora.
- Marques, L. P. (2001). *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Juiz de Fora. Editora UFJF.
- Marques, U. & Castro, J. (1999). *Terminologia da Área da Actividade Física Adaptada – Um Problema*. 1.º Congresso Internacional de Ciências do Desporto. FCDEF-UP. Porto (documento não publicado).
- Martins, C. (2013) *Atitudes da Comunidade Educativa Sobre Educação Física Inclusiva*. Tese de Doutoramento, Universidade de Vigo.
- Matos, M. (1991). *A Educação Física e a Integração na Escola*. Monografia. FCDEF-UP. Porto.
- Matos, L. (1999). *Atitudes dos Professores face à Deficiência: movimento inclusivo de alunos com multideficiências*. Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- ME, (s.d). *Avaliação e Intervenção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Menezes, M. (2008). *Formação de Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino regular*. Doutoramento em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Monteiro, V. (2008). *A Atitude 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. Dissertação apresentada para provas de Mestrado na área de Especialização em Actividade Física Adaptada. Porto: FADEUP.

- Mosquera, C. (2000). *Educação Física para Deficientes Visuais*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Nobre, M. (2009). *Atitude dos Alunos Face à Inclusão de Pares com Deficiência nas Aulas de Educação Física – Estudo exploratório em alunos dos 14 aos 16 anos*. Dissertação de Licenciatura, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.
- 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 Lectivo 2003/2004*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, na especialidade de Actividade Física Adaptada. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Pedrinelli, V. J. (1994). *Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia*. In: Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN.
- Poças, R. (2009). *Atitudes dos Futuros Professores de Educação Física Face à Inclusão de Alunos com Deficiência*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Publicações Gravidia. Lisboa.
- Ramos, D. (2008). *A inclusão na aula de Educação Física: a perspectiva de alunos com deficiência visual*. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Desporto.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão*. Porto. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2004) A educação física perante a educação inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4, n.º 2, pp.
- Roldão, M. C. (1999). *Currículo como projeto - o papel das escolas e dos professores*. In R.
- Rosa, M. (2005). *As representações dos professores de Educação Física na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Faro.
- Ruiz, C. (1994). Dificultades de la visión. In Molina Garcia, S. (dir.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 271-289). Alcoy: Marfil.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sasaki, R. K. (1997). *Construindo uma Sociedade para Todos*. Ed. WVA, Rio de Janeiro, 174.
- Strapasson, A. (2006). *Apostila de Educação Física para Pessoas com Deficiência*. Faculdade de Pato Branco. Pato Branco, PR: FADEP.
- Souza, G. K. P. & Boato, E. M. (2009). *Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores*. *Educação Física em Revista*, Vol. 3 N° 2.
- Vasconcelos, C. (2012). *Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico na Ilha de São Miguel*. Mestrado Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Verba.M. & Musatti.T (1989). *European Journal of Psychology of Education*, vol. IV, n° 2, pp.

Williams, L. & Padovani, R. (2009). *Sobre a necessidade de inclusão de crianças e jovens com problemas de comportamento em nosso sistema de ensino: práticas inovadoras e possíveis soluções*. Anache, A. & Silva, I. (org). *Inclusão: Experiências profissionais em Psicologia*. Brasília: Conselho geral de Psicologia.

Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro, alterado pelos Decretos-Leis n.º 133/93 e

141/93, ambos de 29 de abril, e Decreto-Lei n.º 165/96, de 5 de setembro e retificado nos termos da Declaração de Retificação n.º 35/91, de 27 de março, publicada no DR, I A, suplemento, de 30.03.1991.

Decreto – Lei n.º 319/91, 23 de agosto

Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Araújo, A. (2003). “*A importância da Educação Física na população com NEE*.”

<http://edif.blogs.sapo.pt/18025.html>.

Brito, R. & Lima, J. (2012).

[http://revistas.unijorge.edu.br/corpomovimentosaude/artigos2012\\_1.html](http://revistas.unijorge.edu.br/corpomovimentosaude/artigos2012_1.html). “*Carta Internacional de Educação Física e Desportos*”.

[http://www.mundoeducacaofisica.com/legislacao/cartas/pdf/carta\\_internacional\\_educacao\\_fisica\\_desportos.pdf](http://www.mundoeducacaofisica.com/legislacao/cartas/pdf/carta_internacional_educacao_fisica_desportos.pdf).

Cidade, R. E. & Freitas, P. S. (2002). Educação física e inclusão: Considerações para a prática pedagógica na escola. Paper presented at the Congresso de Atividade Motora Adaptada do Mercosul.

<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>

Menezes, E. & Santos, T. (2002) “*Educação Física*”(verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora,

<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=472>

A Perceção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de  
Educação Física

**ANEXOS**

A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de  
Educação Física

A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de  
Educação Física

**ANEXO A**



### QUADRO DE OPERACIONALIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

	Lacunas no conhecimento científico disponível	Perguntas de partida	Hipóteses / Categorias	Variáveis	Instrumentos / Recolha de dados
Abordagem Quantitativa	Poucos estudos sobre as percepções dos professores de educação física face à inclusão dos alunos de NEE nas suas práticas letivas, contextualizado pelo tipo de NEE e centrado no concelho de Viana do Castelo”.	P1 Qual a percentagem de docentes de EF que contemplou na sua formação inicial disciplinas relacionadas com alunos de NEE?	H4 – As percepções dos docentes de EF que já frequentaram a na sua formação inicial são mais favoráveis comparativamente aos professores de EF que não frequentaram.	Frequência da disciplina/módulo ou seminário de Atividade Física Adaptada na formação inicial; Percepção face às Capacidades, Benefícios e Aceitação para as NEE Motora, Visual, Auditiva e Mental.	Questionário
		P2 • Qual a percentagem de professores de educação física com formação especializada na área das NEE?	H5 – As percepções dos Professores de EF que indicam precisar de mais preparação para a lecionação das aulas são mais favoráveis relativamente aos professores sem esta necessidade.	Necessidade de mais preparação para a lecionação das aulas; Percepção face às Capacidades, Benefícios e Aceitação para as NEE Motora, Visual, Auditiva e Mental.	
			H10 – As percepções dos Professores de EF são favoráveis relativamente à pretensão de frequentar ações de formação.	Pretensão de frequentar ações de formação para os quatro tipos de NEE; Percepção face às Capacidades, Benefícios e Aceitação para as NEE Motora, Visual, Auditiva e Mental.	
		P3 • Qual a percentagem de docentes de EF que já lecionou alunos com NEE?	H9 – As percepções dos Professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, globalmente e em cada dimensão, são influenciadas, positivamente, pela experiência anterior com estes alunos.	Experiência profissional com alunos NEE; Percepção face às Capacidades, Benefícios e Aceitação para as NEE Motora, Visual, Auditiva e Mental.	

A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de Educação Física

			H1 – Os professores de EF mais novos apresentam percepções, globalmente e em cada dimensão, mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE do que os mais velhos.	Idade; Percepção face às Capacidades, Benefícios e Aceitação para as NEE Motora, Visual, Auditiva e Mental.	
		P4• Será que os professores de EF consideram importante a inclusão dos alunos de NEE nas suas aulas?	H6 – As percepções dos Professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, globalmente e nas dimensões “Capacidades”, “Benefícios” e “Aceitação”, são favoráveis.	Percepção face às Capacidades, Benefícios e Aceitação para as NEE Motora, Visual, Auditiva e Mental.	
			H2 – Os Professores de EF do sexo feminino possuem percepções mais favoráveis face à inclusão de alunos NEE em turmas de ensino regular.	Gênero; Percepção face às Capacidades, Benefícios e Aceitação para as NEE Motora, Visual, Auditiva e Mental.	
			H3 – As percepções dos Professores de EF com mais experiência (T. Serviço $\geq$ 5anos) são menos favoráveis face à inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular comparativamente aos Professores de EF com T. Serviço $<$ 5 anos.	Tempo de serviço; Percepção face às Capacidades, Benefícios e Aceitação para as NEE Motora, Visual, Auditiva e Mental.	
			P5 • Qual a dimensão mais adequada para uma turma com alunos com NEE?	H6 – As percepções dos Professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, globalmente e nas dimensões “Capacidades”, “Benefícios” e “Aceitação”, são favoráveis	Dimensão da turma; Percepção face às Capacidades, Benefícios e Aceitação para as NEE Motora, Visual, Auditiva e Mental.

A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de Educação Física

		P6 • Será que existem recursos/materiais didáticos específicos (consoante as várias deficiências, motora, visual, auditiva e intelectual) para os professores de EF poderem lecionar com alunos de NEE?	H7 – As percepções dos Professores de EF face aos “Apoios” para a inclusão de alunos com NEE são desfavoráveis.	Materiais didáticos; Percepção face às Capacidades, Benefícios e Aceitação para as NEE Motora, Visual, Auditiva e Mental.	
		P7• Será que os professores de EF, nas suas aulas, consideram que os alunos com deficiência motora, visual, auditiva e intelectual podem ter maior sucesso se forem apoiados individualmente?	H6 – As percepções dos Professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, globalmente e nas dimensões “Capacidades”, “Benefícios” e “Aceitação”, são favoráveis	Percepção face às Capacidades, Benefícios e Aceitação para as NEE Motora, Visual, Auditiva e Mental	
		P8• Será que os docentes de E F, nas suas aulas, consideram difícil lecionar quando têm alunos com deficiência motora, visual, auditiva e intelectual?	H8 – As percepções dos Professores de EF, globalmente e em cada dimensão, são mais favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência visual, auditiva e motora do que de alunos com deficiência intelectual.	Percepção face às Capacidades, Benefícios e Aceitação para as NEE Motora, Visual, Auditiva e Mental.	

A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de  
Educação Física

A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de  
Educação Física

**ANEXO B**

A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de  
Educação Física

A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de  
Educação Física

**ANEXO C**



## **Universidade Fernando Pessoa**

### **Questionário**

Caro Colega:

Este questionário tem como objectivo recolher informações para a Dissertação de Mestrado, no âmbito da Educação Especial. Pretende-se saber qual é a percepção dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas aulas de Educação Física (EF).

Agradecia que respondesse sempre de acordo com aquilo que pensa, sente ou faz, para que o trabalho evidencie a vossa realidade. As informações são confidenciais e anónimas. Contamos com a sua máxima sinceridade e pedimos-lhe que responda a todas as questões.

Obrigado pela colaboração!

### **Instruções**

As questões que se seguem são para o preenchimento dos dados biográficos:

### **Dados Biográficos**

(As questões que se seguem destinam-se apenas à caracterização da amostra e em nada o identificam).

#### **1 Sexo:**

1.1-M \_\_\_\_

1.2-F \_\_\_\_

#### **2 Idade:**

2.1-21-a 29 anos \_\_\_\_

2.2-30 a 39 anos \_\_\_\_

2.3-40 a 49 anos \_\_\_\_

2.4-50 ou mais \_\_\_\_

#### **2 Idade:**

2.1-21-a 29 anos \_\_\_\_

2.2-30 a 39 anos \_\_\_\_

2.3-40 a 49 anos \_\_\_\_

2.4-50 ou mais \_\_\_\_

#### **3 Habilitações**

3.1-Bacharelato \_\_\_\_

3.2-Licenciatura \_\_\_\_

3.3-Especialização \_\_\_\_

3.4-Pós-Graduação \_\_\_\_

3.5-Mestrado \_\_\_\_

3.6-Doutoramento \_\_\_\_

**4 Tempo de Serviço**

4.1- < 5 anos \_\_\_\_

4.2- ≥ 5 anos \_\_\_\_

\_\_\_\_

**5 Categoria Profissional**

5.1-Quadro de Escola \_\_\_\_

5.2-Quadro de Zona Pedagógica

5.3-Contratado \_\_\_\_

**6 A sua formação inicial (incluindo estágio pedagógico) contemplou alguma disciplina/ módulo/ seminário sobre Atividade Física para alunos com Necessidades Educativas Especiais?**

SIM \_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_

**7.A formação que tem sobre a inclusão dos alunos com NEE foi conseguida através de:**

Nenhuma \_\_\_\_

- Curso de Formação Inicial \_\_\_\_
- Acções de Formação \_\_\_\_
- Pós-graduação \_\_\_\_
- Especialização \_\_\_\_
- Mestrado \_\_\_\_
- Outro tipo de formação Qual(is)? \_\_\_\_\_

**8. No presente ano letivo está a trabalhar com alunos com NEE's?**

SIM \_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_

**9. Trabalhou em anos anteriores com alunos com NEE's?**

SIM \_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_

**10. Grau de Experiência para lecionar alunos com NEE nas aulas de EF:**

Nenhuma \_\_\_\_ Pouca \_\_\_\_ Moderada \_\_\_\_ Muita \_\_\_\_

**11. Das formas de participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, assinale com um (x) as que mais utilizou:**

- Participação sem limitações
- Participação somente em algumas atividades \_\_\_\_

- Participação em todas as atividades, com adaptações \_\_\_\_
- Dispensa ocasional da aula \_\_\_\_
- Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico\_ \_\_\_\_
- Outra(s) forma(s) não indicada(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

**12. Como classifica o seu desempenho docente com alunos com NEE:**

Mau \_\_\_\_ Fraco \_\_\_\_ Satisfatório \_\_\_\_ Bom \_\_\_\_ Excelente \_\_\_\_

**13 Considera a inclusão dos alunos com NEE:**

Muito Vantajosa \_\_\_\_ Pouco Vantajosa \_\_\_\_ Desvantajosa \_\_\_\_ Indiferente \_\_\_\_  
Muito Desvantajosa \_\_\_\_

**14 Considera que a turma de alunos com NEE seja da seguinte dimensão:**

Numa turma de 15 alunos \_\_\_\_ Numa turma de 18 alunos \_\_\_\_  
Numa turma de 20 alunos \_\_\_\_ Numa turma de 21 alunos \_\_\_\_

**15. Considera que a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física nas turmas de ensino regular é:**

Muito Bom \_\_\_\_ Bom \_\_\_\_ Suficiente \_\_\_\_ Insuficiente \_\_\_\_

**16. Existem materiais didáticos específicos e adequados que estão disponíveis para eu poder ensinar alunos com NEE?**

SIM \_\_\_\_ NÃO \_\_\_\_

a) Se respondeu SIM, selecione a quantidade em termos qualitativos de

**17 Por favor, faça um círculo à volta do número que escolheu tendo em conta a seguinte legenda:**

**CHAVE:** Discordo Totalmente – **DT** ; Discordo – **D** ; Não Tenho Opinião Formada – **NTOF**; Concordo – **C**; Concordo Totalmente – **CT**

<b>NEE Visual</b>	Nenhum	Algum	Bastante	Muito			
<b>NEE Auditiva</b>	Nenhum	Algum	Bastante	Muito			
<b>NEE Motora</b>	Nenhum	Algum	Bastante	Muito			
<b>NEE Mental</b>	Nenhum	Algum	Bastante	Muito			
			<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>NTOF</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
<b>1 Uma vantagem de ensinar alunos com NEE, nas minhas aulas de EF, em simultâneo, com alunos sem NEE, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para alcançar os objetivos.</b>	<b>NEE Motora</b>	1	2	3	4	5	
	<b>NEE Visual</b>	1	2	3	4	5	
	<b>NEE Auditiva</b>	1	2	3	4	5	
	<b>NEE Intelectual</b>	1	2	3	4	5	

A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de Educação Física

<b>2</b> Ensinar alunos com NEE, nas minhas aulas de EF, vai motivar os alunos sem NEE a aprender as habilidades motoras.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
<b>3</b> Os alunos com NEE aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas de EF com os alunos sem NEE.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
<b>4</b> Os alunos com NEE irão desenvolver um autoconceito mais favorável, em resultado da aprendizagem de habilidades motoras, nas minhas aulas de EF, com seus colegas sem NEE.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
<b>5</b> Os alunos com NEE nas aulas de EF podem ter maior êxito se forem apoiados individualmente.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
<b>6</b> A conduta de um aluno com NEE, na aula de EF, geralmente requer mais paciência do professor	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
<b>7</b> Os alunos com NEE são socialmente aceites pelos seus colegas sem NEE, nas minhas aulas de EF.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
<b>8</b> Como professor de EF, não tenho formação suficiente para ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE nas minhas aulas de EF	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5
<b>9</b> Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com um ensino individualizado.	NEE Motora	1	2	3	4	5
	NEE Visual	1	2	3	4	5
	NEE Auditiva	1	2	3	4	5
	NEE Intelectual	1	2	3	4	5

A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de Educação Física

<b>10 As aulas de EF, pelas suas características são um ótimo meio para a inclusão dos alunos com NEE</b>	<b>NEE Motora</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Visual</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Auditiva</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Intelectual</b>	1	2	3	4	5
<b>11 Como professor de EF, preciso de mais estudos e formação para me sentir mais à vontade para ensinar EF, em simultâneo, a alunos com e sem NEE</b>	<b>NEE Motora</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Visual</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Auditiva</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Intelectual</b>	1	2	3	4	5
<b>12 Penso que existem serviços adequados disponíveis para me apoiar (Professores de Educação Especial, Terapeutas, Psicólogos e Assistentes Operacionais com formação).</b>	<b>NEE Motora</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Visual</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Auditiva</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Intelectual</b>	1	2	3	4	5
<b>13 As turmas com um menor número de alunos proporcionam um maior apoio individualizado ao aluno com NEE nas minhas aulas de EF.</b>	<b>NEE Motora</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Visual</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Auditiva</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Intelectual</b>	1	2	3	4	5
<b>14 Pretendo frequentar ações de formação visando alargar os meus conhecimentos acerca da inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular nas aulas de EF.</b>	<b>NEE Motora</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Visual</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Auditiva</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Intelectual</b>	1	2	3	4	5
<b>15 Os professores de EF possuem formação necessária para trabalhar com alunos com NEE.</b>	<b>NEE Motora</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Visual</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Auditiva</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Intelectual</b>	1	2	3	4	5
<b>16 A inclusão dos alunos com NEE pode ser vantajosa para os outros alunos.</b>	<b>NEE Motora</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Visual</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Auditiva</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Intelectual</b>	1	2	3	4	5
<b>17 Os alunos com NEE desenvolvem mais facilmente as suas capacidades com o apoio individualizado de um professor de Educação Especial nas minhas aulas de EF.</b>	<b>NEE Motora</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Visual</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Auditiva</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Intelectual</b>	1	2	3	4	5

A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de Educação Física

<b>18 Os alunos com NEE deviam ter o apoio técnico (técnico de educação psicomotora, psicólogo, terapeuta, etc) e apoio material de que necessitam.</b>	<b>NEE Motora</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Visual</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Auditiva</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Intelectual</b>	1	2	3	4	5
<b>19 Considero difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com NEE.</b>	<b>NEE Motora</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Visual</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Auditiva</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Intelectual</b>	1	2	3	4	5
<b>20 Existem recursos e materiais específicos e disponíveis para que possa trabalhar com alunos com NEE.</b>	<b>NEE Motora</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Visual</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Auditiva</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Intelectual</b>	1	2	3	4	5
<b>21 Sinto-me preparado para lecionar turmas com alunos com NEE.</b>	<b>NEE Motora</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Visual</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Auditiva</b>	1	2	3	4	5
	<b>NEE Intelectual</b>	1	2	3	4	5

A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de  
Educação Física

**ANEXO D**  
**Cronograma**

A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos com NEE nas Aulas de Educação Física

Tarefas	1º mês	2º mês	3º mês	4º mês	5º mês	6º mês	7º mês	8º mês	9º mês	10º mês	11º mês	12º mês	13º mês
Aprofundamento da Revisão da literatura	■	■	■										
Elaboração do Quadro de Referência Teórico				■									
Confirmação/Reajuste das Perguntas de Partida					■								
Confirmação/Reajuste do Desenho de Estudo					■								
Envio questionários aos professores						■	■						
Análise dos resultados								■	■				
Discussão dos resultados e conclusão										■	■		
Elaboração do texto da tese												■	■
Apresentação e Discussão Pública perante o Juri													