

**Relatório Sobre a Atividade Profissional
Desenvolvida no Âmbito da Educação Especial**
Contributos da educação física para a inclusão

RELATÓRIO DE MESTRADO

Rui Pedro Dias de Oliveira

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2016

**Relatório Sobre a Atividade Profissional
Desenvolvida no Âmbito da Educação Especial**
Contributos da educação física para a inclusão
RELATÓRIO DE MESTRADO

Rui Pedro Dias de Oliveira
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

Agradecimentos

Quero agradecer a todas as pessoas que tornaram possível a realização, com motivação e esperança, deste trabalho. Esperança num amanhã que privilegie a aprendizagem de competências de vida como uma componente fulcral ao crescimento humano.

Um abraço ao meu Orientador, Dr. Élvio Rubio por acreditar em mim, por toda a disponibilidade que teve para comigo, por todo o ânimo, paciência e incentivo.

Agradeço ainda às pessoas que mais amo na minha vida, principalmente à minha mãe, por todo o apoio, carinho e entusiasmo que me foram dando ao longo de todo este percurso, sem nunca desistirem de mim, dos meus projetos pessoais e profissionais.

Uma sentida palavra de agradecimento à Carla pelo tempo e disponibilidade que teve comigo.

Obrigado a todos por me fazerem acreditar que na vida, o sucesso só é possível quando se tem competências que nos fazem interagir com o mundo e conosco de uma forma saudável e harmoniosa.

Resumo

O presente Relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e apresenta não só uma descrição e reflexão do trabalho que desenvolvemos ao longo dos últimos cinco anos letivos bem como, uma investigação sobre a perceção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, professores de Educação Física e Encarregados de Educação sobre a Inclusão na escola.

Este trabalho encontra-se organizado em duas grandes partes, a saber:

A primeira parte corresponde a uma contextualização acerca do conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), das fases de integração e inclusão dos alunos com NEE nas escolas e como a Educação Especial e a Educação Física poderão ser partes essenciais no percurso escolar de alunos com NEE. Contextualizam-se as Escolas, o Grupo de Educação Especial e os Instrumentos para o Processo de Avaliação e Intervenção nas NEE. Fazemos também uma caracterização e análise da atividade profissional desenvolvida. Este ponto será abordado de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, que regula a Avaliação do Desempenho Docente.

A segunda parte do trabalho refere-se a uma investigação aos alunos com NEE, aos docentes de Educação Física e aos encarregados de educação de alunos com NEE, sobre a importância da Educação Física na inclusão de alunos com NEE na escola.

Este trabalho vem responder a questões importantes que a inclusão de alunos com NEE trouxe para a escola ao nível das aulas de Educação Física, bem como, à participação dos encarregados de educação nas escolas e seu interesse no trabalho realizado pelos alunos com NEE na disciplina de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Desenvolvimento Profissional, Educação Especial.

Abstract

This Report has been designed in the scope of the Master's degree on the Teaching of Physical Education to Elementary and High Education and it presents, along with a description and reflection on the work carried out over the last five school years, a research on the perception Special Educative Needs students, teachers of Physical Education and guardians have of inclusion in school.

This work is organised into two large parts, namely:

The first part corresponds to a contextualisation of the concept of Special Educative Needs (SEN), the stages of Integration and Inclusion of students with SEN in schools and of the way in which Special Education and Physical Education may be essential parts of the school route of students with SEN. One contextualizes the Schools, the Group of Special Education and the Tools for the Process of Assessing and Intervening on SEN. The developed professional activity is also characterised and analysed. This item is approached according to the Regulating Decree nr. 26/2012 of February 21st, which regulates the Assessment of Teachers' Performance.

The second part refers to a research on students with SEN, teachers of Physical Education and on the guardians of students with SEN, about the importance of Physical Education in the inclusion of students with Special Educative Needs at school.

This work is so answer important questions that the inclusion of students with SEN brought to school the level of Physical Education classes, as well as the participation of parents in schools and their interest in the work that their students perform on discipline Physical Education.

Key words: Physical Education, Inclusion, Special Educative Needs, Professional Development, Special Education.

Résumé

Ce rapport fut élaboré sous la maîtrise en Enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) pour les élèves du collège et du lycée et il présente non seulement une description et une réflexion du travail développé les cinq dernières années, aussi bien qu'une recherche sur la perception des élèves ayant besoin de l'enseignement spécialisée, des enseignants de EPS et des parents d'élèves en ce qui concerne l'inclusion à l'école. Ce projet s'organise en deux grandes parties:

La première partie correspond à une contextualisation de la notion des besoins d'éducation spécialisée - l'intégration et l'inclusion des élèves ayant besoins d'éducatifs spéciaux dans le système éducatif et comment l'action de l'éducation spécialisée et de l'EPS deviennent essentielles dans le parcours scolaire de ces élèves. Nous contextualisâmes les écoles, le département d'EPS et les instruments concernant le processus d'évaluation et intervention de l'éducation spécialisée. Nous réalisâmes la caractérisation et analyse de l'activité professionnelle développée, selon la loi (Decreto Regulamentar n° 26/2012 de 21 de fevereiro).

La deuxième partie concerne une enquête réalisée auprès des élèves et parents d'élèves aux besoins d'éducatifs spéciaux et des enseignants d'EPS sur l'importance de l'EPS dans l'inclusion de ceux-ci dans le système éducatif.

Ce travail est donc de répondre aux questions importantes que l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs apportés à l'école le niveau des cours d'EPS participation ainsi que la participation des parents dans les écoles et leur intérêt pour le travail que leurs élèves réussissent dans l'éducation discipline EPS.

Mots-clés: L'éducation physique, Inclusion, Besoins éducatifs spéciaux, développement professionnel, L'éducation spéciale

Resumen

El presente Informe fue realizado en el ámbito del Máster en la Enseñanza de la Educación Física de las enseñanzas básica y secundaria y presenta no sólo una descripción y reflexión del trabajo que desarrollamos a lo largo de los últimos cinco cursos, sino una investigación sobre la percepción de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), profesores de Educación Física y responsables de educación sobre la inclusión en la escuela.

Está organizado en dos grandes partes:

La primera parte corresponde a una contextualización sobre el concepto de NEE, de las fases de integración e inclusión de los alumnos con NEE en las escuelas y como la Educación Especial y la Educación Física podrán formar parte esencial en el trayecto escolar de alumnos con NEE. Se contextualizan las Escuelas, los Educadores Especiales y los Instrumentos para el proceso de Evaluación e Intervención en las NEE. Hacemos también una caracterización y análisis de la actividad profesional desarrollada. Este tema será abordado de acuerdo con el DR n° 26/2012 del 21 de febrero, que reglamenta la Evaluación del Desempeño Docente.

La segunda parte se refiere a una investigación a los alumnos con NEE, a los profesores de Educación Física y a los responsables de educación de alumnos con NEE, sobre la importancia de la Educación Física en la inclusión de alumnos con NEE en la escuela.

Este trabajo es así responder a las preguntas importantes que la inclusión de los alumnos con NEE traer a la escuela el nivel de las clases de Educación Física de los, así como la participación de los responsables de educación en las escuelas y su interés en el trabajo que realizan sus estudiantes en la disciplina de Educación Física.

Palabras claves: Educación Física, Inclusión, Necesidades Educativas Especiales, Desarrollo profesional, Educación Especial.

Lista de Abreviaturas

ADD - Avaliação do Desempenho Docente

AFA - Atividade Física Adaptada

CEI - Currículo Específico Individual

DE - Desporto Escolar

ECD - Estatuto da Carreira Docente

EE - Educação Especial

EF - Educação Física

EP - Equipa Pluridisciplinar

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LGP - Língua Gestual Portuguesa

MEC - Ministério da Educação e Ciência

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PE - Projeto Educativo

PEI - Programa Educativo Individual

PIT - Plano Individual de Transição

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Résumé	iv
Resumen	v
Lista de Abreviaturas	vi
Índice Geral	vii
Índice de tabelas	x
Parte I	1
1. Introdução	2
1.1. Âmbito do relatório	3
1.2. Justificação e pertinência	4
1.3. Breve nota biográfica	5
1.3.1. Percurso académico	6
1.4. Objetivos do relatório	6
2. Enquadramento Teórico da atividade profissional	7
2.1. Necessidades educativas especiais	7
2.2. Enquadramento histórico e legal da Educação Especial	9
2.3. Integração vs Inclusão	11
2.4. Escola e professores perante a Inclusão	19
2.5. Contributos da Educação Física na Inclusão e Educação Especial	25
2.4.1. Atividade Física Adaptada	30
2.4.2. Estudos Realizados sobre Educação Física Inclusiva	31
3. Contextualização da atividade profissional no período de 2011-2016 ...	38
3.1. Escolas	39
3.1.1. Caracterização das escolas	40
3.2. Grupo de Educação Especial	43
3.3. Instrumentos para o Processo de Avaliação e Intervenção nas NEE	47

3.4. Avaliação de Desempenho Docente	49
3.5. Dimensão Científica e Pedagógica	51
3.5.1. A prática letiva	52
3.5.1.1. Planeamento.....	55
3.5.1.2. Realização	57
3.5.1.3. Controlo e avaliação	58
3.6. A análise dos resultados obtidos	60
3.6.1. Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa	60
3.6.2. As atividades promovidas	61
3.6.3. Contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo	63
3.7. Dimensão Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional	64
3.7.1. A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa	65
 Parte II	 68
 4. Parte Empírica	 69
4.1. Enquadramento	69
4.2. Metodologia	69
4.3. Questões do estudo	69
4.4. Hipóteses	70
4.5. Participantes	71
4.6. Instrumentos	73
4.7. Procedimentos	75
 5. Resultados	 77
5.1. Estudo 1 – A perceção dos alunos com NEE sobre a EF e a sua importância para a inclusão e desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo	 77

5.2. Estudo 2 - A percepção dos professores de Educação Física sobre a inclusão dos alunos com NEE e a importância das aulas de EF para a inclusão e desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo	81
5.3. Estudo 3 - A percepção dos encarregados de educação de alunos com NEE sobre a importância das aulas de EF para a inclusão e desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo	87
6. Discussão dos Resultados	95
7. Conclusões	100
8. Síntese e aplicações práticas	104
9. Referências bibliográfica	105
10. Anexos	118

Índice de Tabelas

Tabela 1: Percurso académico	6
Tabela 2: Tipos de necessidades educativas especiais	8
Tabela 3: Vantagens da Educação Inclusiva	15
Tabela 4: Diferenças entre integração e inclusão	17
Tabela 5 - Distribuição da amostra referente aos alunos	71
Tabela 6 - Distribuição da amostra referente aos professores de EF	73
Tabela 7 - Distribuição da amostra referente aos Encarregados de Educação ...	72
Tabela 8 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “O que pensas sobre a disciplina de Educação Física”	77
Tabela 9 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Globalmente, em Educação Física consideras-te um aluno”	77
Tabela 10 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Na tua opinião, a aula de Educação Física é muito importante”	78
Tabela 11 - Estatística Descritiva relativa à 2º parte do questionário	78
Tabela 12 - Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para o que pensa sobre a disciplina de Educação Física em função do género	79
Tabela 13 - Médias, desvios-padrão e Teste Kruskal-Wallis para os itens de relacionamento com os pares em função da perceção sobre as aulas da disciplina de Educação Física	80
Tabela 14 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Tem algum aluno portador de NEE na sua turma?”	81
Tabela 15 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Tem conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Física Adaptada?”	82
Tabela 16 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Acredita que tem conhecimentos suficientes para implementar a inclusão de um aluno com NEE nas suas aulas?”	82
Tabela 17 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Nas suas aulas utiliza instrumentos de avaliação de aptidão física relacionada com a saúde específicos para os seus alunos com NEE?”	83
Tabela 18 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Nas suas aulas utiliza instrumentos de avaliação da performance das atividades desportivas específicos para os seus alunos com NEE?”	83

Tabela 19 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Na sua opinião, a participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física ajuda à inclusão do aluno na comunidade escolar?”	83
Tabela 20 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Em que domínio da avaliação, normalmente, os seus alunos com NEE registam maiores ganhos?”.....	84
Tabela 21 - Estatística descritiva relativa à 2ª parte do questionário	84
Tabela 22 - Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para o impacto da formação em Especialização em Educação Especial na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos com NEE	86
Tabela 23 - Teste de independência para as variáveis formação académica e crença que tem conhecimentos para incluir alunos com NEE nas aulas de Educação Física	87
Tabela 24 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Tomando como referência a prática de atividades físicas/desportivas que realiza, como se classifica?”	88
Tabela 25 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Tem como <i>hobbies</i> praticar atividade física?”	88
Tabela 26 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Com que regularidade pratica atividade física?”	88
Tabela 27 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Costuma praticar atividade física com o seu educando?”	89
Tabela 28 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Olhando para o seu passado escolar, enquanto aluno o que pensava sobre a disciplina de Educação Física?”	89
Tabela 29 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Na sua opinião, que importância tem a disciplina de Educação Física no currículo escolar?”	90
Tabela 30 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Tem conhecimento das matérias de ensino e as metodologias utilizadas na aula de Educação Física?”.....	90
Tabela 31 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Estabelece contactos regulares com o professor de Educação Física sobre evoluções/retrocesso de habilidades/capacidades do seu educando?”	90

Tabela 32 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Está satisfeito com a forma como as aulas de Educação Física do seu educando são lecionadas?”	91
Tabela 33 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Está satisfeito com a inclusão do seu educando na comunidade escolar?”	91
Tabela 34 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Considera a disciplina de Educação Física importante para a inclusão?”	91
Tabela 35 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Considera as aulas de Educação Física importantes para o desenvolvimento cognitivo do seu educando?”	92
Tabela 36 - Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Considera as aulas de Educação Física importantes para o desenvolvimento psicomotor do seu educando?”	92
Tabela 37 - Estatística Descritiva relativa à 2ª parte do questionário	92
Tabela 38 - Médias, desvios-padrão e Teste <i>Kruskal-Wallis</i> para a percepção dos Encarregados de Educação acerca do impacto das aulas de EF na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos seus educandos em função do nível de escolaridade	93

PARTE I
- Introdução -

1. Introdução

O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.

Jennifer Nias (1991)

A tarefa de educar é demasiadamente importante para ser deixada ao acaso. A sociedade moderna necessita de escolas dotadas de professores profissionalizados que estejam aptos a ensinar e a socializar os alunos (Arends, 1995). Os bons professores não se limitam a transmitir o currículo. Desenvolvem-no, definem-no e interpretam-no. Aquilo que pensam, acreditam e fazem ao nível da sala de aula, dá forma ao tipo de aprendizagem oferecido aos seus alunos (Hargreaves, 1998). Ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (Nóvoa, 2007).

Este relatório está dividido em duas partes, onde na primeira parte é feita uma contextualização acerca do conceito de NEE, das fases de integração e inclusão dos alunos com NEE nas escolas e como a Educação Especial (EE) e a Educação Física (EF) poderão ser partes essenciais no percurso escolar de alunos com NEE. Contextualizam-se as Escolas, o Grupo de EE e os Instrumentos para o Processo de Avaliação e Intervenção nas NEE. Faz-se uma caracterização e análise da atividade profissional desenvolvida. Este ponto será abordado de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, que regula a Avaliação do Desempenho Docente (ADD). Na Dimensão Científica e Pedagógica o docente deve: a) Orientar a sua ação em benefício da aprendizagem dos alunos; b) Selecionar as melhores estratégias de ensino; c) Analisar as suas aulas sob o ponto de vista da eficácia dessas abordagens; d) Criar um ambiente educativo assente em valores habitualmente reconhecidos, tratando os alunos com a dignidade que esses valores preconizam e assegurando que eles procedam do mesmo modo; e) Ter presente a especificidade dos papéis de aluno e de educador/professor, não deixando de observar os limites que lhe são inerentes (Despacho n.º 13981/2012, de 26 de Outubro). Relativamente à Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa, é feita uma reflexão acerca da nossa participação na concretização da missão da escola, assim como na relação da escola com a comunidade. Por fim, na avaliação na Dimensão Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional,

focam-se todas as atividades e iniciativas que contribuíram para um melhor desempenho na nossa profissão através da consolidação ou aquisição de novas competências.

A segunda parte do relatório compreende uma investigação aos alunos com NEE, aos docentes de EF e aos encarregados de educação de alunos com NEE. Pretendemos saber quais as perceções que estes três agentes educativos têm acerca da importância da EF para a inclusão, bem como para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor dos alunos com NEE. Apresentamos também a análise dos dados e os resultados obtidos nos questionários aplicados aos alunos com NEE, aos professores de EF e aos encarregados de educação de alunos com NEE. Foi possível concluir que todos os agentes educativos percebem de forma positiva a prática das aulas de EF por parte dos alunos com NEE, reconhecendo a sua importância para a inclusão destes alunos e para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.

No final são apresentadas as conclusões do estudo, algumas sugestões de temáticas para estudos futuros e constrangimentos que surgiram ao longo deste trabalho. Por fim mostramos a respetiva bibliografia e todos os anexos.

1.1. Âmbito do relatório

Este relatório académico está inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Universidade da Madeira. Segundo Ferreira (2010) os conteúdos da EF influenciam de forma positiva todos os aspetos e valências intrínsecas ao ser humano, e ainda mais, nos indivíduos que apresentam determinada característica que o diferencia de um padrão estabelecido socialmente. Deste modo, pretendemos demonstrar com este documento, qual o peso que a EF tem na inclusão dos alunos com NEE nas escolas por onde lecionamos no período 2011/2012 a 2015/2016.

Aqui estão referidas e explanadas, de uma forma objetiva e concreta, as práticas profissionais vivenciadas e adquiridas enquanto docente de EE. Procuramos ser críticos e explícitos na análise e exposição das atividades desenvolvidas e experimentadas. Este relatório permite-nos também, a obtenção e o desenvolvimento de competências que nos possibilitam continuar a cumprir as nossas funções como docente com comprometimento e aptidão.

Segundo Dias (2014) o grande desafio que as escolas têm na atualidade é a falta de condições apropriadas para que os alunos com NEE tenham as suas necessidades

atendidas. Isto porque exige-se que hoje a escola: (i) seja uma realidade para todos na prática e não apenas na legislação; (ii) seja um local propício de aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento, não apenas no plano dos saberes disciplinares e não-disciplinares, mas também das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral; (iii) execute todas estas funções sem qualquer tipo de discriminação, isto é, sem deixar de lado os alunos que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem.

Desta forma, nos tempos atuais, a escola tem o dever de apresentar e oferecer soluções e oportunidades de aprendizagem aos seus alunos. Todos eles são diferentes e este facto é o que enriquece uma escola pública. É esta diversidade que a escola tem de aproveitar, pois assim podemos oferecer uma educação eficaz, rica e diversificada de modo a evoluirmos como pessoas e país. Um maior apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com NEE deve ser uma preocupação constante do nosso sistema de ensino público. Também a formação contínua dos professores, que permite uma atualização de saberes e assim proporciona uma evolução, deve ser encarada como uma resposta séria às falhas que a escola ainda apresenta ao nível da inclusão.

1.2. Justificação e pertinência

Um percurso de vida é um percurso de formação.

(Nóvoa, 2007).

Ciente das dificuldades vividas ao longo destes anos como profissional docente, temos sempre como princípio, atuar de uma forma profissional, consciente, eficiente e competente. Estando consciente do nosso dever, pretendemos com este relatório analisar e refletir acerca da nossa atividade docente, com o objetivo de adquirir novos conhecimentos, experiências e competências. A reflexão é a base da atividade docente e sem refletir-mos sobre o que realizamos nas aulas não se consegue evoluir o processo ensino-aprendizagem. É necessário que os professores tenham uma atuação crítica sobre o que realizam nas salas de aula, através do questionamento das suas práticas e dos contextos em que estas se realizam.

Com este relatório pretendemos também ir mais longe e analisar o papel da EF na inclusão de alunos com NEE na perspetiva dos diferentes intervenientes: alunos com NEE, os professores que lecionam na EE e pais de alunos com NEE. Foi realizada uma

pesquisa bibliográfica sobre o conceito de NEE, a importância da inclusão e quais os contributos da EF para a EE. Aferiram-se opiniões junto de alunos com NEE, professores de EF e encarregados de educação sobre a importância da EF na Escola e fora da escola.

1.3. Breve nota biográfica

O meu percurso de vida escolar ocorreu na cidade de Braga, onde frequentei o 1º ciclo do Ensino Básico na Escola EB 1 de S. Vitor. Esta escola não possuía professores de EF nem espaços próprios para a prática da EF. Devido a estes constrangimentos não houve uma vivência com a EF neste nível de ensino.

Após a conclusão do 1º ciclo do Ensino Básico ingressei na Escola Preparatória Dr. Francisco Sanches onde realizei o 5º e o 6º ano de escolaridade. Foi aqui que experienciámos pela primeira vez aulas de EF com um professor profissional de EF. As aulas de Jogos Desportos Coletivos, Ginástica e Atletismo cativaram-me e motivaram-me muito a cada aula. Tudo era novo e estimulante. Foi através destas aulas de EF que iniciei, de forma sistemática e regular, experiências motoras que influenciaram as minhas escolhas de um dia ser professor de EF.

A frequência do 3º Ciclo e Secundário decorreu na Escola Secundária Carlos Amarante onde o gosto pela EF se intensificou. Neste período fui atleta federado do Sporting Clube de Braga na modalidade de Futebol. O gosto por esta modalidade era enorme e passei momentos muito gratificantes neste clube, onde me formei como pessoa e atleta. Também pratiquei Natação durante 4 anos com o objetivo de experimental e me desenvolver em outra modalidade desportiva. No início do Secundário ingressei na opção de Desporto com o intuito de entrar no Ensino Superior e frequentar a licenciatura via ensino em EF. Foi um período bastante intenso, quer ao nível da aprendizagem das diversas disciplinas, bem como ao nível das aulas das diferentes modalidades que tínhamos como alunos de Desporto. As deslocações para a piscina municipal onde realizávamos as aulas de Natação ou para o Estádio 1º de Maio, para termos as aulas de Atletismo ficaram sempre presentes na memória e foram grandes impulsionadores. Também as aulas no pavilhão da escola ainda hoje me estão nas recordações mais presentes. Passámos muitas horas em pavilhões, ginásios ou piscinas mas cada uma delas era um desafio que me levavam a aprender, evoluir e a me superar. Foram tempos bastante gratificantes, que me impulsionaram e motivaram para ingressar no Ensino Superior.

Iniciei este ciclo de estudos em 1999 na cidade de Lamego e concluí o curso de Professores do Ensino Básico - 2º Ciclo - Variante de Educação Física em junho de 2003.

1.3.1. Percurso Académico

Tabela 1: *Percurso académico*

Formação	Curso	Data conclusão
Mestrado	Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário	A decorrer
Especialização	Educação Especial - Domínio Audição e Surdez	19 de março de 2013
Mestrado	Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo Motor	10 de abril de 2012
Especialização	Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor	30 de janeiro de 2009
Licenciatura	Professores do Ensino Básico – 2º Ciclo – Variante de Educação Física	05 de junho de 2003

1.4. Objetivos do relatório

Objetivo geral:

Refletir e estudar a importância da EF na inclusão de alunos com NEE segundo a perspectiva dos alunos com NEE, professores de EF e encarregados de educação.

Objetivos específicos:

- Verificar a importância dada pelos alunos às aulas de EF;
- Analisar a existência de relação entre as aulas de EF e o desenvolvimento afetivo dos alunos com NEE;
- Caracterizar a prática docente na disciplina de EF no que concerne à inclusão de alunos com NEE;
- Analisar a perceção dos professores de EF sobre o impacto da disciplina na inclusão, desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos com NEE;
- Analisar a importância atribuída pelos encarregados de educação à atividade física e às aulas de EF;
- Verificar a perceção dos encarregados de educação sobre o impacto das aulas de EF na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos seus educandos.

2. Enquadramento Teórico da atividade profissional

2.1. Necessidades Educativas Especiais

O termo NEE surge através da evolução de conceitos quer de cariz social, quer educacional, vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, proporcionando igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação, características intelectuais e físicas a toda a criança e adolescente em idade escolar (Correia, 2000).

A experiência e os conhecimentos sobre as NEE são considerados fatores da maior importância para o desenvolvimento de atitudes positivas, uma vez que lecionar em turmas inclusivas requer um maior dinamismo e criatividade por parte dos professores (Jeong & Block, 2011). Isto porque os alunos com NEE exigem uma mudança de paradigma da escolarização tradicional e obrigam a tentar novas formas de ensinar (Sánchez, 2005). Há, portanto necessidade de adotar uma postura crítica e novos programas que considerem a diversidade (Alonso & Pino, 2008).

Como nos diz Freitas (2008) um docente, capacitado e interessado, pode planear e desenvolver estratégias, ao avaliar constantemente e ao mudar as atitudes discriminatórias. Espera-se dos docentes que tenham uma atitude acolhedora perante a diversidade e estejam disponíveis para aplicar pedagogias inovadoras em sala de aula.

Correia (1993) citado por Correia (2000) afirma que os alunos possuem NEE quando apresentam problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e também dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. Isto é, crianças que não acompanham o currículo normal sendo necessário proceder a adaptações curriculares, sempre de acordo com a problemática do aluno.

O mesmo autor divide as problemáticas em dois grandes grupos, NEE permanentes e temporárias.

Tabela 2: *Tipos de necessidades educativas especiais (retirado de Correia, 2000)*

NEE	
Permanentes	Temporárias
Exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar	Exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.
Tipos	
Carácter intelectual: - Deficiência intelectual (ligeira, moderada, severa, profunda) - Dotados e Sobredotados	Distúrbios ligeiros ao nível do desenvolvimento das funções superiores: - Motor; - Linguístico; - Percetivo; - Sócio emocional.
Carácter Sensorial: - Invisuais e amblíopes; - Surdos e hipoacústicos.	Distúrbios ligeiros na aprendizagem da: - Leitura; - Escrita; - Cálculo.
Carácter Emocional: - Psicoses e outros; - Comportamentos graves.	
Carácter Motor: - Paralisia Cerebral; - Distrofia Muscular; - Spina Bífida; - Outros.	
Carácter Processológico: - Dificuldades de Aprendizagem.	
Outros Problemas de Saúde: - Sida; - Asma - Epilepsia. - Diabetes; - Hemofilia; - Problemas cardiovasculares.	Cancro
Autismo	

Deste modo, perante a adaptação do currículo escolar à problemática dos alunos com NEE, estes podem, desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e, tão normalizado quanto o possível. Isto implica, numa perspetiva pedagógica, o princípio de individualização, de tal modo que o apoio a dar a cada aluno deve-se ajustar às características e particularidades de cada um (Pereira, 2003).

Torna-se então pertinente e importante a implementação de novas estratégias, adequações na estrutura e funcionamento das escolas. A colaboração de técnicos especializados, a diferenciação pedagógica e a individualização dos percursos de formação devem ser adequados às necessidades e características dos estudantes. Estes

fatores são fundamentais para assegurar o sucesso educativo aos alunos com NEE (Martins, 2014).

Estas estratégias vão permitir à escola oferecer uma vasta variedade de respostas, perante alunos cuja única semelhança é serem diferentes (Rodrigues, 2001). Assim, já não é necessário que o aluno se adapte à escola, agora é a escola que tem de adaptar-se ao aluno (Turnbull & Turnbull, 1986, citado por Lino, 2013). Neste sentido, pertence às escolas saber identificar dar respostas às diferentes necessidades dos seus alunos, independentemente de estas necessidades terem origem numa deficiência ou de uma outra qualquer situação (Oliveira, 2014).

2.2. Enquadramento histórico e legal da Educação Especial

Na década de 70 do século passado, assistiu-se a uma profunda alteração nas conceções e no modo de organização da EE. A Dinamarca deu o primeiro passo ao ser o primeiro país Europeu a definir quatro princípios básicos de orientação para o atendimento educativo das crianças com algum tipo de incapacidade: o princípio da proximidade, o princípio da interferência mínima para não receber mais apoios além dos que são necessários, o princípio da eficácia e o princípio da integração (Oliveira, 2014).

Ferreira (2007) apresenta-nos a Lei PL. 94-142 de 1975 legislada pelos Estados Unidos onde são consagrados cinco princípios com efeitos e prática de ensino dos alunos com NEE:

1. Direito a uma educação pública livre e apropriada: obrigatoriedade das escolas do estado responderem às necessidades educativas de todas as crianças, independentemente do seu nível de competência ou de aprendizagem;
2. Direito a uma avaliação não discriminante;
3. Procedimentos adequados e justos;
4. Programa de educação individualizado, baseado no conceito de educação apropriada para cada criança, estipula a obrigatoriedade de se desenvolver um plano educativo que corresponda às necessidades individuais de cada aluno;
5. Meio o menos restritivo possível, o que implica que sempre que as circunstâncias o permitam, a colocação do aluno na sala de aula do ensino regular.

Em Inglaterra o conceito NEE começou a ser utilizado com o relatório *Warnock* em 1978, dando ênfase ao tipo e graus de problemas de aprendizagem, classificando-os

de ligeiros e temporários a severos e permanentes (Correia, 2000). Os investigadores também concluíram que, ao longo da escolaridade básica, uma em cada cinco crianças apresentaria, em algum momento, necessidades educativas que implicariam a adequação do processo de ensino e aprendizagem (Oliveira, 2014).

Segundo Ferreira (2007) este relatório era assente em três ideias chave:

a) A noção de NEE passa a ser definida segundo três categorias:

- Necessidade de meios específicos de acesso ao currículo normal, em consequência da incapacidade motora ou sensorial;
- Necessidade de implementação de currículos alternativos para alguns alunos em função da gravidade das dificuldades de aprendizagem;
- Necessidade de uma atenção particular ao ambiente social e emocional da escola e sala de aula.

b) A avaliação e a categorização dos alunos devem deixar de ser realizadas com base nas suas deficiências e dificuldades, mas ter em linha de conta o contexto educativo onde as necessidades devem ser equacionadas e compreendidas;

c) Os alunos com NEE devem, sempre que possível, frequentar a sala de aula do ensino regular, e para isso os professores devem proceder à adaptação dos currículos.

Em Portugal, no início dos anos 90 os alunos com NEE, resultantes de deficiências físicas ou mentais, tinham o dever de cumprir a escolaridade obrigatória e não podiam ser dispensados da sua frequência. É aprovado o Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que permite definir medidas educativas para alunos com NEE que frequentam as escolas públicas dos ensinos básico e secundário (Oliveira, 2014).

Deste decreto-lei destacamos a troca das categorias de classificação baseada em juízos do foro médico pelo conceito de NEE, fundamentando segundo critérios ou normas pedagógicas; atribuição à escola regular da responsabilidade pela educação de (quase) todos os alunos; a educação dos alunos com NEE deve acontecer no meio menos restritivo possível (Ferreira, 2007).

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

apresentarem dificuldades ou incapacidades que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem”.

Em 2008 é aprovado o Decreto-lei n.º3/2008 de 7 de janeiro, onde se definem os procedimentos de referenciação e avaliação. Com este decreto segundo Fonseca (2012) as linhas orientadoras da EE assentam num modelo de escola inclusiva e definem princípios, valores e instrumentos essenciais à igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens. Tem como objetivo criar condições para a adequação do processo educativo dos alunos com NEE. Aponta também para a promoção da igualdade de oportunidades de todas as crianças, independentemente do seu perfil de funcionalidade.

O Programa Educativo Individual (PEI) aparece para estabelecer as respostas educativas e respetivas formas de avaliação e cuja implementação exige a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo do aluno com NEE (Oliveira, 2014). Como medidas educativas, que constam no PEI, surgem o apoio pedagógico personalizado, as adequações curriculares individuais, as adequações no processo de matrícula, as adequações no processo de avaliação, o currículo específico individual e as tecnologias de apoio. Estas medidas visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente (Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro). Ainda como complemento ao PEI, a escola deve elaborar um Plano Individual de Transição (PIT) sempre que um aluno com NEE possua um Currículo Específico Individual (CEI), no sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar (Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro).

Em 2015 aprova-se a Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho que regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com CEI, em processo de transição para a vida pós-escolar. Pretende-se adaptar o ensino para estes alunos, atualizar o reordenamento de recursos, atualizar a sua formação e ter em conta uma cuidada articulação da escola com organizações da comunidade. A colaboração de outros agentes da comunidade com a escola é um fator relevante para o sucesso na transição dos alunos com NEE (Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho).

2.3. Integração vs Inclusão

Nas décadas de 60 e 70 os alunos com NEE, em idade escolar, eram basicamente excluídos do ensino regular. Os movimentos da defesa dos direitos humanos e do direito à diferença pretendiam, terminar com esta segregação e construir uma sociedade mais

liberal e igualitária, capaz de integrar as diferentes populações (Ferreira, 2007; Santos, 2012).

Pesquisas realizadas por Piaget, Emília Guerreiro e Vigotsky mostraram que era possível para pessoas com deficiência construir conhecimento e aprender a leitura e escrita em situações de interação social (Edicléa & Fernandes, 2005). Com estes dados, o movimento da integração escolar estabelece as primeiras tentativas de questionar e rebater a segregação e o isolamento em que se encontravam as pessoas com deficiência nos centros de EE (Sánchez, 2005). Passava-se a valorizar o ambiente educativo no processo de ensino-aprendizagem. Aparece então o termo integração que correspondia ao processo de entrada na sala de aula do ensino regular de alunos com incapacidade (Ferreira, 2007).

Costa (1999) define integração como o processo através do qual as crianças consideradas com NEE são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente da escola.

Para os autores Edicléa e Fernandes (2005) o princípio básico do conceito de integração é que as pessoas com deficiências têm o direito de usufruir das condições de vida o mais comum ou normal possível na área onde vivem, participando das mesmas atividades.

Em Portugal é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986. As escolas iniciam uma transformação, de modo a criar turmas com base na educação integrada. Segundo o art.º 7º o objetivo da LBSE era “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (LBSE, 1986).

O movimento de integração conseguiu retirar as crianças e os jovens portadores de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu frequentar uma escola regular, usufruir de um novo espaço e novos companheiros para socialização, convívio e aprendizagem (Santos, 2012).

A integração possuía um grande mérito, pois na sua proposta está presente um forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência (Sasaki, 2005). Abandona a dicotomia deficiente/normal, reduzindo os estigmas e rótulos, passando a equacionar os problemas em termos de graus de necessidade de ensino (Ferreira, 2007).

O objetivo principal era o de promover a aproximação entre o aluno com NEE e a escola regular, onde foram consagrados o direito a um meio educativo o menos restritivo possível, o direito dos pais intervirem nas decisões educativas dos educandos e o direito a uma avaliação centrada no currículo (Ferreira, 2007).

Contudo, algumas práticas inspiradas pelo movimento da integração estiveram longe de criar ruturas fundamentais com o passado (Ferreira, 2007). Por exemplo, num primeiro momento, as turmas especiais foram consolidadas dentro de um centro escolar, e mais tarde, foi estabelecido apoio dos alunos com deficiência em tempo parcial na turma de ensino regular (Sánchez, 2005). Também, para que um aluno com NEE pudesse estar inserido numa turma regular, era necessário que apresentasse dificuldades médias ou comuns, ou fossem capazes de acompanhar seus colegas sem deficiência (Sasaki, 2005).

Para Simon (1991, citado por Silva, 2004) existiam dois tipos de integração: a total e a parcial. Na primeira, a criança frequentava a escola na sua totalidade, com exceção de eventuais apoios terapêuticos; na segunda, a criança frequentava somente uma parte do tempo escolar normal e apenas acompanhava algumas atividades.

Segundo Sánchez (2005) o aluno com NEE podia estar integrado mas passava bastante tempo isolado na sala de apoio, ou estava inserido na sala regular sem interagir com os seus companheiros. Esta realidade também é exposta por Glat, Pletsch e Fontes (2007) onde nos informam que a fase da integração visava apenas preparar os alunos provenientes das turmas e escolas especiais para serem integrados em turmas regulares usufruindo de um apoio paralelo nas salas de recursos ou em outras modalidades especializadas.

Para além disto, Cobertt (1999, citado por Sanchez, 2005) diz-nos que geralmente era a pessoa com deficiência que estava obrigada a integrar-se na comunidade escolar e de forma ativa. A responsabilidade é colocada sobre o que é diferente, isto é, o enfase recai sobre o aluno com deficiência, já que este deve integrar-se à cultura dominante.

Também Sasaki (2005) refere que a integração pouco exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais. No modelo integrativo, a sociedade aceita receber pessoas com deficiência, desde que estas sejam capazes de:

- Adaptar-se às condições dos serviços especiais separados (turma especial, escola especial);

- Acompanhar os procedimentos tradicionais de trabalho, escolarização e convivência social;
- Evitar os obstáculos existentes no meio físico em espaço urbano, edifícios e transportes;
- Lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas;
- Desempenhar papéis sociais individuais como aluno, trabalhador, pai, mãe e consumidor, com autonomia mas não necessariamente com independência.

Assim sendo, na integração a responsabilidade era colocada sobre as pessoas com deficiência, no sentido de se prepararem e adaptarem de forma a serem integradas na sociedade ou nas escolas regulares (Sasaki, 2005). Continuava a ser o aluno e não a escola a ter de mostrar que está preparado para ser aceite no ensino regular, o que implica que tem de ser ele a mudar (Ferreira, 2007).

É neste contexto que aparece, com a Declaração de Salamanca em 1994, a inclusão e com ela uma nova fase na educação.

“Os alunos com necessidades especiais não requerem integração. Requerem educação”
(Heyarty & Pocklington 1981, p.23)

A Declaração de Salamanca, ao afirmar o direito à ‘Educação para Todos’, torna-se o marco da transição do modelo integrativo para o inclusivo. Como verificamos atrás, enquanto a integração consiste em aceitar a pessoa com deficiência na condição de que ela tenha a capacidade de adequar-se aos procedimentos comuns no trabalho, na escola e na sociedade, a inclusão é a modificação da sociedade como um todo para receber a pessoa com deficiência, gerando seu desenvolvimento e garantindo a cidadania (Sasaki, 2005; Palma & Lehnhard, 2012).

Segundo a Unesco (2005), a essência da educação inclusiva consiste no direito do ser humano à educação. Uma consequência lógica deste princípio é que todas as crianças têm o direito de receber um tipo de educação que não as discrimine seja por que razão for.

Ferreira (2007) informa-nos que inclusão é uma proposta educativa que pretende unir a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógico para todos os alunos, por forma a executar os ideais de uma escola pública obrigatória: qualidade, competência, igualdade e equidade.

Este novo ideal, o da inclusão, defende uma educação eficiente para todos, suportada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (Santos, 2012). O que se pretende é que todos os alunos aprendam juntos respeitando a sua diversidade (Correia, 2008).

Esta conceção faz toda a diferença, pois com o surgimento da inclusão, todos os alunos são membros da comunidade escolar e têm o direito de estar na turma, sejam quais forem as suas características pessoais (Sánchez, 2005).

Relativamente aos benefícios da inclusão de alunos com NEE no sistema de ensino, Figueiredo e Faria (2005) referem que estes incidem na imagem e na avaliação que eles fazem de si próprios, a nível académico, social, físico e emocional.

Para a Organização das Nações Unidas (1994), a educação inclusiva apresenta vantagens tanto para alunos com deficiência como para alunos sem deficiência.

Tabela 3: *Vantagens da Educação Inclusiva (Adaptado de ONU, 1989).*

Alunos com deficiência:	Alunos sem deficiência:
- Aprendem a gostar da diversidade;	- Têm acesso a uma gama bem mais ampla de papéis sociais;
- Adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas;	- Perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente, desenvolvem a cooperação e a tolerância;
- Demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo, com outros deficientes ou não;	- Adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar;
- Ficam melhor preparados para a vida adulta numa sociedade diversificada, pois entendem que são diferentes, mas não inferiores;	- São melhor preparados para a vida adulta porque desde cedo assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano.

Também Stainback e Stainback (1999) falam de benefícios para os alunos sem deficiência de escolas inclusivas, relatando que os alunos sentem orgulho em ajudar

alguém a conseguir aprendizagens importantes; ter oportunidade para cuidar de outras pessoas; promover a igualdade, a superação da segregação ou a defesa de alguém que é tratado injustamente; desenvolver habilidades na resolução dos problemas; lidar com o comportamento difícil; superação do medo das diferenças.

Nesta perspectiva a educação inclusiva leva a uma nova reforma das escolas, das práticas educativas e formação dos professores, com o fim de proporcionar uma educação de qualidade ajustada às características de todos alunos. Exigem a adoção de mudanças e acomodações dos materiais e a planificação de atividades, estratégias de ensino e organização da sala de aula, com a finalidade de se proporcionar experiências de aprendizagem adequadas aos alunos com NEE (Sánchez, 2005; Ferreira, 2007)

Neste sentido, Sasaki (2005) entende que cabe às escolas comuns, modificar o seu paradigma educacional e, conseqüentemente alterar as suas estruturas físicas, programáticas e filosóficas, a fim de que as escolas possam tornar-se mais adequadas às necessidades de todos os seus alunos.

Este desígnio não pretende transformar o indivíduo com deficiência num ser considerado “normal”, mas sim criar e promover condições para esta população, se assemelhe o mais possível às demais (Silva, 2004). O grande desafio passa por saber como a escola se deve organizar para fornecer uma resposta de qualidade a todos os alunos (Ferreira, 2007).

Perante esta realidade, os defensores da inclusão manifestam a necessidade de reconstruir o conceito de NEE, ao defender que na inclusão temos que considerar o *deficit* do aluno mas também as dificuldades que ele experimenta, considerando o contexto educativo, a organização da sala, e como se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem nas escolas inclusivas (Slee, 1991; Ortiz, 1996; Sánchez, 2005).

Com este novo paradigma, a inclusão foi adotada no contexto internacional (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido) com a intenção de dar um passo adiante. As razões que justificam essa mudança, na opinião de Stainback e Stainback (1999), são:

1 - O conceito de inclusão transmite mais claramente e com maior exatidão, que todas as crianças necessitam estar incluídas na vida educativa e social das escolas comuns, e na sociedade em geral, não unicamente dentro da escola comum;

2 - O termo integração foi abandonado, pois o seu objetivo era integrar na vida escolar e comunitária alguém ou algum grupo que foi excluído. Por outro lado, o objetivo básico

da inclusão é não deixar ninguém de fora da escola comum. Incluir tanto do ponto de vista educativo, físico e social;

3 - A atenção nas escolas inclusivas centra-se em como construir um sistema que inclua e esteja estruturado para fazer frente às necessidades de cada um dos alunos. Nessa perspectiva, destaca-se a responsabilidade da equipe docente da escola, já que tem que se acomodar às necessidades de todos e a cada um de seus alunos;

4 - O interesse centra-se agora no apoio à necessidade de cada membro da escola. É reivindicado que todos os alunos, com ou sem NEE, recebam uma educação de qualidade, nas turmas normais do sistema regular de ensino.

Segundo Costa (1996), a educação inclusiva em Portugal aparece no sentido de proteger o direito à total dignidade, igualdade e identidade da criança enquanto ser humano. Já Correia (2008) afirma que todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso; devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extracurriculares e em eventos comunitários, sociais e recreativos.

Na tabela 4, e a título de resumo, aparecem segundo Sánchez (2005) as principais diferenças entre a integração e a inclusão:

Tabela 4: *Diferenças entre Integração e Inclusão (retirado de Sánchez, 2005).*

Integração	Inclusão
Competição	Cooperação/solidariedade
Seleção	Respeito às diferenças
Individualidade	Comunidade
Preconceitos	Valorização das diferenças
Visão individualizada	Melhora para todos
Modelo técnico-racional	Pesquisa reflexiva

Ferguson (1995) citado por Ferreira (2007) fala-nos que enquanto a mensagem essencial da integração é remediar a discriminação social, pondo fim à estigmatizante e discriminatória exclusão e segregação educativa, a mensagem da inclusão, mais do que promover a separação na base da incapacidade, os alunos devem simplesmente ser incluídos, por direito nas oportunidades e responsabilidades da escolaridade pública.

Stainback e Stainback (1999) dizem-nos que a inclusão representa uma força cultural poderosa para a renovação da escola e que se aplica não somente aos alunos com deficiência, mas a todos os alunos.

A inclusão remete-nos assim, para um sistema que responde às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, cultura e comunidade. Apela para uma escola que perspetive a criança no seu todo, e não considere apenas o aluno, respeitando níveis de desenvolvimento essenciais em diversas vertentes tais como a académica, sócio emocional e pessoal, com a finalidade de proporcionar uma educação adequada e direcionada para a maximização do seu potencial (Correia, 2000).

Relativamente à disciplina de EF, Ferreira e Cataldi (2014) dizem-nos que esta não está indiferente ao movimento da educação inclusiva. Ao fazer parte do currículo, a EF constitui-se num dos mais fortes colaboradores do processo da inclusão escolar e desportiva. Trabalhar numa EF inclusiva não pode ser algo simples. Não deverá ser apenas uma adaptação de gestos corporais, nem tão pouco, uma diminuição do rigor e das exigências técnicas para o desenvolvimento de qualquer atividade.

Segundo os mesmos autores, nas aulas de EF onde a inclusão está presente, os alunos com e sem deficiência devem participar juntos nas atividades propostas, embora por vezes seja necessário haver, em determinados momentos, tarefas separadas e adequadas às especificidades de cada aluno, para que este desenvolva habilidades que lhe permitam um maior sucesso na execução das mesmas. Relativamente à planificação da disciplina de EF, esta deve ser ampla e comum a todos, de forma a dar respostas educativas apropriadas, onde a consideração às diferenças de cada aluno deve estar presente.

Concluindo, é nossa opinião que a integração foi uma fase importante no caminho que a educação e as escolas tiveram de percorrer. Independentemente das limitações que os alunos com NEE poderiam apresentar, estes conseguiram iniciar a sua educação escolar, aprendizagem e execução dos saberes aprendidos, em condições semelhantes aos restantes alunos. Esta pessoa ou aluno diferente, como eram vistos antes desta fase, começou a alterar-se para um conceito de pessoa com direitos e deveres iguais aos seres humanos comuns. Passou a haver uma ideia que esta população poderia e deveria ter uma vida idêntica à restante população e sentiu-se a necessidade que os alunos com NEE fossem colocados no sistema educativo regular. Apesar deste avanço estes alunos tinham

de se adaptar ao sistema educativo e não o contrário, o que prejudicava a obtenção de resultados positivos nas suas aprendizagens.

A inclusão apresenta para os alunos com NEE mais vantagens em relação à fase da integração. Houve necessidade de as escolas se adaptarem a uma nova realidade, isto é, à permanência integral dos alunos com NEE no espaço escolar. Sejam alunos portadores de multideficiência, problemas de linguagem ou de socialização, a escola e os seus agentes educativos tiveram de se reinventar, organizar e encontrar soluções educacionais apropriadas a cada aluno e suas especificidades. Sempre com o princípio que o aluno com NEE é o centro do processo de ensino-aprendizagem, nós como docentes de EE, temos como princípio o desenvolvimento de atividades que proporcionem a aquisição de aprendizagem e por consequência, melhorias no perfil de funcionalidade dos alunos com NEE. Nunca poderemos também esquecer que estes alunos fazem parte de uma comunidade escolar que está sempre em mudança, onde a diferença tem de estar obrigatoriamente presente nas escolas. Esta diversidade vai proporcionar às escolas características únicas e uma variedade de vivências que fazem parte de uma sociedade que queremos que seja tolerante com a diferença mas ao mesmo tempo que evolua. Tal como nos diz Ferreira e Cataldi (2014) todos os alunos devem ser considerados sujeitos do processo inclusivo, onde as diferenças devem ser minimizadas e, independente das dificuldades e do ritmo de aprendizagem de cada um, a diversidade deve constituir-se como um valor educativo.

Relativamente à nossa formação base, a EF, somos da opinião que é um espaço ideal para que a inclusão ocorra. Oferece a oportunidade de trabalhar a diferença a nível físico, social e afetivo, o que permite preparar todos os alunos para atuarem numa sociedade diversificada. Com as aulas de EF a escola proporciona a igualdade de participação dos alunos com NEE, bem-estar e a possibilidade de desfrutar de atividades desportivas em conjunto com alunos sem deficiência. A EF é uma área da educação essencial para a implementação de uma filosofia inclusiva na escola em Portugal. Esta filosofia é aquela que permite a todos os alunos aprenderem em conjunto ou que os seus pais se envolvam mais nos assuntos da educação dos seus educandos.

2.4. Escola e professores perante a Inclusão

“...as boas escolas são boas escolas para todos os alunos...”

(Stainback & Stainback, 1999, p. 165).

Ao longo da história foi criada a ideia de que os alunos com deficiência poderiam ser ajudados em ambientes segregados, separados do resto da sociedade, o que fortaleceu os estigmas sociais e a rejeição. O facto das escolas regulares rejeitarem estes alunos contribuiu para disseminar a incapacidade de apreciar a diversidade social e cultural e valorizar as coisas significativas que nos unem. Com o fim gradual das práticas de exclusão, todos os alunos passaram a possuir uma oportunidade igual para terem as suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (Stainback & Stainback, 1999).

Segundo Leite (2003) a escola é o lugar privilegiado de coeducação e tem de ser o local onde se criem condições de comunicação efetiva entre alunos de diferentes origens, de modo a permitir uma partilha de experiências e desenvolvimento de atitudes de aceitação.

Todos sabemos da importância da escola, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social dos indivíduos, bem como para o desenvolvimento do autoconceito dos alunos em geral e dos alunos com NEE em particular (Figueiredo & Faria, 2005).

Schattman (1992 citado por Stainback & Stainback, 1999) menciona que uma escola deve ter como missão ajudar as comunidades a definir o seu propósito onde envolvam as necessidades de todas as crianças; proporcionar aos professores e restantes membros educativos a oportunidade de se comunicarem; estabelecer um padrão segundo o qual práticas educacionais distintas possam ser avaliadas.

Greenberg, Weissberg, O' Brien, Zins, Fredericks, Resnicks, e Elias (2003) referem-se à escola como um contexto de aprendizagem académica, social, emocional e de saúde para crianças e jovens. Para estes autores é imprescindível, promover competências pessoais e sociais, no âmbito escolar.

É um lugar onde todos são bem-vindos para contribuir com o trabalho realizado, cada um faz parte dela como um membro valorizado e todos os alunos e adultos apoiam-se uns aos outros como aprendizes ativos (Stainback & Stainback, 1999).

Os mesmos autores referem que as escolas são microcosmos da sociedade, elas espelham aspetos, valores, prioridades e práticas culturais tanto positivos quanto negativos.

Para Leite (2003) é fundamental que a escola aceite a existência de várias culturas e que esteja disposta a conhecê-las, tomando-as como ponto de partida para as aprendizagens e como meio de enriquecimento de cada um e de todos. Se queremos uma ‘escola para todos’ temos de partir da consideração do multiculturalismo. Temos de ter consciência de que como ‘todos são diferentes’, exigindo-se assim de cada docente a capacidade e flexibilidade em inovar, proporcionando o êxito e a transformação.

Hoje em dia o multiculturalismo é uma realidade social em Portugal ao nível da educação escolar. A escola é vista numa dinâmica de inclusão, de variedade social e cultural e assume a responsabilidade de a todos proporcionar sucesso escolar (Leite, 2003). A própria LBSE no artigo 2º diz-nos que “é da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Neste sentido, Leite (2003) refere que se queremos uma ‘Escola para Todos’ temos de antecipar e gerar diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender. Por outro lado, se todos os alunos forem tratados da mesma forma, como se apenas um se tratasse, as consequências serão, inevitavelmente a exclusão daqueles que não se ajustam ao perfil do aluno ideal.

Para o mesmo autor a escola é a instituição que melhores condições proporciona e se aproxima de uma convivência igualitária entre grupos diferentes e onde ocorrem processos de comunicação que favorece a aprendizagem do viver e conviver com a diferença.

De forma a conseguirmos viver e aprender com a diferença devemos dar o primeiro passo para a criação de uma escola inclusiva de qualidade, com uma filosofia baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos (Stainback & Stainback, 1999)

Por sua vez, o *National Association of State Boards of Education* (1992) revela que uma escola inclusiva deve ser voltada para o desenvolvimento académico, desenvolvimentos social e emocional e responsabilidade pessoal, coletiva e para a cidadania. Que comunique de forma clara que a sua filosofia baseia-se em princípios de igualdade, justiça e imparcialidade para todos e que cada um desfrute de medidas iguais de respeito e dignidade (Flynn & Innes, 1992).

Rodrigues (2001) refere que uma escola inclusiva é aquela que procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir.

Para Martins (2005) o modelo de inclusão escolar permite a criação de uma escola aberta à diversidade, que procure criar condições favoráveis de desenvolvimento para todos os alunos, sejam quais forem as suas características individuais e ambientais.

Este novo conceito de escola inclusiva, que deve acolher todos os alunos e deve organizar-se de forma a fornecer uma resposta de qualidade aos mesmos, deve atender o aluno como um todo e respeitar o seu nível de desenvolvimento académico, sócio emocional e pessoal, oferecendo deste modo uma educação apropriada (Beato, 2013).

De modo a que na escola ocorra efetivamente a inclusão de alunos com NEE, Correia (2000) afirma que ela tem responsabilidades na planificação, sensibilização e apoio, flexibilidade, formação e realizar as necessárias modificações e transformações curriculares. A escola poderá ter também a necessidade de alterar os equipamentos das salas de aula para receber os alunos com NEE, criando uma mudança nas características físicas e sociais do ambiente de sala de aula (Nielsen, 1999).

Segundo Marques, Castro e Silva (2001) as escolas devem proporcionar condições aos alunos com NEE que lhes permitam atingir as seguintes metas: cuidar de si; tornar-se independente no quotidiano; participar na vida familiar e em atividades de tempos livres; manter contactos sociais; obter rendimento nos estudos e no trabalho.

É importante considerar que as pessoas com deficiência são grupos heterogéneos. Cada individuo tem necessidades diferenciadas e identificáveis e a escola na sua organização escolar deve ter presente isso (Ferreira, 2009).

Uma das formas em que a escola deve ter em atenção essa diversidade é na constituição das turmas. Em Portugal existe legislação para a constituição de turmas e o mais recente é o Despacho normativo n.º 7-B/2015. A escola deve ter por base critérios de natureza pedagógica definidos no Projeto Educativo (PE) e no Regulamento Interno do estabelecimento. Compete ao Diretor da escola aplicá-los de forma eficaz gerindo e rentabilizando os recursos humanos e materiais existentes. No referido despacho, segundo o ponto 3 do Artigo 20º diz-nos que as turmas do 2º e 3º ciclo do ensino básico que apresentem alunos com NEE de carácter prolongado de qualquer nível de ensino, cujo PEI preveja e o grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não

podendo incluir mais de dois alunos nestas condições. No Artigo 21º que define a constituição das turmas do ensino secundário apenas o ensino profissional prevê turma reduzida de 20 alunos enquanto as turmas do ensino regular são constituídas entre 26 alunos até 30, tenha ou não alunos com NEE.

Segundo Rodrigues (2001) para que aconteça um desenvolvimento de uma política de NEE com qualidade deve-se:

- a) Contribuir para o desenvolvimento de um *ethos* positivo no qual todos os alunos tenham acesso a um currículo lato, equilibrado e relevante;
- b) Apoiar os professores e pessoal não docente da escola na perceção das dificuldades de aprendizagem dos alunos com NEE;
- c) Garantir que os objetivos da política de NEE são contemplados no PE da escola, que são acionados sistemas eficazes de identificar e responder a necessidades especiais e que estes sistemas são corretamente coordenados e revistos regularmente;
- d) Acompanhar os progressos feitos dos objetivos delineados para os alunos com NEE e apoiar a avaliação da eficácia do ensino e da aprendizagem;
- e) Estabelecer contactos e coordenações com entidades externas à escola que possam colaborar na educação de alunos com NEE.

A viabilidade das propostas inclusivas depende muito daquilo que os professores, enquanto elementos chave de todo o processo educativo, conseguem efetivamente fazer nas suas salas de aula (Ferreira, 2007).

A importância dos professores também é destacada por Fullan (1982) citado por Ferreira (2007) quando nos afirma que as mudanças educacionais dependem do que os professores fazem e pensam, bem como, exigirá que os professores se compreendam a si próprios e sejam compreendidos pelos outros. Deste modo as atitudes dos professores passam a assumir uma importância fundamental, baseada na certeza de que sem o seu comprometimento, pessoal e profissional, nada se poderá alterar (Ferreira, 2007).

Para Correia (2008) é de extrema relevância que todos os educadores e professores aceitem a responsabilidade de educar todos os alunos, independentemente da sua problemática. A pedagogia centrada no aluno torna-se, assim, um princípio fundamental a ter em conta, tomando por base as suas capacidades, interesses e necessidades de aprendizagem. Torna-se crucial que os educadores e professores adquiram as aptidões

científicas e pedagógicas, para além das adquiridas nos seus cursos de formação inicial, que lhes permitam poder atender às necessidades de todas as crianças.

Segundo Baptista (2005) o professor tem de ser ágil, flexível e com capacidade para planear com algum nível de individualização.

Para Beato (2013) os professores devem proporcionar aprendizagens semelhantes e interações onde se promova o desenvolvimento de amizades, entre todo o tipo de alunos. A premissa deve ser o desenvolvimento integral do aluno dentro de um espírito de pertença e de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas sem nunca esquecer as suas limitações.

O professor é fundamental para colmatar ou minimizar situações de mal-estar, devendo considerar um conjunto de atividades que ajudem a criar verdadeiras comunidades de apoio, que permitam que todos os alunos aprendam um pouco sobre cada um, se sintam bem-vindos e inseridos na turma (Beato, 2013).

Fernandes (2014) refere também que a flexibilização curricular, a pedagogia diferenciada e estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar respostas a todos os alunos com NEE, no contexto do seu grupo-turma. O principal objetivo é aprender no grupo e com o grupo para que se aumente o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais.

A inclusão proporciona aos professores a possibilidade de trabalharem com outros profissionais, partilhando desta forma estratégias de ensino, metodologias e práticas. É importante um trabalho colaborativo e cooperativo entre professores, pais, especialistas e os próprios alunos (Guijarro, 2005).

Relativamente aos professores de EF, Martins (2014) informa-nos que as atitudes e convicções dos docentes de EF face à inclusão de estudantes com NEE influenciam a sua pedagogia. Contudo, na EF, os docentes não têm conseguido desenvolver um ensino articulado com a nova realidade social heterogénea. Desta forma é indiscutível que a área da EF necessita de uma melhor preparação e interesse por parte dos docentes.

Apesar da importância da formação inicial, Pires e Condado (2012) analisaram o currículo dos cursos de EF das universidades portuguesas e concluíram que não existe *background* na formação dos docentes para que os conceitos de inclusão se concretizem. Martins (2014) concluiu, no seu estudo, que a formação em NEE e/ou atividade física

adaptada é um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão na EF. Constatou também uma necessidade de mais formação específica em NEE por parte dos professores de EF pois só uma boa formação permite dar uma resposta adequada a todos os estudantes.

Desta forma, a formação contínua revela-se um fator muito importante para o ensino de EF em contexto de aulas inclusivas. Torna-se assim fundamental, que os docentes de EF dotem o seu currículo de conhecimentos e experiências ao longo do seu percurso profissional (Nascimento, Rodrigues, Grillo & Merida, 2009; Martins, 2014).

Os benefícios da EF na inclusão são imensos e face a isto, os docentes de EF, concordam que a presença de um aluno com NEE ocasiona novas e diferentes situações de aprendizagem para todos os alunos, atenuando as diferenças entre ele e os seus pares, não interferindo com o seu progresso. Torna-se assim imprescindível investir na formação dos professores, alunos e nas relações família escola, prevalecendo a cooperação entre todos os agentes educativos (Martins, 2014).

Concluindo, a educação inclusiva é o grande desafio de todos os que trabalham em educação. Como professores, temos que ter a capacidade de refletir e de agir distintamente com a nossa e com a diferença dos outros. A educação é para todos e assegurar este princípio é receber o aluno com NEE sem questionar as suas diferenças e dificuldades, respeitando-o e incluindo-o no quotidiano escolar (Fernandes, 2014).

2.5. Contributos da Educação Física na Inclusão e Educação Especial

A EF é, na essência interdisciplinar, importante para desenvolver a alfabetização corporal, ou seja, aproveitar o interesse das crianças por atividades físicas para apresentar temas que elas ainda não conhecem (Morais, 2002).

Para Ferreira e Cataldi (2014) trabalhar com a EF inclusiva não é algo simples. Não é apenas adaptar gestos corporais, nem tão pouco, um abrandamento do rigor e das exigências técnicas para o desenvolvimento de qualquer atividade. Pelo contrário, o exercício da prática corporal requer uma instrumentalização capaz de propiciar a construção de uma ordem de movimentos adequados à perceção de padrões estruturantes de uma técnica, que permita a realização de movimentos que façam sentido para as pessoas com e sem deficiência.

Segundo Ferreira (2009) os efeitos da atividade física na pessoa com deficiência são:

- Fisiológicos: através da exploração dos limites articulares, do controlo de movimento voluntário, bem como da melhoria da aptidão física e da saúde;
- Psicológicos: pelo domínio do gesto o qual conduz a um aumento da autoconfiança, redução da ansiedade e melhoria da comunicação;
- Sociais: pela sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia e integração social.

A EF escolar segundo Molari e Sens (2002) está baseada nas necessidades da criança e tem como principal objetivo incentivar a prática do movimento em todas as etapas da sua vida. Falar da importância da EF para a criança é o mesmo que falar da importância de ela se alimentar, dormir, brincar, ou seja, suprir todas as suas necessidades básicas. Batista (2000) refere que a EF contribui para o desenvolvimento social, físico e psicológico dos indivíduos. Os seus benefícios podem ser notados no autoconceito, na autoestima, na personalidade, na confiança, na imagem corporal e no ajustamento social, induzindo assim, a alterações de comportamento.

Segundo Morais (2002) e Monteiro (2007) a EF utiliza o movimento como forma essencial de aprendizagem, apresenta diversas possibilidades de garantir a formação integral dos alunos, ao mesmo tempo que faz um apelo às funções da inteligência. Também desta opinião são Staes e De Meur (1984) citados por Molari e Sens (2002) que afirmam que o intelecto constrói-se a partir da atividade física. As funções motoras (movimento) não podem ser separadas do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio) nem da afetividade (emoções e sentimentos).

Para Molari e Sens (2002) através da EF, a criança desenvolve as aptidões de percepção como meio de ajustamento do comportamento psicomotor, proporciona a aprendizagem em várias atividades desportivas, que ajudam na manutenção da saúde física, mental e no equilíbrio socio afetivo. Ela diversifica-se em função das relações sociais, das ideias morais, das capacidades e da maneira de ser de cada um.

A partir dessa posição, pode-se ver a relação intrínseca das funções motoras e cognitivas que, também pela afetividade, encaminha o movimento (Morais, 2002).

Reis (2013) refere ainda que a aula de EF pelas suas características, constitui-se como um ótimo ambiente para a transmissão de valores e desenvolvimento de

capacidades físicas, intelectuais, afetivas e sociais. Ao permitir uma proximidade interpessoal, a transmissão de igualdade e respeito pela diferença, evidencia-se como sendo um ambiente ideal para a implementação da inclusão.

Para Figueiredo e Faria (2005) os alunos com NEE podem e devem praticar desporto, pois este contribui para a sua inclusão e desenvolvimento social, para a realização pessoal, para aumentar a autoconfiança e para o equilíbrio emocional. Essa prática contribui também para a maturação do sistema nervoso central e consequentemente para a organização psicomotora.

A EE tem aqui um aliado fundamental no movimento inclusivo e no desenvolvimento das capacidades dos alunos com NEE (Reis, 2013).

"...todo o indivíduo tem direito à prática desportiva."

(Conselho da Europa, 1988, p. 8)

Place e Hodge (2001) citados por Reis (2013) acreditam que um ambiente inclusivo na aula de EF pode contribuir para aumentar a autoestima de crianças com NEE e incrementar a sua aceitação social e interesse dos seus pares.

Também para Martins (2014) a EF é vista como um componente curricular privilegiada para a inclusão de alunos com NEE, sendo um campo fértil para a criatividade e manifestações de valores e sentimentos solidários, contribuindo para que nos espaços escolares se efetive o combate ao preconceito e à exclusão social.

Torna-se óbvio que o desporto deve ser planeado para todos, independentemente da sua condição individual. É importante fazer a ligação entre o conteúdo da EF, os alunos e o professor de EF, uma vez que a prática desportiva revela-se um instrumento privilegiado de intervenção em alunos com NEE (Martins, 2014).

Perante o valor inestimável da EF nos alunos com NEE, é fundamental planear as aprendizagens das atividades físicas de forma consciente, intencional e sensível. Essas atividades estabelecidas e solidificadas na EF vão acompanhar o ser humano de maneira contínua (Molari & Sens, 2002).

Também Rodrigues (2003) reforça a ideia de que a EF tem possibilidades de ser um aliado para a EE e para a inclusão. Três grandes razões são apresentadas:

- Os professores de EF são conotados como profissionais com atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE, sendo por isso frequentemente solicitados pela EE para participar em projetos de inovação na escola;
- A EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado nos alunos com NEE;
- Na EF os conteúdos dados apresentam um grau de determinação e rigidez menor do que outras disciplinas. O professor de EF dispõe de uma maior flexibilidade e liberdade para organizar os conteúdos que pretende para que os alunos com NEE vivenciem e aprendam nas suas aulas.

Segundo Chicon (2005) para que haja a inclusão nas aulas de EF, não basta adaptar a disciplina para que o aluno com deficiência possa participar, é necessário que o professor adote objetivos, conteúdos e métodos que valorizem a diversidade humana e que colabore para a construção de uma sociedade inclusiva, e não apenas uma aula inclusiva.

Não existe um método ideal de EF que se aplique à proposta da inclusão, cabe ao professor combinar os mais numerosos procedimentos para remover as barreiras e proporcionar a aprendizagem dos alunos com deficiência (Freitas, 2002).

Na nossa opinião, e falando acerca do que experienciámos e verificámos nas escolas por onde lecionámos, a EF pode dar um grande contributo à EE tendo em vista o desenvolvimento psicomotor, social e afetivo dos alunos com NEE, bem como, para a promoção de hábitos de vida saudável e também para a implementação de uma escola cada vez mais inclusiva. A EF também é um meio excelente para o desenvolvimento da autonomia e capacidade de decisão, características essenciais para serem trabalhadas e adquiridas pelos alunos com NEE.

O facto de as aulas de EF ocorrerem num contexto totalmente diferente das restantes áreas disciplinares permite aos alunos com NEE sentirem novas experiências, variados e diferentes estímulos proporcionados pelos diferentes materiais e vivenciarem uma realidade desportiva que apenas a EF e o Desporto Escolar (DE) são capazes de proporcionar na escola. O desenvolvimento de competências motoras, o respeito, o ser respeitado e o cumprimento de regras, o apreço pela diferença e a possibilidade de

sociabilização são outras das características que são intrínsecas à EF. A EF propicia a todos os alunos e em concreto aos alunos com NEE, oportunidades ímpares de aprendizagem motora e cognitiva, de aperfeiçoamento de habilidades inatas e também de bem-estar mental.

A participação no DE por parte dos alunos com NEE permite, aos encarregados de educação que seguem os seus educandos, um acompanhamento mais próximo, aumentando a interação escola/professor/aluno/encarregados de educação. Também possibilita ao aluno participar em competições organizadas onde o esforço, a solidariedade de equipa e superação de obstáculos individuais e coletivos estão presentes. Facilita ainda o aumento da autoestima e o espírito de equipa, reforçando a capacidade de realizar sem ter receio de falhar. Contribui também para o combate ao insucesso e abandono escolar, promove a inclusão e a aquisição de hábitos de vida saudáveis.

Outro fator muito importante na realização de aulas de EF inclusiva é a forma de planificação e organização da aula, pois é fundamental que todos participem e não só os mais hábeis. As características e diversidade das atividades propostas nas aulas de EF, assim como as dinâmicas utilizadas, devem ter sempre em conta as particularidades dos alunos. O professor de EF deve igualmente fornecer aos alunos com NEE diversas opções de escolha quanto à melhor forma de solucionar as tarefas apresentadas. O conteúdo desenvolvido numa aula deve ser transmitido de maneiras diversificadas, permitindo assim, variadas formas de percebê-lo.

Devido à nossa formação inicial ser em EF e nos últimos sete anos trabalharmos em EE, permite-nos ter uma visão alargada do que estas duas áreas da educação podem e devem fazer juntas pela inclusão e pelos alunos com NEE. Uma adequada articulação entre a EF e a EE, com objetivos bem definidos, acrescentará uma maior qualidade às escolas e à educação. Um exemplo concreto de articulação interdisciplinar foi, por iniciativa nossa, concebido um projeto (anexos 18 e 19) de aulas de natação para os alunos com CEI do Agrupamento de Escolas do Bom Sucesso e Agrupamento de Escolas João de Deus, Faro. O meio aquático proporciona muitas aprendizagens e sensações diferentes das vividas no dia-a-dia, desde o controlar da respiração, autocontrolo, sentido de equilíbrio e o desenvolvimento das capacidades motoras. O resultado desta intervenção superou as expectativas dos alunos, dos professores e das famílias dos alunos.

2.5.1. Atividade Física Adaptada

A Atividade Física Adaptada (AFA) sublinha e congrega todas as formas de participação desportiva de um qualquer indivíduo, mesmo com fortes limitações da capacidade de movimento, seja qual for o objetivo dessa atividade (educativo, recreativo, competitivo ou terapêutico) (Marques, Castro & Silva, 2001).

Segundo Marques e Castro (1999) citados por Ferreira (2009) a AFA é o termo que designa todas as formas de atividade física no sentido recreativo, reabilitativo e competitivo, destinado a pessoas com necessidades especiais e que procura incutir um estilo de vida ativo e uma qualidade de vida acrescida.

A AFA é a adequação da metodologia, adaptação de materiais e técnicas que tenham em conta as diferenças individuais de cada aluno portador de deficiência. Entretanto, tais adequações devem ser baseadas nos tipos e características das deficiências para que possa dar a todos uma oportunidade de participação no maior número de atividades possíveis, visando, assim, a melhoria a nível motor, afetivo, cognitivo, assim como a interação e inclusão com as demais pessoas (Nogueira, 2000).

Segundo Rodriguez (1993) citado por Branco (2011) a AFA é um conjunto de atividades físicas que podem ser levadas a cabo em escolas tendo em conta 4 objetivos:

- 1 - Planeadas para pessoas com problemas de aprendizagem, resultantes de deficiências motoras, mentais ou sensoriais;
- 2 - Planeadas com o propósito de reabilitar, capacitar, prevenir e desenvolver fisicamente;
- 3 - Modificadas com o objetivo de proporcionar a participação do deficiente, e;
- 4 - Desenhadas para modificar as capacidades motoras do indivíduo, procurando um desenvolvimento motor máximo.

Para Toro e Zarco (1998) citado por Branco em (2011), a AFA é um processo de atuação docente, em que este planifica e atua de tal modo que consiga dar respostas às necessidades dos alunos com deficiência, acrescentando ainda que o professor deve levar a cabo uma programação individual que contemple o tipo de adaptações, os objetivos, conteúdos, metodologias e evoluções, bem como aspetos das relações interpessoais, organização de espaços, tempo, mobiliário e recursos, sempre em função das necessidades dos alunos com NEE.

Segundo Rosadas (1994) citado por Branco (2011), a AFA é uma área de conhecimento da EF que tem como objetivo privilegiar uma população caracterizada como portadora de deficiência ou necessidades especiais, sendo que tendo em conta isto, segundo, o programa de EF deve ser inclusivo, contendo objetivos que possam ser direcionados para todos os alunos, permitindo a participação e promovendo a integração de todos, facilitando a sua integração na sociedade.

2.5.2. Estudos Realizados sobre Educação Física Inclusiva

Tendo em mente os objetivos primordiais do presente estudo, importa sistematizar alguns estudos realizados sobre EF inclusiva, mais especificamente pretende-se com este capítulo sistematizar resultados de estudos sobre a importância da EF inclusiva para os alunos com NEE, e ainda sistematizar as percepções dos encarregados de educação e dos professores sobre esta temática. Este capítulo do trabalho procura também enquadrar do ponto de vista teórico, o estudo que desenvolvemos em contexto de escolar e que apresentaremos na segunda parte deste relatório.

A importância da EF inclusiva para os alunos com NEE é unânime na comunidade científica. Como refere Branco (2011), a EF inclusiva promove a integração social do indivíduo, o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor melhorando por consequência a sua qualidade de vida. Quadros (2013) também refere a importância da EF para os alunos com NEE, visto permitir a estes alunos vivenciar atividades que privilegiam a cooperação, criatividade e coletividade, o que tem influência no seu desenvolvimento motor, cognitivo, e afetivo-social.

Neste sentido, pode afirmar-se o contributo da EF para o desenvolvimento do aluno com NEE aos mais variados níveis. Concomitantemente Hilderley e Rhind (2012) indicam que os benefícios da disciplina de EF para alunos com NEE, são psicológicos (relacionados com a imagem, maior autoestima, prazer e sensação de liberdade), sociais (relacionados com a possibilidade de fazer parte do grupo, desenvolvendo relacionamentos e habilidades sociais), e físicos (mobilidade). Neste sentido atualmente são vários os estudos que corroboram a influência positiva da disciplina de EF nos diferentes domínios de desenvolvimento dos alunos com NEE.

Palma e Lehnhard (2012) no seu estudo concluíram que as aulas de EF proporcionam uma maior proximidade física dos alunos, o que gera aprendizagem em

função das trocas que ocorrem entre os mesmos. Permite que o aluno descubra e desenvolva as suas capacidades, o que pode auxiliar no processo inclusivo.

No estudo de Figueiredo e Faria (2005) efetuado em escolas da Área Educativa de Viseu em alunos com NEE, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos, verificou-se que os alunos com NEE que praticam desporto têm níveis mais elevados de autoconceito do que os alunos com NEE que não praticam desporto. Também verificaram benefícios nos domínios verbal, social, nos assuntos escolares em geral e competência física. Na mesma linha Hutzler e Bar-Eli (1993, citados por Figueiredo & Faria, 2005) concluíram que pessoas com deficiência após participarem em programas desportivos apresentam valores mais altos de autoconceito relativamente aos indivíduos normais que não praticam desporto. Num outro estudo, com propósitos similares aos estudos anteriores, desenvolvido por Figueiredo e Faria, (2005), os resultados eram extensíveis à autoestima, à felicidade e à satisfação com a vida.

Em contexto escolar Ferreira (2009) no seu estudo concluiu que a implementação de aulas de AFA nas escolas estaria a contribuir para o desenvolvimento motor e social, bem como para todas as diferentes áreas que a escola oferece. Também Mauerberg-de-Castro, Tavares, Panhan, Iasi, Figueiredo, Castro, Braga e Paiva (2013) implementaram um programa que pretendia avaliar o impacto da EF na qualidade de vida e na melhoria da saúde de pessoas com deficiência intelectual. O programa implementando demonstrou a possibilidade de pessoas com deficiência intelectual modificarem vários parâmetros de aptidão física, mesmo com poucos encontros semanais.

No âmbito de um estudo de caso, Oliveira (2013) analisou dois casos práticos de alunos com NEE, concluindo que a EF tem um papel preponderante na facilitação da aprendizagem destes alunos. O autor referiu que ao longo da sua experiência profissional constatou que a implementação das diversas medidas, através da prática de atividades desportivas, contribuíram para uma melhor qualidade de vida destes alunos, ajudando-os em grande medida à auto superação e alcance de um melhor desempenho escolar, bem como facilitando o caminho para a aprendizagem e integração social.

Na área específica da deficiência visual, Nunes (2012) concluiu que a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de EF traz vantagens tornando-se um modelo educacional eficaz para toda a comunidade, designadamente para os alunos com deficiência visual e todos os outros alunos, assim como para os professores do ensino

especial e professores do ensino regular, permitindo o desenvolvimento de uma maior compreensão das capacidades e potencialidades dos alunos com deficiência visual.

Já no que concerne à percepção dos alunos com NEE sobre a sua inclusão na escola e nas aulas de EF, num estudo realizado por Escórcio, Gouveia, Nóbrega e Alves (2015) estes verificaram que estes alunos dizem sentirem-se bem na escola e motivados para as aulas de EF referindo que os colegas os apoiavam e respeitavam. Os resultados deste estudo contrasta um pouco com a ideia de que existem muitos casos de alunos que indicam ser gozados pelos pares.

Alves e Duarte (2014) realizaram um estudo de caso envolvendo 3 estudantes do sexo feminino com deficiência física e visual com o objetivo de analisar a sua percepção sobre a inclusão nas aulas de EF. Deste estudo emergem 3 pontos importantes considerados pelas participantes como essenciais nesta temática, são eles: adaptação, participação social e capacidade. Ao nível da adaptação foi evidenciada a pouca preparação dos professores para implementar estratégias inclusivas. No entanto, ainda neste ponto foi relevada a importância da tutoria enquanto estratégia utilizada com uma das participantes com deficiência visual. Já no que toca às participantes com deficiência física ficou evidente a importância da acessibilidade aos recintos de prática da aula de EF. Os resultados deste último estudo descritivo evidenciam a importância do papel do professor de EF, o que remete para a percepção dos mesmos sobre a inclusão dos alunos com NEE nas suas aulas.

Escórcio et al. (2015) concluíram que no geral os professores referem que turmas inclusivas tornam a aula menos fluída, sendo a falta de formação muitas vezes utilizada como argumento para evitar o acompanhamento de qualidade destes alunos. Igualmente Gorgatti e Júnior (2009) concluíram que os professores têm uma opinião negativa em relação à inclusão, essencialmente devido ao facto de não se sentirem preparados para lidar com alunos com deficiência. No entanto, no geral pode afirmar-se que os professores consideram a inclusão profícua tanto para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com NEE, como para o enriquecimento dos seus pares. Os resultados do estudo de Martins (2014) sugeriram que as atitudes dos docentes de EF foram, na maioria das vezes, favoráveis à inclusão de estudantes com NEE nas suas aulas. Concluiu também que os docentes com experiência inclusiva ultrapassam mais facilmente os preconceitos e apresentam atitudes mais favoráveis.

No entanto, e reforçando esta ideia, é consensual e está presente em vários estudos o sentimento de falta de formação para implementar a inclusão nas aulas de EF. Rodrigues (2006) chama a atenção para que o processo de formação específica seja ligado à prática profissional, para que os docentes possam contar com uma equipa de apoio. Pires e Condado (2012) citados por Martins (2014), ao analisarem o currículo dos cursos de EF das universidades portuguesas, concluíram que não existe *background* na formação dos docentes para que os conceitos de inclusão se concretizem. Efetivamente a formação sobre EF inclusiva não deve ser restrita ao curso de base. Os profissionais devem dotar o seu currículo de conhecimentos e experiências ao longo do percurso profissional. As carências ao nível da formação, são também apresentadas por Martins (2014) quando afirma que a grande maioria dos professores evidenciou a necessidade de mais formação específica. O mesmo autor refere ainda que a formação em NEE e/ou atividade física adaptada revelou-se uma variável determinante nas atitudes inclusivas dos docentes.

Beato (2013) também verificou que a maioria dos profissionais de educação não teve preparação na sua formação inicial para trabalhar em simultâneo com alunos com e sem NEE, existindo dúvidas e interrogações em como atuar na prática num meio inclusivo, agindo diversas vezes de modo empírico. Sobre este assunto, Maher (2010) concluiu que os professores consideram difícil desenvolver e implementar regras e adaptar jogos de forma a tornar a disciplina mais inclusiva. Foi também evidente o sentimento entre os professores de que a formação inicial não os tinha preparado adequadamente para incluir alunos com NEE nas suas aulas. Neste mesmo sentido, Alves, Sales, Moreira, Duarte e Couto (2013) analisaram a inclusão de alunos com surdez na EF escolar tendo concluído também a necessidade da formação superior disponibilizar condições mínimas para que o professor possa adquirir o conhecimento sobre as possibilidades da inclusão dos surdos nas suas aulas.

Além da formação, existem ainda outros fatores referidos na investigação como variáveis que influenciam a perceção dos professores de EF acerca da inclusão de alunos com NEE.

Filho, Monteiro, Silva e Vargas (2011) através de uma revisão de literatura concluíram que as conceções, opiniões e atitudes dos professores de EF sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência nas aulas de EF do sistema educacional no Brasil estão associadas principalmente à formação académica, às competências percebidas na atuação com pessoas com deficiência, ao tempo de experiência de trabalho com pessoas

com deficiência, ao gênero do docente e à vinculação administrativa da escola. Neste contexto Gorgatti e Júnior (2009) concluíram que professores com menos anos de experiência evidenciaram visões mais positivas da inclusão quando comparados com os professores com mais anos de experiência.

Martins (2014) refere também que os docentes de EF de níveis de ensino inferiores demonstraram atitudes mais positivas em relação à inclusão, sendo esta uma conclusão também reiterada por Lebres (2010) que indica que os professores de EF do 1º Ciclo tendem a demonstrar atitudes mais positivas e entusiastas face à filosofia inclusiva quando comparados com níveis de escolaridade mais elevados.

Lee, Yeung, Tracey e Barker (2015) analisaram a percepção dos professores sobre inclusão, tendo concluído que professores com formação na área de EE são os maiores defensores da inclusão no caso de crianças com deficiência intelectual, visual, auditiva e alterações de linguagem.

Já no caso de deficiência física, autismo, défice de atenção/hiperatividade, dificuldades de aprendizagem específicas e sobredotação, não existiram diferenças estatisticamente significativas entre grupos quando considerada a formação profissional ou o papel profissional.

Apesar de grande parte dos estudos realizados sobre a percepção dos professores de EF focarem a formação enquanto limitação para a prática da EF inclusiva, como referem Tripp, Rizzo e Webbert (2007) para a EF ser verdadeiramente inclusiva, os professores devem olhar para além da percepção comum de incapacidade e pensar a EF como um conjunto diversificado de alunos com diferentes níveis de habilidades.

A temática referente à percepção dos encarregados de educação e/ou pais acerca do papel das aulas de EF na inclusão de alunos com NEE tem sido menos estudada ao longo dos anos. A revisão de literatura realizada revela pouca incidência de estudos relacionados com este tema.

Obrusnikova e Miccinello (2012) realizaram um estudo considerando as percepções de pais de crianças com perturbações do espectro do autismo sobre o impacto das aulas de EF. Concluíram que entre as vantagens enumeradas com mais frequência pelos pais foram relacionadas com a componente física, seguida pela psicossocial e ainda a componente cognitiva. Ainda sobre este assunto Mudekunye e Ndamba (2011)

analisaram a percepção dos pais sobre a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF. Os resultados revelam que na sua maioria os pais preferem a inclusão dos alunos nas aulas de EF, havendo ainda alguns que consideram mais benéfico a separação dos alunos. As diferenças de percepção tendem a estar relacionadas com razões situacionais e culturais. Outro estudo desenvolvido por Dimitrios, Georgia, Eleni e Asterios (2008) também analisaram a percepção dos encarregados de educação sobre a inclusão nas aulas de EF tendo concluído que a idade e género das crianças influenciam os pontos de vista dos pais acerca da inclusão.

Em síntese entendemos que é fundamental que os professores e os encarregados de educação estejam do mesmo lado no que concerne à inclusão de alunos com NEE. Um bom reconhecimento ou uma avaliação correta dos professores acerca das características e problemáticas das NEE irá facilitar a compreensão das frustrações, contratempos ou as alegrias e esperanças com que muitas vezes os pais enfrentam no seu dia-a-dia. A família que constitui o alicerce da sociedade, sendo um dos principais contextos de desenvolvimento do aluno com NEE, é um elemento fundamental na vida e desenvolvimento destes alunos. Deste modo o envolvimento dos encarregados de educação no movimento inclusivo nas escolas é demasiado importante para ser ignorado. É essencial para as crianças com NEE, que a inclusão comece em casa pois os pais também fazem parte do processo inclusivo. O seu envolvimento vai permitir criar contextos que vão ajudar os alunos com NEE a progredir.

Correia e Serrano (2013) são da opinião que o professor deve reconhecer a importância da participação ativa da família na educação dos alunos com NEE. Assim sendo, nas escolas onde lecionamos consciencializamos os professores e os encarregados de educação, acerca da importância da sua participação conjunta na educação dos alunos com NEE. Os pais são uma das partes mais importantes da educação e para a EE em concreto. Tiveram uma palavra ativa na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção dos seus filhos. Este envolvimento permitiu aumentar as interações com os filhos em casa bem como, a melhor escolha das respostas adequadas que a escola deve propiciar aos seus educandos. Isto em nossa opinião, permite sentirem-se mais seguros quanto à sua capacidade para ajudarem os filhos, ficam com uma ideia mais positiva sobre a escola e por consequência, os alunos melhoraram a sua assiduidade, atitudes e desempenho.

É importante referirmos que nas escolas onde lecionámos fizemos esforços para que o contacto com a escola não deveria estar limitado apenas ao diretor de turma ou ao docente de EE. Sempre estimulámos para que os encarregados de educação entrassem em contacto com os diversos professores que compõem o conselho de turma. No caso concreto da EF, que é um meio excelente de inclusão e de desenvolvimento psicomotor, social e afetivo, verificámos por diversas vezes que o contacto era baixo ou nulo. Este é um aspeto que os docentes de EF têm de se esforçar para alterar, pois estamos inseridos numa educação onde os professores, encarregados de educação e alunos devem articular-se de modo a serem encontradas as melhores respostas. A EF deve estar disponível para estabelecer uma atmosfera de troca de informação e facilitar a participação dos pais no processo de intervenção. Tem de haver uma constante partilha de informação, responsabilidade, tomada de decisão e confiança.

Os professores são os maiores aliados dos encarregados de educação. Correia e Serrano (2013) dizem-nos que é importante termos a noção de que desde o momento de diagnóstico até à saída da escola, diferentes profissionais entram e saem no percurso de vida das famílias, mas os elementos mais constantes e considerados de maior confiança são claramente os professores.

3. Contextualização da atividade profissional no período de 2011-2016

Neste ponto iremos analisar e desenvolver uma reflexão de toda a prática profissional realizada, partindo da identificação das Escolas e Agrupamentos de Escolas onde exercemos a nossa atividade docente, das funções desempenhadas durante o período entre 2011-2016, assumindo os valores educativos e normas da área docente, e que sempre estiveram presentes, justificando e motivando o nosso trabalho.

Independentemente dos contextos escolares em que ocorreu o desenvolvimento da nossa função docente e dos constrangimentos que sistematicamente envolvem as matérias da Educação Pública, iniciamos o exercício do nosso desempenho docente, partindo das convicções relatadas por Fialho (2012):

- a) Efetuar uma análise cuidada do contexto educativo onde desenvolverei a nossa função de docente;
- b) Diversificar estratégias e metodologias de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, a fim de que estes sintam uma corresponsabilidade na construção do seu processo de aprendizagem;
- c) Valorizar a organização, o método de trabalho e a curiosidade científica;
- d) Planificar as atividades de acordo com os objetivos e metas consagrados no PE, Projeto Curricular e Plano Anual de Atividades (PAA) de cada escola;
- e) Participar de forma ativa em todas as reuniões e órgãos que promovem a articulação curricular;
- f) Efetuar uma reflexão permanente relativamente às práticas desenvolvidas e a desenvolver, em modalidades formais ou não formais, individualmente e em cooperação, no sentido de garantir o sucesso educativo dos nossos alunos ou formandos, tentando contribuir para a sua melhor integração em meio escolar e na sociedade em geral;
- g) Proceder à avaliação diagnóstica, formativa e sumativa tendo como referência os documentos orientadores aprovados em sede de departamento curricular e de conselho pedagógico;
- h) Realizar ações de formação contínua e desenvolvimento pessoal na área disciplinar que lecionamos para mantermos sempre os nossos conhecimentos e as nossas práticas atualizadas e com rigor científico.

No cotidiano da escola, o clima de trabalho impõe que rapidamente transmita uma imagem pública de domínio da situação e de competência profissional que facilite a integração no corpo profissional.

O concurso de colocação de professores foi responsável, por exemplo, pela nossa mudança de escola e de localidade. Nestes últimos cinco anos, a instabilidade e a insegurança originadas pela profissão docente alteraram o nosso modo de pensar a vida; apesar disto, estes constrangimentos geram etapas de grande expectativa e estímulos, contribuindo para moldar o nosso percurso como profissional docente. Estes últimos anos letivos foram marcados por grandes mudanças: a nível pessoal, pois estive sempre a trabalhar longe da família e amigos; a nível profissional, a alteração constante dos contextos de trabalho proporcionou-me a vivência de novas experiências enriquecedoras em diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem, bem como ajudou-me a crescer como ser humano e como profissional docente

Ao fim de 11 anos de experiência profissional, sinto-me seguro para fazer críticas ou comparações e propor alternativas, confrontando o discurso teórico com a prática acumulada. Nesta fase, a nível profissional evidencia-se o sentimento de confiança crescente no plano pedagógico, nas relações com os alunos, com os pares, com o conhecimento e com a própria profissão.

3.1. Escolas

A escola tem como tarefa principal transmitir e desenvolver conhecimentos e competências estabelecidos no currículo (Lemos & Carvalho, 2002). Neste contexto, Patrício (2001) diz-nos que de forma a haver uma mudança de estar na escola e uma aprendizagem efetiva, temos de contemplar um conhecimento aprofundado da pessoa do aluno, isto é, ter em conta os pensamentos, perceções e sentimentos e ter em conta também a pessoa do professor. Ambos são responsáveis e construtores ativos da aprendizagem.

A motivação dos alunos para a aprendizagem é um fator decisivo na eficácia de uma aula e da aprendizagem. A capacidade do professor para motivar o maior número de alunos para aprender o que lhes ensinamos é um critério decisivo para haver sucesso (Lemos & Carvalho, 2002).

Deste modo, no início de cada ano letivo procuramos informar-nos de qual o PE de cada Agrupamento de Escolas de forma a inteirar-nos o mais rapidamente dos objetivos a atingir para assegurar o sucesso e um desenvolvimento efetivo dos alunos. Esta fase é fundamental para retirar toda a informação essencial que será usada na planificação anual e preparação diária das aulas.

O PE, de acordo com o regime jurídico de autonomia e gestão escolar, consagrado no Artigo 9º do Decreto-lei nº 75/08, de 22 de Abril, republicado pelo Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho, é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.

Desta forma, o PE surge como um documento orientador do planeamento da ação educativa, devendo caracterizar-se, nos termos da legislação referida, por ser um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva constituindo-se como um quadro de referência para os documentos de operacionalização de nível intermédio da atividade educativa, como o PAA e o Projeto de Turma, no qual se revejam todos os elementos da comunidade educativa em que o agrupamento se insere.

De seguida apresentaremos uma caracterização sumária dos agrupamentos de escolas tendo por base a consulta do PE de cada uma.

3.1.1. Caracterização das escolas

Para o conhecimento e correto entendimento da realidade escolar, é necessário apreender todas as suas dimensões com o máximo de abrangência possível. Este processo permite tomadas de decisão fundamentadas e conscientes. No caso da educação, o professor deverá conhecer muito bem o contexto escolar para que, com competência, possa atuar a três níveis - Nível Macro: tarefas de interação com o contexto sociocultural; Nível Meso: tarefas no contexto da instituição (Escola); Nível Micro: tarefas relacionadas com o ensino (Unesco, 1980).

Nos últimos cinco anos letivos lecionamos nas seguintes escolas: a) Agrupamento de Escolas do Bom Sucesso (2011/2012 e 2012/2013); b) Agrupamentos de Escola João de Deus, Faro (2013/2014); c) Escola Secundária com 3º ciclo do Pinhal Novo (2014/2015); d) Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja (2015/2016).

Relativamente ao Agrupamento de Escolas do Bom Sucesso, que está situado em Alverca, no conselho de Vila Franca de Xira apoiamos alunos com NEE na escola EB1 de Arcena e na escola EB 1,2,3 do Bom Sucesso. É um agrupamento inserido num contexto difícil, onde a multiculturalidade está bem presente. Os alunos tinham dificuldade em aceitar regras, mostravam incapacidade para um relacionamento interpessoal respeitoso e desvalorizavam a instituição escola. Trabalhamos muito com os nossos alunos com NEE estes aspetos, dentro e fora da sala de aula, através de um diálogo constante com os alunos sobre estes temas e da implementação de regras que contribuíssem para um bom desenrolar do processo pedagógico e em última análise para um bom clima na escola.

Também efetuamos apoio aos alunos da Unidade de Multideficiência nomeadamente na promoção de atividades ao nível do desenvolvimento da motricidade fina ao nível da escrita, pintura e no cortar e colar.

No ano letivo de 2013/2014 fomos colocados no Agrupamento de Escolas João de Deus - Faro. É o agrupamento de referência na região do Algarve para a educação de alunos com surdez. Possui uma equipa denominada Equipa para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, que dá resposta a alunos surdos desde o Pré-escolar até ao Secundário ao nível da EE, formação em Língua Gestual Portuguesa (LGP), terapia da fala e avaliação e acompanhamento psicológico. Como docentes de EE fizemos parte desta equipa e contribuímos para a aprendizagem e desenvolvimento das capacidades dos alunos com surdez. Aqui iniciamos o nosso percurso como docente de EE de alunos portadores de deficiência auditiva. Foi uma experiência bastante enriquecedora pois obrigou-nos também a evoluir, principalmente na comunicação em LGP com os alunos. Tivemos como prioridade construir uma ponte de confiança, de afetividade e ao mesmo tempo definir bem as regras de funcionamento das aulas. O grupo de alunos era constituído por alunos abrangidos com CEI e o nosso objetivo foi sempre o de proporcionar as melhores oportunidades de aprendizagem de forma a garantir o sucesso educativo. Recorri a estratégias que promovessem a inclusão, sem deixar ninguém sentir-se de lado. O desafio que tínhamos perante nós era aliciante, desafiador e motivador. Neste grupo estava

também presente um aluno com Multideficiência que nós acompanhávamos nas aulas de EF, onde articulava-mos com o docente de EF da turma a planificação do plano de aula. No final do ano letivo todos os alunos cumpriram os objetivos e metas que constavam nos seus PEI.

Em 2014/2015 fomos colocados na Escola Secundária com 3º Ciclo do Pinhal Novo. Escola e contexto novos, o que implicou novos alunos e novas abordagens. Lecionámos e apoiámos alunos com diferentes tipos de incapacidades nomeadamente alunos diagnosticados com surdez e com Problemas na Comunicação e Linguagem. O nosso trabalho nesta escola foi lecionar atividades enriquecedoras e promotoras de aprendizagem, tendo sempre em conta a problemática dos alunos. Todos os alunos conseguiram transitar de ano, onde o apoio da EE e do apoio educativo das disciplinas que os alunos tinham deram um grande contributo.

No ano letivo 2015/2016 fomos colocados no Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja. Este também é um agrupamento de referência para alunos portadores de surdez no Baixo Alentejo. A nossa atividade docente consistiu em apoiar um aluno com surdez em contexto de sala de aula, nomeadamente na leitura e escrita, interpretação e no desenvolvimento da atenção/concentração. Apoiámos também outra aluna com surdez, que está no 12º ano de escolaridade, na elaboração e correção de trabalhos solicitados pelos docentes das outras áreas disciplinares. Outra função assumida foi a leção das disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento Social e Pessoal a alunos com CEI, ao abrigo da Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho.

Em síntese, a nossa atividade docente nos últimos 5 anos foi muito diversificada mas um desafio enriquecedor. Passámos por todos os níveis de ensino, desde o Pré-escolar até ao Secundário o que valorizou ainda mais o nosso percurso profissional. Isto permitiu uma troca de vivências e conhecimentos que me levou a aprimorar as práticas pedagógicas, conhecer a realidade dos diferentes graus de ensino o que possibilita construir pontes entre eles. Temos a convicção que com o nosso trabalho estamos a contribuir para uma mudança de atitudes e comportamentos dos alunos com ou sem NEE. A promoção do sucesso educativo, a valorização e dignificação da escola deverão ser os objetivos futuros dos professores na escola, por forma a contribuir e incentivar uma maior relação entre escola/família/comunidade. A sensibilização de toda a comunidade escolar para os problemas da escola e a urgência de uma melhor educação, de forma a

proporcionarmos uma melhor qualidade de vida, tem de ser uma prioridade para que possamos responder aos desafios do presente e do nosso futuro.

3.2. Grupo de Educação Especial

Os serviços de EE são serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial (Correia, 2013).

De acordo com o estatuto na LBSE a EE organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de inclusão em estabelecimentos regulares de ensino, podendo as iniciativas de EE pertencer ao poder central, regional ou local.

Presentemente, pode-se dizer que o objetivo fundamental da EE é permitir ao indivíduo com necessidades especiais um desenvolvimento máximo das suas aptidões intelectuais, escolares e sociais, originando, desse modo, a integração de todos os cidadãos na vida em comunidade (Marques, Castro & Silva, 2001).

A EE norteia-se pelos princípios consignados em vários diplomas legais publicados nos últimos anos. Nos termos da LBSE, a EE visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com NEE.

Estes princípios podem ser resumidos sob a forma de três direitos fundamentais:

1 - O direito à educação: Todas as crianças com NEE, mesmo que resultantes de problemas específicos em alguma(s) área(s) do desenvolvimento, têm o direito à educação. Em idade de escolaridade obrigatória, a educação de crianças e jovens com NEE, por mais complexas que sejam, deverá ter o seu enquadramento no âmbito do sistema educativo.

2 - O direito à igualdade: O direito de todas as crianças à igualdade de oportunidades para o acesso e o sucesso educativos, sem qualquer tipo de discriminação, e com a disponibilização de recursos e apoios educativos adequados às necessidades individuais de cada uma, é inalienável.

3 - O direito de participar na sociedade: Igualmente têm o direito, por princípio, à frequência de escolas regulares de educação e ensino, que, numa perspetiva de escola para todos, procuram dar respostas diferenciadas às necessidades de cada um. A regra é a inclusão no ensino regular.

Tendo em conta a LBSE e de acordo com o Art.º 17º, a EE integrando atividades dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores e às comunidades, tem como objetivos específicos os seguintes: a) o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais; b) a ajuda na aquisição da estabilidade emocional; c) o desenvolvimento das possibilidades de comunicação; d) a redução das limitações provocadas pela deficiência; e) o apoio na inserção familiar, escolar e social; f) o desenvolvimento da independência em todos os níveis; g) a preparação para adequada formação profissional e integração na vida ativa.

Portanto, os alunos com NEE estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência. Assim sendo, em concordância com a lei, o grupo de EE nas escolas deve definir os recursos necessários, as responsabilidades de cada um dos intervenientes na implementação do PEI e identificar as necessidades do aluno de forma clara (Crespo, Croca, Breia & Micaelo, 2011). Sobre este assunto Correia (2013) refere que o grupo de EE deve colaborar com os órgãos de gestão e coordenações pedagógicas em diversos âmbitos: - No diagnóstico de necessidades educativas e na organização e incremento dos apoios educativos adequados; - Na diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens nas escolas; - Na sensibilização e dinamização da comunidade educativa para o direito que os alunos com NEE têm de frequentar o ensino regular; - Na articulação de todos os serviços e entidades que intervém no processo de apoio aos alunos; - Assegurar a participação no conselho pedagógico. O mesmo autor refere ainda que os docentes de EE têm como missão colaborar com os restantes colegas: a) Apoiando os docentes que nas suas turmas têm alunos com NEE de carácter permanente; b) Avaliando os alunos que exigem recursos ou adequações no processo de ensino/aprendizagem, dando posterior conhecimento ao órgão de administração e gestão; c) Indicando o tipo de apoio que é considerado mais adequado em função das necessidades detetadas; d) Colaborando na programação e na implementação das medidas educativas; e) Na gestão do currículo e na adequação às capacidades e aos interesses dos alunos e às realidades locais; f) Acompanhar o processo pedagógico dos alunos avaliados por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde e que não ficaram abrangidos pela modalidade de EE; g) Colaborar com o diretor de turma em matéria de processos disciplinares caso sejam

alunos com NEE; h) Adequar a participação ativa dos pais e encarregados de educação em tudo o que se relacione com as respostas a prestar ao seu educando.

Neste contexto, e em convergência ao dito anteriormente, parece-nos importante apresentar também as competências dos serviços de EE presentes nos Regulamentos Internos dos agrupamentos de escola ou escolas não agrupadas onde exercemos a prática pedagógica. Assim, destacamos os seguintes:

- Conjuguar a sua atividade com as outras estruturas de orientação educativa, com vista a contribuir para a implementação dos princípios da escola inclusiva (igualdade de oportunidades de escolaridade para todos os alunos);
- Incrementar as medidas previstas no Decreto-lei nº 3/2008 de 07 janeiro, relativas a alunos com NEE de carácter permanente: colaborar no processo de referenciação;
- Determinar os apoios especializados, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e as tecnologias de apoio;
- Encaminhar os alunos, caso não se justifique a intervenção dos serviços da EE, para outros apoios disponibilizados pela escola;
- Apoiar os alunos direta ou indiretamente através do apoio pedagógico, no sentido do reforço e desenvolvimento de competências específicas e no desenvolvimento de CEI;
- Colaborar com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), saúde escolar e outros serviços intervenientes no processo educativo, através de reuniões e planificação do trabalho a desenvolver;
- Desenvolver a sua atividade de acordo com um plano anual elaborado pelo Departamento onde a EE está integrada, incluído no PAA.

Refletindo um pouco sobre os princípios apresentados, ao longo destes últimos anos de trabalho como docente de EE, tentamos proporcionar um ensino profissionalizado que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para dar uma resposta eficaz às necessidades de um aluno com NEE. Estes recursos são essenciais para se efetuar um ensino planeado, orientado para as capacidades e necessidades individuais dos alunos com NEE. Estes alunos devem ter direito a um currículo centrado neles, isto é, adaptado de acordo com as suas capacidades e necessidades singulares de forma a ocorrer uma aprendizagem eficaz, para que no final da escolaridade obrigatória aconteça uma inserção

social harmoniosa, produtiva e independente. Para que isto aconteça é essencial que os professores de EE, e em conjunto com os docentes das outras áreas disciplinares e os pais, colaborem no esboço de estratégias que promovam o sucesso escolar aos alunos com NEE.

Relativamente ao departamento onde a EE deve estar inserido nas escolas, ainda não está bem definido. Nos últimos cinco anos letivos, nos quatro agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas onde lecionei, a EE estava integrada no Departamento de Expressões, em outra pertencia ao Departamento de Apoios Educativos Especializados e noutra não tinha departamento atribuído. Neste caso éramos convocados para as reuniões do grupo de origem, que no nosso caso era o grupo de EF. A própria LBSE considera a EE como uma das modalidades especiais de educação escolar, ou seja como um sistema paralelo ao ensino regular. Dá a entender que ainda não sabemos bem qual o papel a desempenhar pela EE nas escolas e isto interfere com as respostas que uma escola deve proporcionar aos alunos com NEE. Um exemplo disto aconteceu num conselho de turma onde estávamos presente. Houve necessidade de votar uma nota de um aluno com NEE para que este transitar de ano e nós como professores de EE, membro do conselho de turma, foi-nos informado que não poderíamos votar. No nosso entender a EE não pode ser uma educação paralela ao ensino regular, mas sim uma área da educação com recursos especializados fundamentais para se efetuar uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEE. Em nosso entender é fundamental também que em todas as escolas a EE esteja presente no conselho pedagógico, embora por vezes isto não aconteceu em algumas escolas onde passámos.

Seria fundamental também, em nossa opinião, haver uma melhor distribuição dos alunos, isto é, diminuir o rácio de alunos por professor. Aumentar a formação contínua na área da transição para a vida ativa para os docentes de EE pois esta é pouca ou inexistente. Será fundamental proporcionar aos docentes formação específica em serviço nesta área. Existe também a dificuldade em encontrar parceiros privados ou públicos que acolham os alunos com NEE para que estes realizem os estágios integrados no PIT. Isto faz-se notar principalmente nos meios mais pequenos, pois verificamos pouca variedade de respostas fora da escola. Por exemplo as IPSS são muitas vezes as únicas instituições que acolhem os alunos que terminam a escolaridade obrigatória. Não raras as vezes, os alunos com NEE ficam dependentes destas para continuarem a sua progressão numa atividade profissional, o que nem sempre acontece de forma favorável ao aluno.

3.3. Instrumentos para o Processo de Avaliação e Intervenção nas NEE

Compete à equipa de avaliação, onde os encarregados de educação estão incluídos obrigatoriamente, identificar as NEE dos alunos e os apoios especializados necessários (Crespo et al., 2011).

O Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro diz-nos que para efeito de elegibilidade há que ter presente o grupo-alvo da EE.

Alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Para se iniciar um processo de avaliação, deve-se expressar e fundamentar na escola, a necessidade de que um aluno necessita de apoios especializados. Este é o primeiro passo para que a escola inicie, com autorização dos encarregados de educação, o processo de avaliação que conduzirá à tomada de decisões quanto à elegibilidade para a EE, bem como à identificação dos apoios especializados adequadas para responder às NEE (Crespo et al., 2011).

A referenciação inicia-se com o preenchimento da Ficha de Referenciação, que consiste numa descrição da avaliação inicial, preventiva, da responsabilidade dos professores titulares de turma ou diretores de turma. Nela devem constar as preocupações dos professores relativas ao desempenho escolar do aluno, evidências que sustentam a referenciação e ações já implementadas pelo professor para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem (Crespo et al., 2011).

A operacionalização do processo de avaliação especializada tem como objetivo analisar a informação disponibilizada no âmbito da referenciação que permita a tomada de decisões quanto: (i) à elegibilidade do aluno para a EE e (ii) à definição das respostas educativas mais adequadas. As equipas de avaliação podem ser variáveis, integram profissionais da escola (diretor de turma, professor de EE, psicólogo) e encarregados de educação (Crespo et al., 2011).

Segundo os mesmos autores, o processo de avaliação culmina com a elaboração do Relatório Técnico Pedagógico (RTP) que deve conter os resultados da avaliação e a descrição do perfil de funcionalidade do aluno, por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Este relatório constitui a base para a elaboração do PEI. A homologação do RTP traduz o compromisso da direção em criar condições necessárias à implementação dos apoios especializados propostos.

Após a avaliação e o aluno ser elegível para a EE, elabora-se o PEI, que é o único documento legal que estabelece as respostas educativas consideradas adequadas a cada aluno e fundamenta a afetação dos recursos necessários (Crespo, et al., 2011)

Para os mesmos autores a elaboração do PEI deve ser feita em conjunto pelo diretor de turma, professor de EE, pelo encarregado de educação e por outros profissionais intervenientes no processo educativo do aluno. O PEI é avaliado em cada um dos momentos da avaliação sumativa e pode ser revisto a qualquer momento e obrigatoriamente no final de cada ciclo do ensino básico. A avaliação dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no PEI deve ser expressa num relatório circunstanciado a elaborar no final do ano letivo.

Caso o aluno seja abrangido pela medida CEI dever-se-á fundamentar claramente a necessidade desta medida, as atividades propostas devem valorizar a autonomia do aluno e que sejam uteis para a sua vida futura. Ao ser incluído o CEI como medida, nos 3 últimos anos de escolaridade obrigatória deve-se integrar no PEI um PIT. Este documento que é um complemento ao PEI é um instrumento de planeamento que consubstancia o processo de transição do aluno para a vida pós-escolar, elaborado de acordo com a situação, motivação, desejos e capacidades do aluno. Durante a elaboração e implementação do PIT devemos ter presente um conjunto de aspetos tais como os valores, direitos e interesses dos alunos e famílias (Crespo et al., 2011).

Relativamente às parcerias com serviços da comunidade, o Decreto-lei n.º 3/2008 de 07 de janeiro prevê que as escolas possam estabelecer parcerias com diversos serviços na comunidade, designadamente os CRI. Este são parceiros privilegiados, uma vez que integram recursos especializados, com conhecimentos e competências para a prestação de serviços complementares à escola.

Os pais e encarregados de educação têm o direito e o dever de participar nas decisões relativas à educação dos seus educandos e qualquer decisão relativa aos alunos com NEE só pode ser tomada com o seu consentimento (Decreto-lei n.º 3/2008).

O processo de referenciação de um aluno para a EE, nas escolas onde lecionamos era iniciado após a receção da Ficha de Referenciação. O processo de avaliação era realizado numa fase inicial pela Equipa de Educação Especial (EEE) e posteriormente pela Equipa Pluridisciplinar (EP) do aluno. Este processo é longo (máximo de 60 dias) e envolve um grande número de intervenientes que vão desde professores, médicos, técnicos, terapeutas, enfermeiros e pais. No nosso entendimento para efetuarmos a melhor resposta às necessidades dos alunos com NEE é necessário haver uma boa e constante articulação por parte de todos os intervenientes na EP. Com esta equipa proporcionamos a resposta global e única para os problemas educativos, sociais, psicológicos e médicos do aluno com NEE. Cada membro tem a sua responsabilidade e deverá reconhecer a importância das interações com os outros elementos da equipa na avaliação e planificação da intervenção a efetuar. Nesta articulação definimos as estratégias que ajudam na construção de respostas educativas eficazes de modo a ajudarmos o aluno e a sua família.

Depois de elaborarmos o PEI, este vai para aprovação no conselho pedagógico. Esta aprovação é o culminar do processo de avaliação do aluno pela EE. Neste documento consideramos o tipo de intervenções necessárias para responder às necessidades específicas do aluno e quem deve participar para as levar a cabo. Reavaliámos o PEI obrigatoriamente no final de cada ciclo ou na transição para a vida ativa. Entendemos que esta reavaliação é essencial e deve basear-se no progresso dos alunos e na necessidade continuada de serviços de apoio especializado. Em síntese, este processo de avaliação apesar de burocrático, é fundamental para que todos em conjunto analisemos a informação obtida com o fim de assegurar que todas as áreas de intervenção estão a ser consideradas e que quer o progresso do aluno quer a eficácia da programação estão a ser garantidos. Tudo deve centrar-se no facto de como as NEE do aluno interferem dentro dos vários contextos de aprendizagem.

3.4. Avaliação de Desempenho Docente

Fernandes (2008) refere que em qualquer modelo de avaliação de professores existem duas lógicas: (i) uma associada ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, de natureza mais formativa com uma participação importante dos professores em todos

os momentos e para uma relação contratual ou não impositiva entre o avaliador e o avaliado, incentivando os professores a apreciarem o seu próprio desempenho; (ii) outra mais centrada na responsabilização e na prestação de contas, de natureza sumativa orientada para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores, havendo uma preocupação com os resultados, com os objetivos mensuráveis e quantificáveis.

A última alteração do Estatuto da Carreira Docente (ECD) está patente no Decreto-lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, que refere a necessidade de simplificar o processo de avaliação e de valorizar a atividade letiva. O Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro refere a necessidade de os docentes e as escolas se focarem no essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem. Deste modo, a ADD passa a efetuar-se com menos frequência, coincidindo esta avaliação com a duração dos escalões da carreira.

As dimensões da avaliação passam a ser as seguintes: i) científica e pedagógica; ii) participação na escola e relação com a comunidade; iii) formação contínua e desenvolvimento profissional. Consideram-se como elementos de referência: i) os objetivos e as metas fixadas no PE; ii) os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo conselho pedagógico; iii) os parâmetros estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa que são fixados pela tutela.

Segundo Nunes (2012) a grande novidade deste modelo prende-se com as componentes interna e externa da avaliação. A avaliação interna é efetuada pelas escolas e realizada em todos os escalões e a externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e é efetuada por avaliadores externos à escola que procedem à observação de aulas (180 minutos distribuídos, pelo menos, por dois momentos diferentes). A avaliação externa é agora condição para a obtenção da menção de *Excelente* em qualquer escalão (Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro).

Salientamos que no atual modelo de ADD, para as menções de *Excelente* e de *Muito Bom* mantém-se apenas a bonificação na progressão da carreira. Para a menção de *Regular* o tempo de serviço só é considerado para efeitos de progressão na carreira após a conclusão com sucesso de um plano de formação com a duração de um ano. A atribuição de *Insuficiente* determina a não contagem do tempo de serviço do respetivo ciclo avaliativo para efeitos de progressão na carreira e o reinício do ciclo de avaliação, bem como a obrigatoriedade de conclusão com sucesso de um plano de formação com a

duração de um ano que integre a observação de aulas. A atribuição da menção de *Bom* tem maior impacto para os docentes em período probatório que, no seu termo, terão a conversão da nomeação provisória em definitiva em lugar de quadro. São criados regimes especiais de avaliação do desempenho para os docentes posicionados nos escalões superiores da carreira (8º, 9º e 10º escalões) que são avaliados pelo diretor (Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro).

A avaliação final compete à secção de ADD, constituída pelo diretor e por quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho pedagógico, pelo avaliador interno que poderá ser o coordenador do departamento ou o docente por ele designado (Nunes, 2012).

No nosso entendimento a ADD é uma das áreas de maior contestação por parte da classe docente, uma vez que, desde o início o processo foi conduzido de forma pouco direta e até confusa. Para nós é evidente a importância e a necessidade da existência da ADD, onde se reconheça o talento, que consista num desafio para cada professor e que o ajude a identificar e ultrapassar debilidades individuais e coletivas. Temos a convicção que na origem da avaliação está a busca por um sistema de ensino eficiente e bem-sucedido, que combine avaliação docente com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno. Só uma avaliação ampla e profunda permitirá analisar as potencialidades e as limitações do atual modelo de ADD, saber se os objetivos têm sido ou não bem-sucedidos e as reais repercussões no sistema educativo.

3.5. Dimensão Científica e Pedagógica

O professor de EE deve possuir um conhecimento científico e pedagógico profundo e ter uma capacidade reflexiva da sua atividade de modo a desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho (Vassalo, 2013). O modelo de desenvolvimento profissional através da investigação-ação realiza-se pelo envolvimento dos professores enquanto investigadores da sua ação (Formosinho, 2009). É de acordo com esta premissa que neste capítulo apresentamos uma descrição e análise reflexiva do nosso desempenho. Com este trabalho de investigação-ação queremos aprofundar a nossa compreensão das situações e contextos educativos, de forma a intervirmos para promover a mudança, a inovação e melhorar as condições de aprendizagem dos nossos alunos.

Segundo Marques, Moreira e Vieira (2001) a investigação-ação envolve os professores em processos de independência profissional que os ajudarão a encarar uma oposição ao desenvolvimento de uma ação educativa que tenha os alunos como o centro

do processo de ensino-aprendizagem, com oportunidades para assumirem eles próprio, uma atitude crítica e responsável na construção do saber.

Para os mesmos autores o recurso à investigação-ação vai permitir aos professores construir uma compreensão aprofundada dos seus contextos de atuação e um conhecimento sobre a prática profissional, que integra também a perspectiva e as aprendizagens dos alunos, tornando-se mais capacitados para desenvolver práticas educativas ajustadas à promoção da autonomia dos alunos.

Esteves (2008) citado por Pires (2010) destaca o papel da investigação-ação na melhoria das práticas, técnicas e estratégias de ensino que contribuem tanto para o desenvolvimento individual, como para a construção de uma importante base de conhecimento profissional dos professores.

Com a investigação-ação procuramos analisar a realidade educativa e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para que ocorra uma mudança educativa. Para isso é necessário fomentar atitudes de rigor, organização e persistência que ajudem os professores a aprimorar o planeamento e a análise dos dados que vão emergindo (Pires, 2010).

Para o mesmo autor a investigação-ação em educação configura-se assim como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, pela interatividade que estabelece entre o processo de conhecimento, o objeto a conhecer e as dinâmicas de colaboração contextualizadas que promove.

Concluindo, a investigação-ação em educação providencia bases metodológicas que nos ajudam enquanto professores, a compreender a ação educativa que desenvolvemos, a questionar e a investigar novas hipóteses, de forma a promovermos mudanças que se reflitam na aprendizagem dos nossos alunos. Como professor, queremos responder às questões e problemas com que nos deparamos através do estudo das situações que aparecem na nossa prática. Assim, podemos desenvolver novas formas de compreensão sobre a nossa prática letiva, educação e escolas.

3.5.1. A prática letiva

A prática letiva é o culminar de todo o processo de planificação realizado, sendo que o sucesso pedagógico depende da gestão desse planeamento nas aulas.

O conhecimento deverá ser um instrumento para atingir um fim e não deve ser visto como um fim em si mesmo. Um professor deve assumir essa preocupação nas suas aulas, procurando através das características próprias à disciplina que leciona solicitar comportamentos que levem à aquisição de determinadas competências por parte dos seus alunos (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008).

Costa, Carvalho, Onofre, Dinis e Pestana (1996) dizem-nos que o professor deve ter a capacidade de diagnosticar, transmitir instruções aos alunos, gerir a aula, e corrigir comportamentos, adaptando o seu estilo de ensino aos diferentes contextos e necessidades formativas dos alunos, numa perspetiva de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Seiça (2003) citado por Medeiros (2011) fala-nos que o trabalho de um professor exige competências ao nível técnico, criatividade, imaginação e inovação. É uma profissão em constante mudança devido à multiplicidade de funções e competências.

Para Correia (2013) as práticas de ensino eficazes são cruciais para fomentar as aprendizagens dos alunos com NEE. Mas para que se tornem eficazes, poderá ser necessário ajustar e adaptar alguns elementos no sentido de otimizar os ambientes de aprendizagem.

Como docente de EE o primeiro passo que realizamos é conhecer os alunos do ponto de vista da tomada de decisão, capacidade de adaptação e autonomia através de situações diagnóstico, tais como o diálogo com os alunos, o preenchimento da ficha de aluno e através de situações práticas de aprendizagem próprias à sua problemática e ao seu perfil de funcionalidade. Os dados retirados permitiram-nos compreender a realidade funcional e social dos alunos, bem como alguns traços comuns que tenham influência nas aulas, como por exemplo a motivação para a aprendizagem, a sua capacidade de trabalho, realização e autonomia.

Consciente da responsabilidade profissional na promoção e no sucesso das aprendizagens preparamos as atividades letivas e planificámo-las de modo a atingir os objetivos delineados tendo como referência, o ritmo de aprendizagem de cada aluno com NEE, as planificações realizadas no grupo de EE e também as dificuldades que vamos diagnosticando e que constam dos PEI e dos próprios Projetos Curriculares de Turma.

Todos os recursos e instrumentos utilizados visaram diversificar as experiências de aprendizagem dos alunos, proporcionar a participação espontânea, desenvolver as diferentes competências, rentabilizar o tempo disponível de aula e o trabalho dos alunos. Incentivamos e valorizamos a aquisição de hábitos de trabalho e de organização. Todos os alunos tiveram acesso a fichas informativas e formativas. Motivamos os alunos para que em cada atividade dessem o seu melhor aquando da realização das suas atividades.

Desta forma a nossa atividade pedagógica foi orientada para um ensino diferenciado, no respeito pelas características específicas de cada aluno, suas NEE e capacidade de progressão. Também tivemos o cuidado de dar *feedback* acerca do que o aluno estava a realizar. O fornecimento de *feedback* é essencial para que ocorra evolução e sucesso no processo de ensino aprendizagem nos alunos com NEE. Tal como Jesus (2000) nos mostra o fornecimento de um *feedback* positivo ao aluno sobre a sua competência na realização da tarefa em causa de forma competente, aumenta a sua perceção de competência pessoal e, logo, a sua motivação intrínseca.

Como docentes de EE possuímos a responsabilidade de assegurar que as medidas que propusemos sejam adequadas aos alunos que acompanhamos. Adaptamos programas educativos, currículos e participamos na revisão e elaboração de todos os PEI, na construção dos PIT (no caso dos alunos com CEI) tendo sempre em conta os interesses dos alunos com NEE e respetivos encarregados de educação. Assim, em articulação com os psicólogos, técnicos e restantes professores do conselho de turma, possibilitamos a estes alunos um ensino adequado às suas necessidades e particularidades.

A aquisição de competências que proporcionem uma cidadania ativa e plena devem estar sempre presentes. Valores como o respeito pelo próximo, a amizade, a autonomia, a autossuperação, a resiliência e a solidariedade são fundamentais para desenvolvermos nos nossos alunos a sua independência enquanto cidadãos. Desta forma, uma parte importante do nosso trabalho é a fase de transição para a vida ativa dos alunos com NEE. Encaramos esta fase como um processo contínuo do desenvolvimento do aluno, o que significa que, ao longo de todo o seu percurso escolar desenvolvemos atividades de promoção de autonomia e desenvolvimento de várias competências essenciais a este processo. Com alunos de 15 anos ou mais abrangidos com CEI, elaboramos em conjunto com os técnicos do CRI o PIT, que permite a realização de experiências em situações reais de trabalho. O nosso trabalho docente com estes alunos consistiu na aquisição e desenvolvimento de competências de autonomia e transição para

a vida ativa. É essencial neste processo assegurarmos, que a comunidade envolvente esteja atenta às necessidades e capacidades que os nossos alunos possuem. O caminho para esta realidade faz-se através das experiências significativas dentro desta mesma comunidade e sempre que possível em articulação com outras entidades públicas ou privadas.

Assim, nas atividades de transição da escola para a vida adulta tivemos como principais objetivos proporcionar oportunidades de aprendizagem aos alunos de modo a que vivenciassem o mais possível a realidade que encontrarão após a saída da escola, isto é, a possibilidade de desenvolverem atividades de cariz prático. As atividades foram sempre ao encontro dos interesses e capacidades que os alunos têm e sempre em articulação com os encarregados de educação e entidades que possibilitassem uma continuidade. Igualmente marcante nesta fase é a realização do estágio que o aluno realiza num meio exterior à escola, onde acompanhamos o seu progresso. A escolha dos locais de estágio resulta sempre de uma opção pessoal do aluno e de alguma negociação com ele e com a família. O objetivo é que o aluno com NEE aprenda em contextos da vida real permitindo-lhe fazer escolhas bem fundamentadas e desenvolver projetos consistentes para a vida pós escolar. Fomentamos a responsabilidade e orientamos o aluno para que realize o melhor trabalho possível dentro da empresa que o acolheu. Contudo existiram alguns constrangimentos, pois o tempo disponível para estas situações é relativamente curto tendo em conta o elevado número de alunos que temos para orientar e efetuar o apoio pedagógico personalizado. No final do ano letivo fazemos uma avaliação onde consta um resumo do percurso do aluno bem como a avaliação das tarefas desempenhadas no período em avaliação, para que o conselho de turma tome conhecimento e se pronuncie. Também o aluno realiza a sua autoavaliação, na qual refere o que gostou mais e menos e avalia um conjunto de indicadores relativamente ao desenvolvimento das atividades.

3.5.1.1. Planeamento

Só através de uma planificação cuidada e de uma intervenção adequada podemos dar respostas eficazes às necessidades dos nossos alunos com NEE. Na opinião de Bento (2003) o processo de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção de conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino. Sarmiento (2004) fala-nos que o ato pedagógico não pode ser realizado ao acaso, deverá sim, ser pensado, refletido

e uma consequência de um processo coerente orientado por princípios, objetivos e finalidades.

Deste modo qualquer decisão que o professor tome, tem de ser previamente estudada e orientada para um certo objetivo, não descorando as relações que poderão existir na prática, com os objetivos estabelecidos (Almada et al., 2008).

É fundamental adequar os conteúdos, de forma a aplicar as melhores estratégias que catalisem o máximo sucesso no processo de ensino-aprendizagem pois todos os alunos possuem características próprias e ritmos de aprendizagem diferentes. Isto requer por parte do professor, uma capacidade de diagnosticar as necessidades, motivações e limitações dos seus alunos, para depois determinar as melhores situações potenciadoras de um desenvolvimento dos alunos (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001).

No nosso caso, para planificarmos de forma eficaz e coerente temos que conhecer os históricos familiares e clínicos-desenvolvimentais dos nossos alunos, conversar com eles dentro e fora da sala de aula e mostrarmo-nos disponíveis para os ajudar a resolver problemas. Portanto, partimos de um processo de recolha de informação exaustivo para planificarmos depois intervenções mais eficazes.

Bento (2003) aponta para a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento. Assim, a nossa fase de planeamento processou-se também a diferentes níveis, tendo sempre em conta a problemática do aluno. A um nível macro, elaboramos no início do ano letivo a planificação anual, num nível intermédio, realizamos os planos das unidades temáticas das áreas abordadas e por fim, a um nível específico e diário, produzimos os planos para cada aula. A elaboração destes documentos tem como finalidade, a realização de um ensino com qualidade, decorrente de um bom planeamento e preparação, com base na determinação de linhas orientadoras para a organização do processo pedagógico.

Relativamente à planificação prévia das nossas aulas, esta tem em consideração a maturidade, o interesse, as dificuldades dos alunos e as experiências anteriores, bem como a avaliação diagnóstica. Deste modo elaboramos as planificações do processo ensino-aprendizagem dos alunos, nomeadamente as planificações do apoio pedagógico personalizado e as áreas dos CEI constantes nos PEI da nossa responsabilidade, as planificações trimestrais e os planos de aula que traduzem uma gestão coerente em conformidade com os referenciais dos agrupamentos e de acordo com as orientações e

planificações da EEE. Reunimos informalmente e articulamos com os vários docentes e técnicos dos alunos com NEE ao longo do ano letivo, planificando a nossa área específica em articulação com os docentes e demais intervenientes no processo educativo dos alunos. Toda esta documentação referente ao planeamento realizado por nós foram sempre alvo de adaptações conforme a avaliação constante da sua aplicação e a recolha constante de novos dados dos alunos.

Como conclusão, a individualização do ensino, nas respostas às necessidades dos alunos com NEE é essencial. Isto implica que a planificação deve ter por base as rotinas e atividades do currículo comum e das NEE dos alunos, de forma a assegurar o sucesso. Esta planificação individual significa a utilização de adaptações curriculares ou um currículo próprio (alunos com CEI), com o fim de proporcionar ao aluno uma participação ativa nos contextos onde interage. Também consideramos que as respostas educativas devem ser planeadas e articuladas entre os professores, os vários técnicos especializados (terapeutas da fala, psicólogos e fisioterapeutas, etc) e encarregados de educação.

3.5.1.2. Realização

Onofre (1995) diz-nos que é importante que o professor tenha capacidade para analisar os contextos específicos e de selecionar os meios e estratégias mais adequadas para as circunstâncias apresentadas. Para tal, é necessário organizar e estruturar toda a sua intervenção para que ela seja tão profícua e produtiva quanto necessário.

Na realização das nossas aulas, nos conteúdos abordados, procuramos a interação com o meio para que as suas vivências sejam valorizadas, conseguindo-se uma melhor compreensão na aplicação do trabalho e estudo que faziam. As estratégias utilizadas foram de acordo com perfis dos alunos e respetiva motivação. Organizámo-las, adequámo-las e aplicámo-las às aprendizagens anteriores e definimo-las em relação às necessidades pedagógicas, necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Promovemos ambientes de aprendizagem em que predominou uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento e, de igual modo, onde o aluno foi incentivado a ser um sujeito interativo e ativo no processo de construção do seu conhecimento. Desenvolvemos estratégias de ensino e aprendizagem diferenciadas, integrando conhecimentos, experiências, valores e outros aspetos do contexto e percurso pessoal, social e cultural de cada aluno. Nas atividades, procuramos programá-las de modo coerente e lógico e ponderamos os progressos de cada aluno na planificação das mesmas.

Adequamos os materiais utilizados ao perfil de funcionalidade de cada aluno, ao seu nível etário e ao seu estilo de aprendizagem. Para isso, utilizamos materiais diversificados de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um, dando especial atenção às tecnologias de informação e comunicação que foram exploradas conforme a especificidade/nível de realização de cada discente. Exemplos destes materiais utilizados por nós é a aplicação BIA que é um sistema de comunicação aumentativo e alternativo para alunos com dificuldades em comunicar de forma verbal (autismo, paralisia cerebral), o que constantemente se revela uma enorme limitação, pois é difícil satisfazer as necessidades mais básicas destes alunos. Outro exemplo é a aplicação *Spread The Sign*, disponível para tablets, computadores ou *smartphones* que nos permite traduzir palavras em Língua Portuguesa para LGP. Esta aplicação é importante porque permite-nos melhorar a comunicação entre professores e os alunos com surdez pois nem sempre os intérpretes de LGP estão presentes em todas as aulas. Nas escolas por onde lecionamos, as aulas de EF por exemplo, não tinham intérprete de LGP. Elaboramos novos materiais de ensino-aprendizagem para enriquecer as nossas aulas, motivar os alunos e facilitar o processo ensino-aprendizagem. Em suma, investimos claramente na qualidade das aprendizagens dos nossos alunos com NEE e comprometemo-nos fortemente com a promoção do desenvolvimento integral dos alunos. Na relação pedagógica promovemos o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem. Diligenciamos ambientes de aprendizagem em que predominou uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento e, de igual modo, onde o aluno foi sujeito interativo e ativo no processo de construção do seu conhecimento. Conseguimos manter na sala de aula um clima motivante e disciplinado, favorável ao processo ensino-aprendizagem. Sempre escutamos as opiniões dos alunos e assim estabelecemos uma relação de equidade com todos eles, mostrando-nos sempre disponíveis para todos. Utilizamos sempre o reforço positivo, como forma de aumentar a motivação e autoestima. Estabelecemos regras básicas de convivência. Procuramos sempre envolvê-los nas atividades de aula e nas atividades de escola. Entendemos que foi estabelecida uma excelente relação pedagógica com os nossos alunos, baseada no princípio de aprender a aprender e na reciprocidade de responsabilidades.

3.5.1.3. Controlo e avaliação

Durante a avaliação promovemos a avaliação sistemática dos alunos nas vertentes diagnóstica, formativa e sumativa, como facto regulador e promotor da qualidade do

ensino e da aprendizagem. A avaliação diagnóstica permitiu-nos delinear a intervenção adequada às NEE de cada aluno. Esta é acompanhada por uma caracterização individual, incidindo em aspetos tais como a autonomia, a autoestima, a capacidade de adaptação, a resistência à frustração e o relacionamento com os colegas. Os elementos recolhidos permitem-nos tomar decisões adequadas acerca das atividades, da duração das mesmas e da organização de grupos. Também nos dá respostas relativamente às aprendizagens, à motivação e ritmo de aprendizagem. A avaliação formativa permitiu-nos regular o processo ensino-aprendizagem. Realizamos também a avaliação sumativa aos alunos com CEI.

Formosinho e Machado (2009: 299) definem avaliação sumativa e avaliação formativa do seguinte modo:

A avaliação formativa envolve os professores no processo de avaliação, baseia-se na sua prática profissional, admite a diversidade de estratégias de ensino e resultados da aprendizagem, reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores, orienta-se para a prática e considera a adequação das estratégias e das decisões dos docentes à especificidade do aluno e do contexto. Por sua vez, a avaliação sumativa visa sobretudo a prestação de contas, a tomada de decisões relativas à carreira dos professores, a regulação do funcionamento da escola e a certificação da qualidade do ensino nela desenvolvido.

Concebemos e implementamos estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, monitorizando o desenvolvimento das aprendizagens. Produzimos instrumentos de avaliação de acordo com os objetivos do processo ensino-aprendizagem e tendo em conta uma perspetiva integrada dos conhecimentos. De forma contínua e sistemática, recolhemos dados relativos aos vários domínios da aprendizagem: conhecimentos, capacidades, atitudes, destrezas, competências e sensibilidades. Utilizamos registos estruturados de avaliação contínua, de forma a informarmos, o mais objetivamente possível o aluno, o diretor de turma e o encarregado de educação. Procuramos com grande frequência, momentos na aula que proporcionassem um *feedback* da aprendizagem e do ensino ao aluno. Concebemos e implementamos sistematicamente processos de autorregulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos.

Realizamos a autoavaliação e a heteroavaliação dos alunos. A autoavaliação implica os alunos na dinâmica da avaliação, com vista à sua corresponsabilização e também para desenvolver a sua capacidade de reflexão. Na autoavaliação, foram elaboradas fichas onde os alunos registavam as suas dificuldades e os seus progressos. Apresentamos, sempre, em tempo útil, os resultados da avaliação, progressos e necessidades de melhoria. Analisámos e refletimos sobre os resultados da avaliação dos alunos e utilizámo-los na preparação, organização e realização das atividades letivas. Utilizámos sistematicamente evidências na análise crítica do nosso processo de ensino e formulamos hipóteses explicativas dos resultados. Elaborámos conjuntamente com os outros intervenientes, os relatórios de implementação dos PEI e os relatórios circunstanciados.

3.6. Análise dos Resultados Obtidos

Mantivemos um bom relacionamento, tanto a nível de trabalho, como pessoal, com todos os elementos da comunidade educativa. Os contactos que estabelecemos pautaram-se pelas regras da educação e da boa convivência. Reunimos, ao longo dos anos letivos, formal e informalmente, e estabelecemos contacto próximo com os encarregados de educação, professores e outros técnicos com o objetivo de promover o desenvolvimento biopsicossocial de todos os alunos. Relativamente aos resultados escolares, fomos os responsáveis pelo processo de referenciação de alunos referenciados para EE. Também realizamos a reformulação dos PEI dos alunos. Todos os alunos apoiados por nós, após ser realizada a avaliação em conselho de turma verificamos que atingiram os objetivos definidos nos seus PEI.

3.6.1. Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa

Patrício (1989) citado por Jesus (2000) refere que ao professor são hoje atribuídas novas funções, nomeadamente: (i) pessoal, que se refere à realização do educando como sujeito; (ii) social ou de integração do educando na sociedade; (iii) cívica, pois deve tornar o educando consciente das estruturas institucionais; (iv) profissional ou de orientação para o sistema de ocupações úteis da sociedade; (v) cultural, pois deve integrar o educando no património da comunidade; (vi) suplência da família ao ocupar-se educativamente das crianças e dos jovens.

Relativamente ao trabalho colaborativo fomos sempre assíduos e pontuais e realizamos sempre dentro do tempo previsto as tarefas que nos foram atribuídas.

Participamos em todas as reuniões de departamento, de grupo de EE e em todos os conselhos de turma dos alunos com NEE, preparando sempre estas reuniões com o intuito de torná-las mais produtivas e cumprir com todas as nossas obrigações, estando sempre disponíveis para colaborarmos em todas as atividades e tarefas. Também participamos em todas as reuniões de EP dos alunos que apoiamos e acompanhamos. A elaboração/revisão dos PEI, relatórios de implementação dos PEI, relatórios circunstanciados resultaram do nosso trabalho colaborativo com todos os outros intervenientes. Consideramos que pautamos a nossa conduta e atuação pela promoção do trabalho colaborativo e apoio aos colegas. Tivemos sempre uma atitude informada e participativa face às políticas educativas da escola. Em suma, trabalhamos colaborativamente, partilhando os conhecimentos por nós adquiridos e contribuindo também para o desenvolvimento profissional e organizacional da escola, tendo participado no desenvolvimento de projetos da escola e com a comunidade escolar, bem como articulando vertical e horizontalmente com outras áreas curriculares e procedendo a planificações conjuntas com os nossos pares.

Mantivemos também relações cordiais com os encarregados de educação, com o intuito de fomentar um maior envolvimento destes na vida escolar dos seus educandos bem como nas atividades realizadas nas escolas. Sempre que foi necessário contactarmos os encarregados de educação utilizamos a caderneta do aluno, o caderno diário, o telefone ou atendíamos-los presencialmente.

3.6.2. As atividades promovidas

A concretização de novas funções faz com que a escola e o professor não estejam centrados nas disciplinas curriculares mas também dentro de uma dimensão extracurricular que faça a ligação entre a vida dentro da escola com a vida fora dela (Jesus, 2000).

Segundo o mesmo autor, as novas responsabilidades atribuídas ao professor, para além do trabalho na sala de aula, consiste em organizar atividades extracurriculares, preparar aulas, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, receber os pais ou encarregados de educação, participar em reuniões de professores, ocupar-se de problemas administrativos

Neste sentido, contribuímos para a melhoria da qualidade da intervenção prestada pelas escolas por onde passámos, visando atingir os objetivos institucionais do PE de

modo a envolver os pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade e técnicos exteriores à escola. Colaborámos com os coordenadores de departamento e restantes docentes da EEE em várias tarefas e atividades relativas à EE, tanto nas reuniões semanais como noutros contextos. Mostrámos sempre a nossa total disponibilidade para a participação em projetos de desenvolvimento e inovação para o melhoramento da atividade educativa da escola

Dinamizámos e participámos em atividades constantes no PAA que envolveram os nossos alunos e a comunidade educativa, com o objetivo de proporcionar um desenvolvimento educativo, a inclusão dos alunos na escola e melhorar as relações na comunidade educativa.

Realizámos ao longo destes anos projetos que não constavam no PAA. Um exemplo de um projeto promovido por nós, destinado a um aluno com Trissomia 21, que articulamos com o docente da disciplina de Marcenaria. Consistiu em o aluno viajar em transportes públicos (autocarro) de modo a desenvolver a autonomia e iniciasse a transição para a vida adulta. O percurso seria da escola EB1 de Arcena até à EB 1,2,3 do Bom Sucesso (ida e volta) e tinha como objetivos o aluno iniciar a utilização dos transportes públicos, comprar o bilhete dentro do autocarro, escolher o lugar que deveria sentar-se, quais os comportamentos que deveria ter dentro do autocarro e por fim estar atento para que saísse no local certo. Na escola EB1,2,3 do Bom Sucesso tinha atividades relacionadas com Marcenaria. Nestas atividades os objetivos foram: ganhar o gosto e motivação pela escola; interagir e fazer a sua inclusão educacional e social com outros alunos que não conhecia; conhecer, manipular e utilizar alguns dos materiais usados nesta disciplina; construir em madeira 3 rampas com alturas diferentes, de forma a realizar uma experiência e apresentá-la à turma do Curso de Educação e Formação de Marcenaria, à própria turma e também a uma turma do Jardim de Infância do Bom Sucesso; perder o receio e timidez de falar em público. O aluno conseguiu com o nosso apoio apresentar o seu trabalho a estas três turmas no final do processo.

Outra atividade realizada por nós foi proporcionar um estágio, a uma aluna com NEE do 7º ano de escolaridade, no jardim-de-infância do Agrupamento de Escolas do Bom Sucesso. A aluna não apresentava gosto pela escola e faltava constantemente às aulas. Em conselho de turma do 1º período apresentámos a ideia de a aluna realizar um estágio ao longo do 2º e 3º período no jardim-de-infância de forma a poder compensar a sua ausência das aulas. Prestava apoio às Educadoras de Infância bem como às auxiliares

da sala. Pretendeu-se com este projeto fomentar o sentido de responsabilidade, respeitar regras e acatar ordens superiores, trabalhar com crianças e sentir as dificuldades inerentes a esse encargo. Na reunião do conselho de turma do 3º período, nós, as Educadoras de Infância e Diretora de Turma expusemos a nossa avaliação e conclusões. Verificamos que ao longo dos dois períodos em que a aluna realizou atividades no jardim-de-infância, revelou uma melhoria na autoestima, no empenho escolar, motivação, socialização com os colegas de turma e vontade de frequentar a escola. A aluna cumpriu com os seus deveres, regras e ordens que lhe foram dadas, assumia o que fazia e tinha gosto em ser útil e mostrar trabalho. Também outros professores comentaram que a aluna mostrava mais alegria, vontade em aprender maior interesse pelos assuntos da escola. Referimos com satisfação que a aluna transitou para o 8º ano de escolaridade.

Também destacamos a realização de um projeto de Natação para os alunos com CEI em conjunto com o grupo de EF. O projeto tinha como objetivos proporcionar a estes alunos oportunidades de sociabilização, uma maior autoestima, solidariedade, melhorar a saúde e realização pessoal. No nosso entendimento ao longo destes anos de trabalho docente estabelecemos uma relação de colaboração e respeito com todos os elementos da comunidade educativa. Aplicámo-nos e mostrámos iniciativa nas atividades que organizamos e participamos, valorizando e promovendo uma escola mais ativa e inclusiva.

3.6.3. Contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo

Com o apoio pedagógico personalizado e lecionação das áreas específicas dos CEI, contribuímos para o sucesso educativo dos alunos com NEE e para a sua inclusão. Não registamos casos de abandono escolar. Estivemos profundamente empenhados no relacionamento com o meio escolar. Envolvemo-nos em projetos e atividades da escola que visavam o desenvolvimento da comunidade, bem como ações que visavam a participação de pais e encarregados de educação e outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola. Participamos ativamente na conceção, desenvolvimento e avaliação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola (como por exemplo, PE). Apresentamos sugestões que contribuíram para a melhoria da qualidade da escola, trabalhando de forma continuada com os diferentes órgãos e estruturas educativas.

No que diz respeito aos objetivos do PE das escolas por onde lecionamos consideramos que o trabalho que desenvolvemos permitiu melhorar competências

necessárias ao sucesso pessoal dos alunos, com vista à sua inclusão numa sociedade em constante mudança. Pensamos ter diligenciado uma cultura de inclusão e a formação de alunos, conscientes dos seus deveres de cidadania, com autonomia e o gosto pelo conhecimento.

3.7. Dimensão Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

Formação supõe troca, experiência, interações sociais e aprendizagem. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos (Nóvoa, Huberman, Goodson, Holly, Moita, Gonçalves, Fontoura, e Bem-Peretz, 2007).

Pensar em formação contínua e, conseqüentemente, na aprendizagem docente dos professores é imprescindível (Baptaglin, Rossetto & Bolzan, 2014). Pois numa sociedade em constante mudança, é fundamental que um professor acompanhe os avanços nos domínios científico e pedagógico. Este facto obriga a uma atualização constante da sua formação (Fonseca, 2012).

A formação contínua dever-se-á desenvolver ao longo da carreira docente, organizando-se como resposta às necessidades reais dos professores, apoiando e incentivando as iniciativas pedagógicas das escolas e dos professores. Permitirá uma atualização permanente e uma resposta adequada à necessidade de inovação (Nóvoa et al., 2007).

Segundo Dominicé (1985) citado por Nóvoa et al. (2007) o processo de formação é a dinâmica onde se constrói a identidade de uma pessoa. É um processo onde cada pessoa, ao longo da sua história, se forma e se transforma em interação. Deste modo, o desenvolvimento profissional é o resultado de um processo de crescimento individual - profissionalização - e de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem (Novoa et al., 2007).

Também Hunter (1999) citado por Correia (2013) fala-nos da necessidade de preparar convenientemente os professores, onde as escolas devem implementar um modelo de formação contínua, consistente, planificado e selecionado de acordo com a filosofia definida para a escola. Esta formação deve ser planeada cuidadosamente e ter por fase uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos.

Na nossa perspetiva é evidente que todas as escolas se devem preocupar com a formação dos seus docentes de acordo com os objetivos educacionais por elas delineados. No caso da EE e inclusão de alunos a formação torna-se obrigatória porque se assim não for podemos assistir a prestações inadequadas no apoio aos alunos com NEE. Esta formação é essencial para docentes e assistentes de ação educativa que trabalham com estes alunos de forma a perceber as problemáticas e que tipos de estratégias devem ser consideradas nas respostas a efetuar.

3.7.1. A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa

O ECD prevê e acautela as necessidades de formação, ao estabelecer como condição para a progressão na carreira, a exigência de frequência de ações de formação contínua, acreditadas pelo Conselho Científico para a Formação Contínua.

Nóvoa (1992) diz-nos que a formação contínua de professores assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas de formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança das escolas e o prestígio social dos professores.

Segundo Ponte (2012) esta é uma necessidade permanente, pois a formação contínua permite atenuar os desequilíbrios entre a formação inicial adquirida na profissionalização e a formação exigida pelas transformações operadas a vários níveis (educativo, social, político, económico, tecnológico).

Para o mesmo autor, a formação contínua é, assim, concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional e diz respeito às aprendizagens dos professores, mediante ações de formação dentro e fora da escola.

Segundo Gonçalves (2009) é hoje inquestionável que a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos desafios de inovação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Desta forma toda a formação realizada por nós tem vindo a ser realizada de acordo com a oferta e com as necessidades decorrentes da função docente exercida ao longo dos anos. A formação na área da EE e EF surge, assim, da crescente necessidade de aquisição de mais conhecimento e de atualização nestas áreas. Toda a formação revelou-se uma mais-valia, embora esta seja apenas uma parte de todo o processo de aprendizagem, não

podendo deixar de salientar aquele que ocorreu ao longo dos anos através da experiência adquirida e da troca de experiências.

Assim, apostamos e investimos na formação contínua ao longo destes anos, com o objetivo de melhorar os conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos. Além da formação inicial para ingresso na carreira de professor e da especialização para a docência na EE, foi para mim uma “mais-valia” ter frequentado as seguintes ações de formação creditadas:

- Tools for Reflective Practice - Erasmus +, decorreu entre 10-01-2016 a 19-01-2016 em Bala, Wales, United Kingdom.

- Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar - disciplina integrada no 2º ano do mestrado em ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Universidade da Madeira.

- Didática do Desporto III - disciplina integrada no 1º ano do mestrado em ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Universidade da Madeira.

- Didática do Desporto II - disciplina integrada no 2º ano do mestrado em ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Universidade da Madeira.

- Didática do Desporto I - disciplina integrada no 1º ano do mestrado em ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Universidade da Madeira.

- Ciências da Educação I - disciplina integrada no 1º ano do mestrado em ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Universidade da Madeira.

- Seminário “A Atividade Física e o Sucesso Escolar” - Universidade Lusófona, Faculdade de Educação Física e Desporto.

- Curso de Formação de Língua Gestual Portuguesa 2 - Centro de Formação Ria Formosa, decorreu entre 10-01-2014 a 27-05-2014. Classificação final de Bom.

- Formação Especializada em Educação Especial - Domínio Audição e Surdez - Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração. Concluído em 19-03-2013 com a classificação final de 17 valores.

- Curso de Formação de Língua Gestual Portuguesa 1 - Centro de Formação Leonardo Coimbra, decorreu entre 04-02-2012 a 24-03-2012. Classificação final Excelente.

- Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor – Escola Superior Almeida Garrett. Concluído em 27-03-2012 com a classificação final de 16 valores.
- Competências Digitais 1 – Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado. Decorreu entre 04-06-2011 a 18-06-2011. Classificação final de Excelente.
- Seminário “Acordo Ortográfico – o que mudou?” – Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado.
- Plano de estudos da Formação Especialização/Pós Graduação em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor - Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração. Concluído em 25-05-2011.
- Atuação Docente na Educação para a Sexualidade na Aplicação do Programa PRESSE nos 2º e 3º Ciclos - Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado. Decorreu entre 03-11-2010 a 15-12-2010. Classificação final Excelente.
- Oficina de Formação “Criação de Materiais de Apoio para alunos com NEE” - Casa do Professor. Decorreu entre 18-01-2010 a 15-03-2010. Classificação final Excelente.
- Formação Especializada em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor - Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração. Classificação final de 17 valores.

A formação contínua que tivemos abarca uma grande variedade de áreas e temas, dando novas competências e conhecimentos profissionais, indispensáveis à implementação de novos programas, metodologias e técnicas de ensino. Desta forma, esta formação constitui um fator de desenvolvimento da nossa profissão e preparação no desempenho de diferentes funções, nas escolas onde temos lecionado.

PARTE II
- Estudios Empíricos -

4. Parte Empírica

4.1. Enquadramento

A temática da inclusão de alunos com NEE na sociedade em geral, e na escola em particular, tem merecido nos últimos anos grande atenção por parte da comunidade científica, evidenciando a importância desta temática. A presente investigação foca-se na análise da inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF, na perspetiva de 3 agentes educativos, os alunos com NEE, os professores de EF e os encarregados de educação.

4.2. Metodologia

Esta investigação enquadra-se na modalidade de investigação quantitativa, mais especificamente do tipo transversal, descritiva e relacional. Recorre a uma amostra selecionada por conveniência com o objetivo de analisar a perceção dos alunos com NEE, dos professores de EF e dos encarregados de educação sobre o impacto das aulas de EF na inclusão e desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos com NEE.

No sentido de averiguar a relação existente entre as diferentes variáveis em estudo, recorreu-se a diferentes tipos de teste adequados às particularidades das diferentes variáveis. Assim, para a análise da relação existente entre uma variável escala e uma variável nominal, testou-se a normalidade e homogeneidade da amostra através dos testes de *Kolmogorov-Smirnov* e *Levene* respetivamente, sendo que em todos os casos não se reuniam estes dois critérios para aplicação da estatística paramétrica. Recorreu-se, portanto, à estatística não paramétrica, nomeadamente ao teste de *Mann-Whitney* e ao teste de *Kruskal-Wallis*. No sentido de analisar a existência de relações entre variáveis nominais foi utilizado o teste *Qui-Quadrado*.

4.3. Questões do estudo

1. Os alunos com NEE valorizam as aulas de EF?
2. Os encarregados de educação de alunos com NEE valorizam a prática de exercício físico e as aulas de EF para os seus educandos?
3. Os professores de EF sentem-se preparados para incluir alunos com NEE nas suas aulas?
4. A prática de EF contribui para o desenvolvimento pessoal e afetivo dos alunos com NEE?
5. Os professores de EF reconhecem o impacto da disciplina na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos com NEE?

6. Os encarregados de educação reconhecem o impacto das aulas de EF na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos seus educandos?

4.4. Hipóteses

Hipótese 1: A valorização das aulas de EF por parte dos alunos com NEE varia em função do género, sendo que alunos do género masculino valorizam mais as aulas de EF quando comparados com os do género feminino.

Hipótese 2: Os alunos que gostam das aulas de EF apresentam melhores resultados nas questões referentes ao relacionamento com os pares nas aulas de EF do que os que afirmam não gostar das aulas de EF.

Hipótese 3: Existe relação entre os anos de experiência profissional e a perceção dos professores de EF sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, sendo que os que têm menos anos de experiência profissional têm uma perceção mais positiva acerca da inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF quando comparados com os colegas com mais anos de experiência profissional.

Hipótese 4: Os professores de EF com especialização em EE apresentam resultados mais elevados nas questões referentes ao impacto da disciplina de EF na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos com NEE, quando comparados com os professores sem especialização em EE.

Hipótese 5: A perceção dos professores e EF sobre possuir formação necessária para incluir alunos com NEE nas suas aulas depende da sua formação académica.

Hipótese 6: O nível de escolaridade dos encarregados de educação está relacionado com a perceção dos mesmos acerca do impacto das aulas de EF na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos seus educandos.

Hipótese 7: Existe relação entre a valorização das aulas de EF por parte dos encarregados de educação e a sua perceção sobre o impacto destas aulas no desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo.

4.5. Participantes

O estudo pretende de forma geral analisar a percepção de três agentes educativos: alunos, professores e encarregados de educação sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Neste sentido, os participantes envolvidos estão agregados em 3 grupos distintos, os alunos com NEE com uma amostra de 52 alunos, os professores de EF com uma amostra de 25 professores e os encarregados de educação com uma amostra de 21 encarregados de educação.

Nas Tabelas 5, 6 e 7 é apresentada a distribuição da amostra para os alunos com NEE, para os professores de EF e para os encarregados de educação, respetivamente.

Tabela 5 - *Distribuição da amostra referente aos alunos*

	Frequência	(%)	Amostra total
Género			
Masculino	37	71,2	52
Feminino	15	28,8	
Idade			
13 anos	9	17,3	52
14 anos	13	25	
15 anos	3	5,8	
16 anos	11	21,2	
17 anos	8	15,4	
18 anos	6	11,5	
19 anos	2	3,8	

No que à amostra dos alunos com NEE se refere, 37 são do género masculino (71,2%) e 15 do género feminino (28,8%), com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos, temos como média das idades 15,42 anos, sendo a idade que se repete com mais frequência os 14 anos.

Tabela 6 - *Distribuição da amostra referente aos professores de EF*

	Frequência	(%)	Amostra total
Gênero			
Masculino	18	72,0	25
Feminino	7	28,0	
Idade			
35 a 39 anos	15	60,0	25
40 a 44 anos	5	20,0	
45 a 49 anos	1	4,0	
50 a 54 anos	2	8,0	
55 a 59 anos	2	8,0	
Formação Acadêmica			
Licenciatura	9	36,0	25
Especialização em EE	3	12,0	
Mestrado	13	52,0	
Anos docência em EF			
Entre 1 e 5 anos	1	4,0	25
Entre 6 e 10 anos	3	12,0	
Entre 11 e 15 anos	12	48,0	
Entre 16 e 20 anos	5	20,0	
Mais de 20 anos	4	16,0	

No que concerne à amostra dos professores, 18 são do gênero masculino (72%) e 7 do gênero feminino (28%), têm idades compreendidas entre os 35 e os 59 anos, mas situando-se grande parte da amostra na faixa etária compreendida entre os 35 e os 39 anos (60%).

Quanto à distribuição da amostra em função da formação acadêmica, os professores de EF envolvidos no estudo têm licenciatura (36%), especialização em EE (12%) e na sua maioria mestrado (52%). Relativamente aos anos de docência em EF, verifica-se que grande parte da amostra tem entre 11 e 15 anos (48%), seguindo-se entre 16 e 20 anos (20%), mais de 20 anos de experiência (16%), entre os 6 e 10 anos (12%) e por fim entre 1 e 5 anos (4%).

Tabela 7 - *Distribuição da amostra referente aos Encarregados de Educação*

	Frequência	(%)	Amostra total
Género			
Masculino	7	33,3	21
Feminino	14	66,7	
Idade			
36 a 40 anos	7	33,3	21
41 a 45 anos	5	23,8	
46 a 50 anos	7	33,3	
51 a 55 anos	2	9,5	
Estado civil			
Casado	17	81,0	21
Divorciado	4	19,0	
Habilitações literárias			
Ensino Básico	5	23,8	21
Secundário	3	14,3	
Licenciatura	9	42,9	
Mestrado	3	14,3	
Doutoramento	1	4,8	

Relativamente aos encarregados de educação, 7 são do género masculino (33,3%) e 14 do género feminino (66,7%), 17 são casados (81%) e 4 divorciados (19%), com idades compreendidas entre os 36 e os 55 anos, temos 7 na faixa etária entre os 36 e os 40 anos (33,3%), 7 na faixa etária entre os 46 e os 50 anos (33,3%), 5 na faixa etária entre os 41 e os 45 anos (23,8%), e 2 entre os 51 e os 55 anos (9,5%).

Foram ainda consideradas as habilitações literárias dos encarregados de educação, sendo que 9 tem licenciatura (42,9%), 5 participantes com ensino básico (23,8%), 3 têm ensino secundário (14,3%), 3 têm mestrado (14,3%) e 1 participante tem doutoramento (4,8%).

No que se refere à profissão, 5 dos encarregados de educação contemplados no estudo são professores, 4 estão desempregados, 3 são técnicos de vendas, 2 funcionários públicos, tem ainda 1 participante para cada uma das seguintes profissões: técnica superior, motorista, médica, enfermeira, cozinheira, assistente operacional e advogado.

4.6. Instrumentos

Nesta investigação foram utilizados 3 instrumentos de recolha de dados, um para os alunos com NEE (Anexo 3), um para os professores de EF (Anexo 4) e outro para os encarregados de educação (Anexo 5). Cada instrumento foi construído tendo em conta o público a que se destinava, considerando ainda os objetivos do estudo, com o propósito específico de recolher informação acerca da perceção sobre a inclusão nas aulas de EF,

na perspectiva dos alunos com NEE, dos professores de EF e dos encarregados de educação.

O questionário para os alunos foi subdividido em duas partes. A primeira reúne questões que pretendem recolher informação acerca das características dos participantes, do seu interesse pela escola, pela disciplina de EF, bem como a sua perceção acerca do seu desempenho nas ditas aulas. Nesta parte do questionário, são colocadas questões de escolha múltipla e de resposta dicotómica. A segunda parte do questionário tem como objetivo avaliar a importância dada pelos alunos com NEE às aulas de EF, bem como avaliar o contributo das mesmas no desenvolvimento afetivo dos alunos com NEE. Para tal, esta parte do questionário conta com nove afirmações, uma delas invertida, que são avaliadas numa escala de *Likert* de 5 pontos, avaliando o nível de concordância, sendo que 1 (*Concordo Totalmente*), 2 (*Concordo*), 3 (*Nem concordo/Nem discordo*), 4 (*Discordo*) e 5 (*Discordo totalmente*).

Quanto ao questionário utilizado junto dos professores de EF, o mesmo também foi subdividido em duas partes. A primeira parte engloba questões abertas, de escolha múltipla e de resposta dicotómica, que pretendem recolher informação geral acerca dos participantes e questões mais específicas acerca do desempenho da sua atividade profissional no que concerne à preparação, formação e inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, questionando-se nomeadamente o tipo de estratégias utilizadas. Na segunda parte do questionário utiliza-se um conjunto de nove afirmações, duas delas invertidas, que são avaliadas numa escala de *Likert* de 5 pontos, avaliando o nível de concordância, sendo que 1 (*Concordo Totalmente*), 2 (*Concordo*), 3 (*Nem concordo/Nem discordo*), 4 (*Discordo*) e 5 (*Discordo totalmente*). Nesta parte do questionário pretende obter-se informação sobre a perceção dos professores de EF acerca do papel e importância das aulas de EF na inclusão e/ou desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo dos alunos com NEE.

Relativamente ao questionário de recolha de dados destinado a encarregados de educação, tal como sucede com os outros dois questionários preparados no âmbito do estudo, também está dividido em duas grandes partes. A primeira reúne questões que pretendem recolher informação generalista acerca dos encarregados de educação, e informação mais específica acerca das suas práticas de exercício físico, acerca das suas opiniões e perceções sobre o decorrer das aulas de EF. Esta parte integra questões de escolha múltipla e de resposta dicotómica. A segunda parte integra 4 afirmações que

pretendem avaliar a percepção dos encarregados de educação sobre o impacto e importância das aulas de EF na inclusão e/ou no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo dos alunos com NEE. Tal como sucede nos outros dois questionários, esta parte recorre a uma escala de *Likert* de 5 pontos, avaliando o nível de concordância, sendo que 1 (*Concordo Totalmente*), 2 (*Concordo*), 3 (*Nem concordo/Nem discordo*), 4 (*Discordo*) e 5 (*Discordo totalmente*).

4.7. Procedimentos

Inicialmente foram definidos os objetivos da investigação e, concomitantemente, construídos os questionários.

No que se refere ao questionário destinado aos alunos, o mesmo foi adaptado partindo de um instrumento já existente destinado a adolescentes sobre a EF e estilo de vida da Faculdade de Motricidade Humana. Quanto ao questionário direcionado aos professores, o mesmo também foi adaptado, tendo-se recorrido ao estudo de Martins (2014) - Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes. Relativamente ao questionário aplicado aos encarregados de educação, o mesmo foi construído de raiz pelo investigador.

Na fase seguinte procedeu-se à realização de um pré-teste a todos os grupos de participantes com o objetivo de verificar se existiam questões com dupla interpretação. Seguidamente criou-se a versão digital dos questionários com recurso à plataforma Google.

A seleção da amostra foi feita por conveniência. Neste sentido, foram contactados professores de EE e intérpretes de LGP para solicitar a sua colaboração no apoio ao preenchimento dos questionários em formato digital por parte dos alunos. Os alunos deviam apresentar como critérios de inclusão: ter NEE, com CEI, com problemáticas a nível cognitivo (ligeiro a moderado) e com deficiência auditiva. No que se refere à seleção do grupo de professores de EF, os questionários em formato digital foram enviados por correio eletrónico a vários profissionais, sendo a amostra deste grupo constituída pelos professores de EF que trabalham ou já tinham trabalhado com alunos com NEE, que acederam a este pedido de participação voluntária. Em relação à amostra de encarregados de educação, a mesma resulta da participação de um conjunto de encarregados de educação de alunos com NEE que assentiram em participar no estudo de forma voluntária, após o questionário ter sido enviado a vários encarregados de educação de alunos com

NEE. Neste caso, era critério de inclusão ser encarregado de educação de alunos com NEE, com CEI.

Seguiu-se a fase dos pedidos de autorização, tendo sido realizados pedidos de autorização aos encarregados de educação (anexo 2) dos alunos com NEE que participaram no estudo. Foi ainda solicitado um pedido de autorização aos diretores executivos (anexo 1) das escolas e agrupamentos que participaram no estudo, de modo a que se pudessem aplicar os questionários nos espaços das respetivas escolas.

Posteriormente os questionários para professores e para encarregados de educação em suporte digital foram enviados aos professores de EF e aos encarregados de educação, solicitando a sua participação voluntária no estudo. Já no que se refere aos questionários para os alunos, os mesmos foram aplicados com a colaboração dos professores de EE e intérpretes de LGP que apoiaram os alunos no preenchimento dos mesmos. Estes foram aplicados na Escola D. Manuel I – Beja, Agrupamento de escolas João de Deus – Faro, na primeira a recolha dos dados foi realizada na biblioteca e na segunda na sala de informática da biblioteca da escola.

A aplicação dos questionários decorreu durante dois meses: dezembro 2015 e janeiro 2016.

Findo este processo deu-se início à introdução dos dados em três bases de dados distintas, sendo que os mesmos foram tratados e analisados estatisticamente com recurso ao programa informático *Predictive Analytics SoftWare – PASW* – versão 18.0 para *Windows*.

5. Resultados

Os resultados são apresentados em três grandes estudos. O Estudo 1 contempla os resultados decorrentes do tratamento realizado aos dados recolhidos através do questionário destinados a alunos com NEE. O estudo 2 agrega os resultados decorrentes do tratamento realizado aos dados recolhidos através do questionário destinados a professores de EF, e o Estudo 3 congrega os resultados decorrentes do tratamento realizado aos dados recolhidos através do questionário destinados a encarregados de educação de alunos com NEE.

5.1. Estudo 1 – A percepção dos alunos com NEE sobre a EF e a sua importância para a inclusão e desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo

Este estudo pretende responder às duas questões de investigação: Os alunos com NEE valorizam as aulas de EF? A prática de EF contribui para o desenvolvimento pessoal e afetivo dos alunos com NEE?. Os resultados obtidos são apresentados nas Tabelas 8, 9, 10 e 11.

Tabela 8
Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “O que pensas sobre a disciplina de Educação Física”

	Não gosto nada	Gosto	Gosto muito
Frequência absoluta (n)	4	25	23
Frequência relativa (%)	7,7	48,1	44,2

Os resultados apresentados na Tabela 8 evidenciam que só um minoria dos alunos incluídos no estudo indicam não gostar das aulas de EF (7,7%), sendo que 48,1% afirmam gostar da disciplina e 44,2% gostam muito da disciplina.

Tabela 9
Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Globalmente, em Educação Física consideras-te um aluno”

	Inferior à média	Médio	Bom	Muito bom
Frequência absoluta (n)	4	24	20	4
Frequência relativa (%)	7,7	46,2	38,5	7,7

Pela análise dos dados presentes na Tabela 9 é possível constatar que 4 dos 52 alunos com NEE consideram-se alunos inferiores à média na aula de EF, 4 consideram-se muito bons alunos na disciplina, 20 consideram-se bom alunos e 24 consideram-se alunos médios na disciplina de EF. Estes resultados evidenciam que no geral os alunos consideram corresponder aos resultados mínimos exigidos.

Tabela 10

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Na tua opinião, a aula de Educação Física é muito importante”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	48	4
Frequência relativa (%)	92,3	7,7

Os dados presentes na Tabela 10 revelam que na sua maioria (92,3%) os alunos com NEE consideram a disciplina de EF muito importante, sendo que 4 dos 52 alunos indicam que na sua opinião a disciplina não é importante.

Tabela 11

Estatística Descritiva relativa à 2ª parte do questionário

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Max
A aula de Educação Física é muito importante para a minha saúde	52	1,52	0,610	1	3
Sinto-me muito bem quando sou capaz de realizar um exercício com os meus colegas	52	1,88	0,676	1	4
Costumo evitar realizar certos exercícios e jogos para que não gozem comigo	52	2,85	1,144	1	5
Fico contente quando melhora as minhas capacidades e os outros me reconhecem	52	1,69	0,701	1	3
É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas	52	1,44	0,501	1	2
Gosto de aprender novos exercícios e jogos	52	1,65	0,683	1	4
Sinto-me completamente realizado quando faço algo bem e sou apreciado	52	1,77	0,703	1	3
Gosto de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades e jogos	52	1,46	0,503	1	2

Os dados presentes na Tabela 11 para cada um dos itens da 2ª parte do questionário dão-nos indicação dos resultados médios para a amostra total dos 52 alunos com NEE.

Neste sentido, os resultados médios para cada item foram os seguintes: “A aula de EF é muito importante para a minha saúde” ($M=1,52;DP=0,610$), “Sinto-me muito bem quando sou capaz de realizar um exercício com os meus colegas” ($M=1,88;DP=0,676$), “Costumo evitar realizar certos exercícios e jogos para que não gozem comigo”

($M=2,85;DP=1,144$), “Fico contente quando melhora as minhas capacidades e os outros me reconhecem” ($M=1,69;DP=0,701$), “É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas” ($M=1,44;DP=0,501$), “Gosto de aprender novos exercícios e jogos” ($M=1,65;DP=0,683$), “Sinto-me completamente realizado quando faço algo bem e sou apreciado” ($M=1,77;DP=0,703$), “Gosto de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades e jogos” ($M=1,46;DP=0,503$).

No geral os resultados médios obtidos são inferiores a 2 o que indica que no geral os alunos concordam com as afirmações, concordando que a prática da disciplina de EF é importante para a sua saúde, que se sentem bem quando são capazes de realizar exercícios com os colegas, que ficam felizes quando melhoram as suas capacidades e os outros o reconhecem, que acham importante estar sempre a aprender coisas novas, que gostam de aprender novos exercícios e jogos, que se sentem realizados quando fazem algo bem e são apreciados, gostando de se aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades. Neste sentido, podemos responder-se à questão “A prática de EF contribui para o desenvolvimento pessoal e afetivo dos alunos com NEE?” de forma positiva, confirmando assim o contributo da disciplina de EF para o desenvolvimento pessoal e afetivo dos alunos com NEE.

Na Tabela 12 são apresentados os resultados obtidos para testar a hipótese: A valorização das aulas de EF por parte dos alunos com NEE varia em função do género, sendo que alunos do género masculino valorizam mais as aulas de EF quando comparados com os do género feminino, e os resultados obtidos para testar a hipótese: Os alunos que gostam das aulas de EF apresentam melhores resultados nas questões referentes ao relacionamento com os pares nas aulas de EF, são apresentados na Tabela 13.

Tabela 12

Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para o que pensa sobre a disciplina de Educação Física em função do género

	Género							
	Feminino		Masculino		Mann-Whitney			Sentido das diferenças
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>	
O que pensa sobre a disciplina de Educação Física	2,27	0,79	2,41	0,55	-0,406	1	0,685	-

Os resultados das estatísticas descritivas e teste *Mann-Whitney* para a análise da influência do gênero no que os alunos com NEE pensam sobre a disciplina de EF apresentados na Tabela 12 permitem concluir que o gênero não exerce influência estatisticamente significativa no que pensam os alunos com NEE sobre as aulas de EF ($Z=-0,406$; $p=0,685$).

Tabela 13

Médias, desvios-padrão e Teste Kruskal-Wallis para os itens de relacionamento com os pares em função da percepção sobre as aulas da disciplina de Educação Física

	O que pensas sobre a disciplina de Educação Física								
	Não gosto nada		Gosto		Gosto muito		<i>Kruskal-Wallis</i>		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	X^2	<i>gl</i>	<i>P</i>
Sinto-me muito bem quando sou capaz de realizar um exercício com os meus colegas	1,50	0,58	2,08	0,70	1,74	0,62	4,311	2	0,116
Costumo evitar realizar certos exercícios e jogos para que não gozem comigo	1,50	0,58	3,08	1,52	2,83	1,07	7,095	2	0,029

Na Tabela 13 são apresentadas as estatísticas descritivas e o teste *Kruskal-Wallis* para os itens relacionados com o relacionamento entre pares nas aulas de EF em função do que pensam os alunos sobre a disciplina. Os resultados evidenciam que não existem diferenças estatisticamente significativas no que concerne ao item “Sinto-me muito bem quando sou capaz de realizar um exercício com os meus colegas” em função do que pensam os alunos sobre a disciplina de EF. Já no que concerne ao item “Costumo evitar realizar certos exercícios e jogos para que não gozem comigo” existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Estes resultados indicam que os alunos que gostam das aulas de EF têm médias mais elevadas neste item quando comparados com os alunos que não gostam da disciplina, o que denota que apesar de gostarem da disciplina evitam muitas vezes realizar certos exercícios e jogos para não serem gozados pelos colegas.

5.2. Estudo 2 - A percepção dos professores de EF sobre a inclusão dos alunos com NEE e a importância das aulas de EF para a inclusão e desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo

No estudo 2 pretendemos responder às duas questões de investigação: “Os professores de EF sentem-se preparados para incluir alunos com NEE nas suas aulas?”, “Os professores de EF reconhecem o impacto da disciplina na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos com NEE?”, e testar as hipóteses: “Existe relação entre os anos de experiência profissional e a percepção dos professores de EF sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, sendo que os que têm menos anos de experiência profissional têm uma percepção mais positiva acerca da inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF quando comparados com os colegas com mais anos de experiência profissional.”; “Os professores de EF com especialização em EE apresentam resultados mais elevados nas questões referentes ao impacto da disciplina de EF na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos com NEE, quando comparados com os professores sem especialização em EE.”; “A percepção dos professores sobre possuir formação necessária para incluir alunos com NEE nas suas aulas depende da sua formação académica.”

Tabela 14

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Tem algum aluno portador de NEE na sua turma?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	17	8
Frequência relativa (%)	68,0	32,0

Os resultados apresentados na Tabela 14 evidenciam que 17 dos participantes têm algum aluno portador de NEE na sua turma, enquanto 8 indicam que não têm nenhum aluno com NEE na sua turma.

Questionados sobre qual o tipo de deficiência dos alunos portadores de NEE que integram as suas turmas, a mais mencionada é a deficiência cognitiva com 13 dos participantes a indicar a mesma, seguindo-se a deficiência física com 3 dos participantes a indicar a presença de alunos com a mesma nas suas turmas. São indicadas ainda a deficiência auditiva e a deficiência visual com 2 participantes para cada uma delas.

Tabela 15

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Tem conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Física Adaptada?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	22	3
Frequência relativa (%)	88,0	12,0

Na Tabela 15 verifica-se que 88% dos participantes indicam ter conhecimentos sobre EE e/ou Educação Física Adaptada e 12% indicam não ter conhecimentos nesta área.

Dos 22 participantes que indicam ter conhecimentos sobre EE e/ou Educação Física Adaptada, 8 indicam ter adquirido os conhecimentos na Especialização em EE, 2 indicam ter adquirido esses conhecimentos na licenciatura e 12 em formações específicas.

Tabela 16

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Acredita que tem conhecimentos suficientes para implementar a inclusão de um aluno com NEE nas suas aulas?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	12	13
Frequência relativa (%)	48,0	52,0

A análise da Tabela 16 permite verificar que 12 participantes acreditam possuir conhecimentos suficientes para implementar a inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, enquanto 13 dos participantes indicam não possuir essas competências. Verifica-se, deste modo, uma divisão da amostra no que concerne a esta questão.

Quando questionados sobre as estratégias utilizadas para incluir os alunos com NEE nas aulas, são mencionadas as seguintes: conhecer o aluno bem como a sua problemática, adaptar os conteúdos dados à problemática de cada aluno, utilização de trabalhos de grupo e pares com propósito de inclusão na turma, cooperação entre alunos, pedagogia adaptada, tutoria de pares, tratamento igual ao dos restantes alunos da turma.

A opinião dos participantes sobre as condições essenciais para que um professor de EF possa incluir um aluno com NEE nas suas aulas também foi recolhida, sendo que os participantes podiam assinalar duas das opções indicadas. Das respostas dadas resultam os seguintes resultados: 15 indicam a necessidade de conhecimentos sobre os

vários tipos de deficiência, 12 sugerem apoio técnico pedagógico especializado, 9 referem formação sobre inclusão escolar, 7 indicam material didático adequado, 4 mencionam método adequado de ensino, 3 recomendam espaço físico adaptado.

Tabela 17

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Nas suas aulas utiliza instrumentos de avaliação de aptidão física relacionada com a saúde específicos para os seus alunos com NEE?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	2	23
Frequência relativa (%)	8,0	92,0

Tabela 18

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Nas suas aulas utiliza instrumentos de avaliação da performance das atividades desportivas específicos para os seus alunos com NEE?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	3	22
Frequência relativa (%)	12,0	88,0

Os resultados apresentados nas Tabelas 17 e 18 evidenciam que na sua maioria os professores não utilizam instrumentos de avaliação de aptidão física nem de performance das atividades desportivas específicos para os seus alunos com NEE. No entanto, 2 professores de EF indicam utilizar a Bateria *Fitnessgram* como instrumento de avaliação de aptidão física relacionada com a saúde, e 3 dos professores de EF mencionam utilizar instrumentos de avaliação da performance nas atividades desportivas específicos para os alunos com NEE, mencionado o *Fitnessgram* e escalas de objetivos específicas para cada aluno como sendo os instrumentos utilizados.

No sentido de responder à questão: “Os professores de EF reconhecem o impacto da disciplina na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos com NEE?”, foram feitas análises aos resultados de várias questões. Os resultados obtidos são apresentados nas Tabelas 19, 20 e 21.

Tabela 19

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Na sua opinião, a participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física ajuda à inclusão do aluno na comunidade escolar?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	25	0
Frequência relativa (%)	100	0

Pela análise dos dados apresentados na Tabela 19 é possível constatar a existência de unanimidade no que concerne a reconhecer o papel da participação dos alunos com NEE nas aulas de EF na sua inclusão na comunidade escolar, sendo que 100% dos participantes partilha da mesma opinião.

Tabela 20

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Em que domínio da avaliação, normalmente, os seus alunos com NEE registam maiores ganhos?”

	Psicomotor	Cognitivo	Afetivo
Frequência absoluta (n)	15	0	10
Frequência relativa (%)	60,0	0	40,0

Quando questionados sobre os domínios de avaliação onde se registam maiores ganhos nos alunos com NEE, 60% referem o domínio psicomotor, 40% referem o domínio afetivo e 0% indicam o domínio cognitivo.

Tabela 21

Estatística descritiva relativa à 2ª parte do questionário

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Max
A inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física é importante e necessária para a sua inclusão na comunidade escolar.	25	1,40	0,578	1	3
Os alunos com NEE têm muita dificuldade em se adaptar aos estímulos das aulas de Educação Física e seguir os restantes colegas	25	2,80	1,322	1	5
A melhor forma de incluir os alunos com NEE na aula de Educação Física é através da sua valorização pessoal/componente afetiva	25	1,92	0,759	1	3
Não encontro benefícios no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e/ou afetivo nos alunos com NEE, através da aula de Educação Física	25	4,64	0,489	4	5
A aula de Educação Física tem um papel determinante no desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE	25	1,64	0,638	1	3
A aula de Educação Física tem um papel determinante no desenvolvimento psicomotor dos alunos com NEE	25	1,32	0,557	1	3
As aulas de Educação Física, no atual quadro de organização, conseguem responder às necessidades dos alunos com NEE	25	3,08	0,862	1	4
Os complementos curriculares ou aulas extra de Educação Física, são determinantes para melhor atingir os objetivos ao nível psicomotor, cognitivo e afetivo dos alunos com NEE	25	1,64	0,810	1	4
Sou da opinião que as aulas de Educação Física em turmas com alunos com NEE abrangidos com Currículo Específico Individual deveriam ser lecionadas em par pedagógico	25	1,28	0,542	1	3

Os dados presentes na Tabela 21 para cada um dos itens da 2ª parte do questionário dão-nos indicação dos resultados médios para a amostra total dos 25 professores de EF incluídos no estudo.

Assim sendo, os resultados médios para cada item foram os seguintes: “A inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF é importante e necessária para a sua inclusão na comunidade escolar.” ($M=1,40;DP=0,578$), “Os alunos com NEE têm muita dificuldade em se adaptar aos estímulos das aulas de EF e seguir os restantes colegas” ($M=2,80;DP=1,322$), “A melhor forma de incluir os alunos com NEE na aula de EF é através da sua valorização pessoal/componente afetiva” ($M=1,92;DP=0,759$), “Não encontro benefícios no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e/ou afetivo nos alunos com NEE, através da aula de Educação Física” ($M=4,64;DP=0,489$), “A aula de Educação Física tem um papel determinante no desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE” ($M=1,64;DP=0,638$), “A aula de EF tem um papel determinante no desenvolvimento psicomotor dos alunos com NEE” ($M=1,32;DP=0,557$), “As aulas de EF, no atual quadro de organização, conseguem responder às necessidades dos alunos com NEE” ($M=3,08;DP=0,862$), “Os complementos curriculares ou aulas extra de EF, são determinantes para melhor atingir os objetivos ao nível psicomotor, cognitivo e afetivo dos alunos com NEE” ($M=1,64;DP=0,810$), “Sou da opinião que as aulas de EF em turmas com alunos com NEE abrangidos com CEI deveriam ser lecionadas em par pedagógico” ($M=1,28;DP=0,542$).

Na Tabela 22 são apresentadas as estatísticas descritivas e o teste *Mann-Whitney* para o impacto da especialização em EE na perceção sobre a inclusão e o contributo da prática das aulas de EF para o desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos com NEE.

Tabela 22

Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para o impacto da formação em Especialização em Educação Especial na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos com NEE

	Especialização em Educação Especial						
	Não		Sim		Mann-Whitney		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
A inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física é importante e necessária para a sua inclusão na comunidade escolar	1,41	0,59	1,33	0,58	-0,149	1	0,906
Não encontro benefícios no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo, nos alunos com NEE, através das aulas de Educação Física	4,64	0,49	4,67	0,58	0,101	1	0,920
A aula de Educação Física tem um papel determinante no desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE	1,64	0,66	1,67	0,58	0,186	1	0,852
A aula de Educação Física tem um papel determinante no desenvolvimento psicomotor dos alunos com NEE	1,32	0,57	1,33	0,58	0,160	1	0,873
Os complementos curriculares ou aulas extra de Educação Física, são determinantes para melhor atingir os objetivos ao nível psicomotor, cognitivo e afetivo nos alunos com NEE	1,59	0,80	2,00	1,00	0,881	1	0,378

Os resultados apresentados na Tabela 22 demonstram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores com e sem especialização em EE, no que concerne à sua percepção acerca da inclusão de alunos com NEE e ao seu contributo para o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo dos mesmos. “A inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF é importante e necessária para a sua inclusão na comunidade escolar” ($Z = -0,149$; $p=0,906$), “Não encontro benefícios no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo, nos alunos com NEE, através das aulas de EF” ($Z = 0,101$; $p=0,920$), “A aula de EF tem um papel determinante no desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE” ($Z = 0,186$; $p=0,852$), “A aula de EF tem um papel determinante no desenvolvimento psicomotor dos alunos com NEE” ($Z = 0,160$; $p=0,873$), “Os complementos curriculares ou aulas extra de EF, são determinantes para melhor atingir os objetivos ao nível psicomotor, cognitivo e afetivo nos alunos com NEE” ($Z = 0,881$; $p=0,378$).

Na Tabela 23 são apresentados os resultados do teste de independência para as variáveis formação académica e acredita possuir conhecimentos para incluir alunos com NEE nas aulas de EF.

Tabela 23

Teste de independência para as variáveis formação académica e crença que tem conhecimentos para incluir alunos com NEE nas aulas de Educação Física

Formação Académica	Acredita que possui conhecimentos para incluir alunos com NEE nas aulas de Educação Física		<i>Qui-Quadrado</i>		
	Sim	Não	X^2	<i>G</i>	<i>P</i>
Licenciatura	3	6			
Especialização em Educação Especial	1	2	1,989	2	0,370
Mestrado	8	5			

Com base nos resultados apresentados na Tabela 23 verifica-se que as duas variáveis são independentes ($X^2= 1,989$; $p=0,370$). Conclui-se, deste modo, que as duas variáveis estudadas não estão relacionadas.

5.3. Estudo 3 - A perceção dos encarregados de educação de alunos com NEE sobre a importância das aulas de EF para a inclusão e desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo

Relativamente ao estudo 3 o mesmo congrega os resultados decorrentes do tratamento realizado aos dados recolhidos através do questionário destinados aos encarregados de educação de alunos com NEE. Este estudo pretende responder às duas questões de investigação: Os encarregados de educação de alunos com NEE valorizam a prática de exercício físico e as aulas de EF dos seus educandos? Os encarregados de educação reconhecem o impacto das aulas de EF na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos seus educandos? Pretende, ainda, testar as seguintes hipóteses: O nível de escolaridade dos encarregados de educação está relacionado com a perceção dos mesmos acerca do impacto das aulas de EF na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos seus educandos; Existe uma relação entre a valorização das aulas de EF por parte dos encarregados de educação e a sua

percepção sobre o impacto destas aulas no desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo.

Nas Tabelas 24, 25, 26 e 27 são apresentados os resultados obtidos para as questões que pretendem caracterizar a importância atribuída pelos encarregados de educação à atividade física.

Tabela 24

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Tomando como referência a prática de atividades físicas/desportivas que realiza, como se classifica?”

	Nada ativo ou sedentário	Pouco ativo	Suficientemente ativo	Ativo	Muito ativo
Frequência absoluta (n)	3	8	7	3	0
Frequência relativa (%)	14,3	38,1	33,3	14,3	0

Os resultados apresentados na Tabela 24 evidenciam que 38,1% dos participantes consideram-se pouco ativos, 33,3% suficientemente ativos, 14,3% ativos, 14,3% nada ativo ou sedentário, sendo que nenhum dos participantes se considera muito ativo.

Tabela 25

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Tem como hobbies praticar atividade física?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	12	9
Frequência relativa (%)	57,1	42,9

Os resultados apresentados na Tabela 25 demonstram que 57,1% dos participantes tem como “*hobbie*” a prática de atividade física enquanto 42,9% refere não praticar atividade física.

Tabela 26

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Com que regularidade pratica atividade física?”

	Diariamente	2 vezes por semana	3 vezes por semana	Semanalmente
Frequência absoluta (n)	0	3	2	6
Frequência relativa (%)	0	14,3	9,5	28,6

*1 participante não respondeu à questão

Dos 12 encarregados de educação que referem praticar atividade física, 6 indicam praticar semanalmente, 3 referem praticar 2 vezes por semana e 2 indicam 3 vezes por semana. Nenhum dos participantes pratica atividade física diária.

Tabela 27

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Costuma praticar atividade física com o seu educando?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	4	17
Frequência relativa (%)	19	81

Na Tabela 27 são apresentados os resultados obtidos para a questão referente à prática de exercício conjunta entre encarregado de educação e aluno. Os resultados apresentados demonstram que no geral 81% dos participantes indica que não costuma praticar atividade física com o seu educando, enquanto 19% indicam praticar atividade física com os seus educandos.

Nas Tabelas 28, 29, 30, 31 e 32 são apresentados os resultados obtidos para as questões que pretendem caracterizar a opinião dos encarregados de educação acerca das aulas de EF.

Tabela 28

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Olhando para o seu passado escolar, enquanto aluno o que pensava sobre a disciplina de Educação Física?”

	Não gostava nada	Gostava	Gostava muito
Frequência absoluta (n)	4	11	6
Frequência relativa (%)	19,0	52,4	28,6

Como se pode observar através dos dados apresentados na Tabela 28, grande parte dos encarregados de educação (52,4%) gostava da disciplina de EF enquanto aluno, 28,6% gostava muito e 19% não gostava nada.

Tabela 29

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Na sua opinião, que importância tem a disciplina de Educação Física no currículo escolar?”

	Não tenho opinião	Não deveria existir	Deveria ser opcional	Deveria ser obrigatória, mas sem avaliação	Deveria ser obrigatória e com avaliação
Frequência absoluta (n)	2	0	0	4	15
Frequência relativa (%)	9,5	0	0	19,0	71,4

Já no que concerne à percepção dos encarregados de educação acerca da importância da disciplina de EF no currículo escolar, os resultados são apresentados na Tabela 29. Verifica-se que na sua maioria 71,4% dos encarregados de educação contemplados no estudo consideram que a disciplina deve ser obrigatória e com avaliação, 19% indicam que devia ser obrigatória mas sem avaliação, sendo que 9,5% não têm opinião sobre o assunto.

Tabela 30

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Tem conhecimento das matérias de ensino e as metodologias utilizadas na aula de Educação Física?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	7	14
Frequência relativa (%)	33,3	66,7

Tabela 31

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Estabelece contactos regulares com o professor de Educação Física sobre evoluções/retrocesso de habilidades/capacidades do seu educando?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	2	19
Frequência relativa (%)	9,5	90,5

Os resultados apresentados nas Tabelas 30 e 31 revelam que no geral os encarregados de educação não estabelecem contactos regulares com o professor de EF sobre evoluções/retrocesso de habilidades/capacidades do seu educando (90,5%), sendo que na sua maioria (66,7%) também não tem conhecimento das matérias de ensino e as metodologias utilizadas na aula de EF.

Tabela 32

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Está satisfeito com a forma como as aulas de Educação Física do seu educando são lecionadas?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	6	1
Frequência relativa (%)	28,6	4,8

Os 7 encarregados de educação que indicam ter conhecimento das matérias de ensino e as metodologias utilizadas na aula de EF foram questionados sobre a sua satisfação com a forma como as aulas de EF do seu educando são lecionadas, sendo os resultados apresentados na Tabela 32. Neste sentido, 6 referem estar satisfeitos com a forma como as aulas de EF do seu educando são lecionadas enquanto 1 indica que não está satisfeito.

No sentido de responder à questão de investigação: Os encarregados de educação reconhecem o impacto das aulas de EF na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos seus educandos, foram analisadas as respostas dadas pelos encarregados de educação a várias questões do questionário, sendo os resultados obtidos apresentados nas Tabelas 33, 34, 35, 36 e 37.

Tabela 33

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Está satisfeito com a inclusão do seu educando na comunidade escolar?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	18	3
Frequência relativa (%)	85,7	14,3

Os resultados apresentados na Tabela 33 demonstram que 85,7% dos participantes está satisfeito com a inclusão do seu educando na comunidade escolar enquanto 14,3% referem não estar satisfeitos.

Tabela 34

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Considera a disciplina de Educação Física importante para a inclusão?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	21	0
Frequência relativa (%)	100	0

Como se pode constatar dos dados apresentados na Tabela 34, existe unanimidade entre os participantes no que concerne a considerar a disciplina de EF importante para a

inclusão, sendo que os 21 encarregados de educação envolvidos no estudo consideram esta disciplina importante para a inclusão de alunos com NEE.

Tabela 35

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Considera as aulas de Educação Física importantes para o desenvolvimento cognitivo do seu educando?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	20	1
Frequência relativa (%)	95,2	4,8

Tabela 36

Frequências Absoluta e Relativa para a questão: “Considera as aulas de Educação Física importantes para o desenvolvimento psicomotor do seu educando?”

	Sim	Não
Frequência absoluta (n)	21	0
Frequência relativa (%)	100	0

Nas Tabelas 35 e 36 são apresentadas as respostas dos participantes no que respeita à importância das aulas de EF para o desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento psicomotor dos alunos com NEE, respetivamente. Os resultados expostos demonstram que na sua maioria (95,2%) dos encarregados de educação considera as aulas de EF importantes para o desenvolvimento cognitivo dos seus educandos. Já no que se refere ao desenvolvimento psicomotor existe novamente unanimidade entre os participantes, sendo que os 21 encarregados de educação reconhecem a importância das aulas de EF para o desenvolvimento psicomotor dos seus educandos.

Tabela 37

Estatística Descritiva relativa à 2ª parte do questionário

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Max
A aula de Educação Física é muito importante para a inclusão do meu educando n o ambiente escolar	21	1,67	0,483	1	2
Fico satisfeito quando o meu educando apresenta vontade em frequentar a aula de Educação Física	21	1,81	0,750	1	3
Considero que o meu educando evolui com as aulas de Educação Física nos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo	21	1,71	0,561	1	3
Valorizo as aulas de Educação Física quando verifico que o meu educando pratica atividade física fora da escola	21	1,86	0,793	1	3

Na Tabela 37 são apresentados os resultados médios para a amostra total de 21 encarregados de educação de alunos com NEE para cada um dos itens da 2ª parte do questionário.

Os resultados médios para cada item foram os seguintes: “A aula de EF é muito importante para a inclusão do meu educando no ambiente escolar.” ($M=1,67;DP=0,483$), “Fico satisfeito quando o meu educando apresenta vontade em frequentar a aula de EF” ($M=1,81;DP=0,750$), “Considero que o meu educando evolui com as aulas de EF nos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo” ($M=1,71;DP=0,561$), “Valorizo as aulas de EF quando verifico que o meu educando pratica atividade física fora da escola” ($M=1,86;DP=0,793$).

Na Tabela 38 são apresentadas as estatísticas descritivas e o teste *Kruskal-Wallis* para os itens da 2ª parte do questionário relacionados com a inclusão e o contributo das aulas de EF nos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo em função das habilitações académicas dos encarregados de educação.

Tabela 38 Médias, desvios-padrão e Teste *Kruskal-Wallis* para a percepção dos Encarregados de Educação acerca do impacto das aulas de EF na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos seus educandos em função do nível de escolaridade

	Nível de escolaridade								
	Ensino Básico		Secundário		Ensino Superior		<i>Kruskal-Wallis</i>		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	X^2	<i>gl</i>	<i>P</i>
A aula de EF é muito importante para a inclusão do meu educando no ambiente escolar	1,80	0,45	1,67	0,58	1,62	0,51	0,527	2	0,768
Considero que o meu educando evolui com as aulas de EF nos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo	2,00	0,71	2,00	0,00	1,54	0,51	3,204	2	0,201

Os resultados presentes na Tabela 38 evidenciam que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos itens em análise em função do nível de escolaridade dos encarregados de educação. Assim, para a análise da influência do nível de escolaridade no item “A aula de EF é muito importante para a inclusão do meu

educando no ambiente escolar” verifica-se a inexistência de diferenças entre os grupos ($X^2=0,527$; $p=0,768$). Já no que concerne ao item “Considero que o meu educando evolui com as aulas de EF nos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo” também não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($X^2=3,204$; $p=0,201$).

6. Discussão dos Resultados

Chegado o momento de atribuir significado aos resultados obtidos, importa nesta fase analisar os resultados alcançados, responder às questões de investigação e confirmar ou refutar as hipóteses de investigação formuladas, tendo em linha de conta o contributo do estado da arte no que a esta área se refere.

No que se refere à questão: “Os alunos com NEE valorizam as aulas de EF?”, verifica-se pela análise dos resultados que na sua maioria os alunos com NEE consideram a disciplina de EF muito importante. Tal como refere Quadros (2013), os alunos com NEE reconhecem a importância das aulas de EF visto vivenciarem nestas, atividades que privilegiam a cooperação, criatividade e coletividade, o que exerce influência no seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social. Também Escórcio et al., (2015) concluíram que os alunos com NEE dizem sentir-se bem na escola e motivados para as aulas de EF referindo que os colegas os apoiam e respeitam.

Relativamente à questão: “Os encarregados de educação de alunos com NEE valorizam a prática de exercício físico e as aulas de EF por parte dos seus educandos?”; os resultados obtidos evidenciam que na sua maioria os encarregados de educação valorizam a aula de EF, considerando que a mesma deve ser de carácter obrigatória e com avaliação. Também Dimitrios, Georgia, Eleni e Asterios (2008) analisaram a perceção dos encarregados de educação sobre a inclusão nas aulas de EF tendo concluído que a idade e género das crianças influenciam os pontos de vista dos pais acerca da inclusão.

No que concerne à questão: “Os professores de EF sentem-se preparados para incluir alunos com NEE nas suas aulas?”; os resultados alcançados demonstram que existe uma divisão da amostra estudada no que concerne a esta questão. Contudo o número de professores de EF que indica não se sentir preparado para incluir alunos com NEE nas suas aulas é superior. Neste sentido, os resultados do nosso estudo corroboram a literatura existente acerca desta temática. Também Martins (2014) afirma que a grande maioria dos professores evidenciou a necessidade de mais formação específica. Igualmente Pinto et al. (2012) ao analisarem o currículo dos cursos de EF das universidades portuguesas, concluíram que não existe *background* na formação dos docentes para que os conceitos de inclusão se concretizem. Ainda Alves et al. (2013) concluíram a necessidade da formação superior disponibilizar condições mínimas para que o professor possa adquirir o conhecimento sobre as possibilidades da inclusão dos

surdos nas suas aulas. Escórcio et al. (2015) concluíram que no geral os professores referem que turmas inclusivas tornam a aula menos fluída, sendo a falta de formação muitas vezes utilizada como argumento para evitar o acompanhamento de qualidade destes alunos. Ainda Beato (2013) verificou que a maioria dos profissionais de educação não teve preparação na sua formação inicial para trabalhar em simultâneo com alunos com e sem NEE, existindo dúvidas e interrogações em como atuar na prática num meio inclusivo, agindo diversas vezes de modo empírico.

No que toca à questão: “A prática de EF contribui para o desenvolvimento pessoal e afetivo dos alunos com NEE?”; os resultados evidenciam que, no geral, os alunos com NEE concordam que as aulas de EF são importantes para a sua saúde, se sentem bem quando são capazes de realizar um exercício com os seus colegas, ficam felizes quando melhoram as suas capacidades e os outros o reconhecem, gostam de aprender novos exercícios e jogos, sentem-se completamente realizados quando fazem algo bem e são apreciados, gostam de se aplicar para aprender novas habilidades e jogos. Constatase deste modo, o contributo das aulas de EF para o bem-estar dos alunos com NEE, melhorando o seu sentimento de autoeficácia e autoconceito, beneficiando a sua autoestima e o relacionamento com os pares. Neste mesmo sentido, Batista (2000) refere que a EF contribui para o desenvolvimento social, físico e psicológico dos indivíduos. Os seus benefícios podem ser notados no autoconceito, na autoestima, na personalidade, na confiança, na imagem corporal e no ajustamento social, induzindo assim, a alterações de comportamento. Para Molari e Sens (2002), as várias atividades desportivas ajudam na manutenção da saúde física, mental e no equilíbrio socio afetivo. Igualmente, Palma e Lehnhard (2012), concluíram que as aulas de EF proporcionam uma maior proximidade física dos alunos, o que gera aprendizagem em função das trocas que ocorrem entre os mesmos. Esta disciplina permite que o aluno descubra e desenvolva as suas capacidades, o que pode auxiliar no processo inclusivo. Também Figueiredo e Faria (2005), constataram que os alunos com NEE que praticam desporto têm níveis mais elevados de autoconceito do que os alunos com NEE que não praticam desporto.

Relativamente à questão “Os professores de EF reconhecem o impacto da disciplina na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos com NEE?”; é possível constatar a existência de unanimidade no que concerne a reconhecer o papel da participação dos alunos com NEE nas aulas de EF na sua inclusão na comunidade escolar, sendo que 100% dos professores de EF incluídos neste estudo

partilham da mesma opinião. Quando questionados sobre os domínios de avaliação onde se registam maiores ganhos nos alunos com NEE, 60% referem o domínio psicomotor, 40% referem o domínio afetivo e 0% indicam o domínio cognitivo. Os resultados obtidos por Martins (2014) sugeriram, igualmente, que as atitudes dos docentes de EF foram, na maioria das vezes, favoráveis à inclusão de estudantes com NEE nas suas aulas. Lebres (2010) concluiu que a maioria dos docentes expressa uma atitude entusiasta e positiva face à inclusão de indivíduos com deficiência nas aulas regulares. Concluiu ainda que os professores de EF do 1º Ciclo tendem a demonstrar atitudes mais positivas e entusiastas face à filosofia inclusiva quando comparados com níveis de escolaridade mais elevados. Contrariamente, Gorgatti e Júnior (2009), concluíram que os professores têm uma opinião negativa em relação à inclusão, essencialmente devido ao facto de não se sentirem preparados para lidar com alunos com deficiência. Sendo de relevar que professores com menos anos de experiência evidenciaram visões mais positivas da inclusão quando comparados com os professores com mais anos de experiência.

No que respeita à questão “Os encarregados de educação reconhecem o impacto das aulas de EF na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos seus educandos?”; os resultados obtidos evidenciam unanimidade entre os participantes no que concerne a considerar a disciplina de EF importante para a inclusão, sendo que os 21 encarregados de educação envolvidos no estudo consideram esta disciplina importante para a inclusão de alunos com NEE. Na sua maioria os encarregados de educação consideram as aulas de EF importantes para o desenvolvimento cognitivo dos seus educandos. Já no que se refere ao desenvolvimento psicomotor existe novamente unanimidade entre os participantes, sendo que na sua totalidade os participantes reconhecem a importância das aulas de EF para o desenvolvimento psicomotor dos seus educandos. No mesmo sentido, Mudekunye e Ndamba (2011), concluíram que na sua maioria os pais preferem a inclusão dos alunos nas aulas de EF, havendo ainda alguns que consideram mais benéfico a separação dos alunos. Já Obrusnikova e Miccinello (2012), concluíram que entre as vantagens enumeradas com mais frequência pelos pais estão as relacionadas com a componente física, seguida pela psicossocial e ainda a componente cognitiva.

Quanto à primeira hipótese que pressuponha a existência de diferenças estatisticamente significativas entre géneros no que concerne à valorização das aulas de EF, assumindo que a disciplina seria mais valorizada pelos alunos do género masculino

em detrimento dos do género feminino, os resultados obtidos acarretam a refutação da hipótese, visto não existirem diferenças entre o género feminino e o género masculino no que toca à valorização das aulas de EF.

Quanto à segunda hipótese que contemplava a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que gostam e os que não gostam das aulas de EF no que concerne ao relacionamento com os pares nas aulas de EF, os resultados alcançados permitem confirmar a hipótese. Neste sentido, verifica-se que os alunos que gostam das aulas de EF tendem também a evitar muitas vezes realizar certos exercícios e jogos para não serem gozados pelos colegas. Estes resultados corroboram os encontrados por Escórcio et al. (2015), que referem que os alunos com NEE dizem sentir-se bem na escola e motivados para as aulas de EF referindo que os colegas os apoiam e respeitam, no entanto há alguns casos de alunos que indicam ser gozados pelos pares.

No que se refere à terceira hipótese que antevia a existência de relação entre os anos de experiência profissional e a perceção dos professores de EF sobre a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, sendo que os que têm menos anos de experiência profissional têm uma perceção mais positiva acerca da inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF quando comparados com os colegas com mais anos de experiência profissional, não é possível refutar ou confirmar a hipótese visto que os 25 professores envolvidos no estudo manifestam uma perceção positiva acerca da inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF.

Relativamente à quarta hipótese que previa que os professores de EF com especialização em EE apresentam resultados mais elevados nas questões referentes ao impacto da disciplina de EF na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos com NEE, quando comparados com os professores sem especialização em EE, os resultados obtidos permitem a refutação da hipótese, não existindo portanto diferenças associadas à existência de especialização em EE. Estes resultados são contrários aos resultados obtidos por Lee, Yeung, Tracey e Barker (2015) que analisaram a perceção dos professores sobre inclusão, tendo concluído que professores com formação na área de EE são os maiores defensores da inclusão no caso de crianças com deficiência intelectual, visual, auditiva e alterações de linguagem.

Já no que toca à quinta hipótese que pressuponha a existência de uma relação entre a formação académica e a perceção dos professores de EF sobre possuir ou não formação

necessária para incluir alunos com NEE, os resultados alcançados permitem refutar a hipótese visto ter-se concluído a inexistência de relação entre estas duas variáveis. Estes resultados são contrários aos encontrados por Filho, Monteiro, Silva e Vargas (2011), que concluíram que as concepções, opiniões e atitudes dos professores de EF sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência nas aulas de EF estão associadas, principalmente, à formação académica, às competências percebidas na atuação com pessoas com deficiência, ao tempo de experiência de trabalho com pessoas com deficiência, ao género do docente e à vinculação administrativa da escola.

No que respeita à sexta hipótese que contemplava a existência de diferenças significativas no que se refere à perceção do impacto das aulas de EF na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos seus educandos associadas ao nível de escolaridade dos encarregados de educação, os resultados obtidos levam à refutação da hipótese. Assume-se assim a inexistência de relação entre o nível de escolaridade dos encarregados de educação e a sua perceção acerca do impacto das aulas de EF na inclusão e no desenvolvimento afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos com NEE.

Quanto à sétima hipótese que pressuponha a existência de relação entre a valorização das aulas de EF por parte dos encarregados de educação e a sua perceção sobre o impacto destas aulas no desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo, não é possível refutar ou confirmar a hipótese, visto a totalidade dos encarregados de educação reconhecem o impacto das aulas de EF no desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo dos alunos com NEE.

7. Conclusões

A inclusão no verdadeiro sentido da palavra é um desafio da sociedade global e das escolas em particular. Contudo, para que deixe de ser uma meta a atingir e passe a ser uma realidade, implica uma mudança de paradigma e acima de tudo implica ação por parte de todos os agentes educativos. Agir é o caminho, o compromisso e empenho de todos os envolvidos. Estes ingredientes são estritamente necessários para que a inclusão seja bem-sucedida. É também importante avaliar o estado atual da inclusão no sistema de ensino Português, analisar pontos fortes, fracos, limitações, dificuldades e potencialidades. No fundo, conhecer melhor para também conseguir responder mais adequadamente aos desafios que nos coloca. Neste sentido, a nossa reflexão e os dados deste estudo apresentam conclusões que permitem caracterizar de forma generalista o papel das aulas de EF na inclusão e no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor dos alunos com NEE.

Como principal conclusão, é legítimo afirmar-se que, globalmente, os resultados encontrados junto dos alunos com NEE, professores de EF e encarregados de educação de alunos com NEE permitem concluir que todos os agentes educativos percecionam de forma positiva a prática das aulas de EF por parte dos alunos com NEE, manifestando a sua importância para a inclusão destes alunos e para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.

Mais especificamente concluiu-se que a prática das aulas de EF pelos alunos com NEE é valorizada pelos mesmos e percecionada como importante para a sua saúde, bem-estar físico e emocional e relacionamento com os colegas. Este facto tem ainda implicações no aumento da sua autoestima, autoconceito e perceção de autoeficácia na disciplina. A disciplina de EF por realizar-se num ambiente mais informal do que a sala de aula tradicional apresenta-se como um meio privilegiado para o relacionamento entre pares, quer através dos jogos, exercícios, ou outras atividades, desempenhando deste modo um papel importante na inclusão dos alunos com NEE e igualmente no seu desenvolvimento afetivo.

Igualmente importantes são as conclusões inferidas a partir dos resultados do estudo no que concerne à perceção dos professores de EF acerca da inclusão dos alunos com NEE nas suas aulas, bem como das exigências, consequências e vantagens dessa inclusão. Daqui emergem vários contributos. Conclui-se que no geral os professores de

EF referem ter conhecimentos de EE e/ou Educação Física Adaptada, no entanto grande parte considera que esses conhecimentos não são suficientes para implementar a inclusão de alunos com NEE nas suas aulas. Entre as estratégias aplicadas para incluir alunos com NEE nas aulas de EF, encontram-se os trabalhos de grupo e pares, cooperação entre alunos, pedagogia adaptada, tutoria de pares, entre outras.

Fica também a evidência que no geral, os professores de EF não utilizam instrumentos de avaliação de aptidão física relacionada com a saúde, nem instrumentos de avaliação da performance das atividades desportivas específicos para os seus alunos com NEE, no entanto quando o fazem o instrumento mais utilizado é o *Fitnessgram*. Emerge ainda a constatação de que no geral os professores de EF consideram que a participação dos alunos com NEE nas aulas de EF ajuda à inclusão do aluno na comunidade escolar e ao seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo, ficando patente que a área onde se denotam maiores ganhos é a psicomotora, seguindo-se a afetiva.

O estudo referente à perceção dos encarregados de educação sobre a importância da disciplina de EF na inclusão e no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo dos alunos com NEE também permite retirar importantes ilações. Conclui-se deste estudo, que no geral os encarregados de educação de alunos com NEE não praticam atividade física com os mesmos. Verifica-se que na sua maioria valorizam a disciplina de EF considerando que a mesma deve ser obrigatória e com avaliação. No entanto, no geral não estabelecem contactos regulares com os professores de EF dos seus educandos e na sua maioria desconhecem as matérias de ensino e as metodologias utilizadas na aula de EF. Resulta ainda a inferência que os encarregados de educação de alunos com NEE estão satisfeitos com a inclusão dos seus educandos na comunidade escolar, assumindo que a disciplina de EF é importante para a inclusão e ainda para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo dos seus educandos.

Por tudo isto, fica claro que apesar dos desafios, a frequência nas aulas de EF pelos alunos com NEE é importante, favorece a sua inclusão e contribui para o seu desenvolvimento nos mais variados níveis. É também evidente a necessidade de formação contínua dos professores de EF e ainda a disponibilização dos meios necessários para facilitar o bom funcionamento das aulas.

Uma das principais limitações deste estudo é o tamanho da amostra. Na verdade, apesar de no total serem contemplados 98 participantes, 52 são alunos com NEE, 25 professores de EF e 21 encarregados de educação. Como a amostra total foi subdividida em três amostras específicas, resultam desta divisão amostras mais pequenas que dificultam o tratamento estatístico, a aplicação de estatísticas de diferenças entre grupos, bem como o recurso à estatística paramétrica. Neste sentido, seria importante replicar o estudo aumentando o tamanho da amostra no sentido de aprofundar a análise das relações entre variáveis e as diferenças entre grupos.

Outra limitação do estudo prende-se com os instrumentos utilizados que, apesar de adaptados a partir de instrumentos construídos por outros autores, apresentam aspetos que podem ser melhorados no futuro, nomeadamente a redução do número de questões no questionário destinado a encarregados de educação. Seria igualmente importante recorrer a instrumentos devidamente validados para a população portuguesa, bem como analisar a consistência interna, fiabilidade e validade dos instrumentos utilizados por forma a contornar esta limitação do estudo.

Contudo, apesar das limitações, considera-se que a investigação desenvolvida apresenta-se como uma base para estudos posteriores. Estudos que procurem dar-lhe continuidade, alargando a amostra, ou tomando em linha de conta outras variáveis.

Seria ainda interessante realizar um estudo semelhante que abarcasse uma amostra de encarregados de educação e os seus respetivos educandos, no sentido de analisar as perceções dos mesmos acerca da importância das aulas de EF para a inclusão e para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e cognitivo, em função das características das NEE dos seus educandos, nomeadamente, tipo de deficiência, idade, género, visto a literatura internacional focar os estudos neste tipo de relações.

Como indicação para estudos futuros, fica ainda a sugestão de em investigações futuras recolher-se ainda a opinião dos alunos sem NEE, analisar a sua perceção acerca da inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF seria igualmente importante para providenciar programas de intervenção adequados e adaptados às perceções destes alunos.

Finalmente, sugere-se igualmente a realização de estudos experimentais ou longitudinais, na perspetiva de aperfeiçoar a formação dos professores de EF e avaliar o

impacto da disciplina de EF na inclusão e no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo dos alunos com NEE a longo prazo.

8. Síntese e aplicações práticas

Ao longo do nosso percurso profissional assumimos a responsabilidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos nossos alunos. Neste sentido, nas escolas por onde passámos, verificámos que existe a vontade e a convicção de que todos os alunos podem aprender juntos. Como profissionais de educação devemos procurar responder às necessidades educacionais dos alunos de modo a promover a educação e fomentar a participação parental. Já verificamos que a inclusão veio trazer benefícios e vantagens para todos nós, sociedade em geral, professores, alunos, pais e agentes educativos. Esta filosofia inclusiva veio para ficar mas esta não pode processar-se apenas com palavras. É fundamental na escola contemporânea haver partilha, troca de ideias, cooperação e articulação para que todos os alunos aprendam uns com os outros e beneficiem de uma diversidade de experiências de modo a que se proporcione o desenvolvimento, por exemplo, da autoestima e sintam orgulho das suas realizações.

Com este trabalho pretendemos oferecer um contributo para a escola e para toda comunidade educativa nomeadamente nas áreas da EF e EE. Temos a convicção que colaborámos para que no futuro a EF e a EE possam em conjunto contribuir para ultrapassar o desafio que é a inclusão. Estas duas importantes áreas da educação, apoiadas em boas práticas educativas, podem e devem levar a todas as escolas experiências enriquecedoras e gratificantes a todos os alunos com e sem NEE.

Numa escola inclusiva que encoraja a que toda comunidade educativa coopere temos a convicção que os resultados obtidos neste estudo, sirvam para uma melhoria da perceção de como está a interação e cooperação entre professores de EF, alunos com NEE e encarregados de educação. Verificámos que ainda há muito trabalho a ser efetuado mas está dado aqui o ponto de partida para que o futuro seja de cooperação, tão necessário ao fortalecimento e desenvolvimento da educação em Portugal.

9. Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas do Bom Sucesso (2015). *Regulamento Interno*. Alverca. Acedido a 02, fevereiro, 2016 em http://aebomsucesso.ccems.pt/jdownloads/Documentos%20Orientadores/reg_inter_jan_16.pdf.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura: Estratégias de Operacionalização*. Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe.
- Almeida, E. & Cordero, O. (2014). A inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física no ensino regular. *Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente*, 5(2), 81-97.
- Alonso, J. & Pino, R. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*: 19, 2, 447-457. Acedido a 22, outubro, 2015 em <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0808220447A/15527>.
- Alves, T., Sales Z., Moreira, R., Duarte, L., & Couto, E. (2013). Inclusão de alunos com surdez na educação física escolar. *Revista Eletrónica de Educação*, 7 (3), 192-204.
- Alves, M. & Duarte, E. (2014). A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, (São Paulo), 28 (2), 329-388. doi: 10.1590/1807-55092014000200329.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-hill.
- Baptaglin, L., Rossetto, G. & Bolzan, D. (2014). Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência. *Revista Educação*, 2: 39, p. 415-426. Acedido em 29, janeiro, 2016 em <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117131142014.pdf>.
- Batista, P. (2000). Satisfação com a imagem corporal e auto-estima. *Revista de Educação Física e Desporto Horizonte: XVI*, 90, p. 9-15.

- Baptista, C. (2005). *Inclusão, cotidiano escolar e políticas públicas: sentidos e perspectivas*. In MEC, SEESP (Ed.). *Ensaio Pedagógico - construindo escolas inclusivas*. Brasil: Ed. Brasília.
- Beato, A. (2013). *Relatório de Atividade Profissional. Educação Inclusiva: estudo de caso sobre as percepções dos docentes e dos encarregados de educação*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus. Portugal.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Lisboa: Porto editora.
- Correia, L. (2000). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto editora.
- Correia, L. & Serrano, A. (2013). Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais. In Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores* (pp. 155-164). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1996). Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Inovação*: 9, 1-2, p. 151 - 163.
- Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Dinis, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Crespo, A., Croca, F., Breia, G. & Micaelo, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Estoril: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

- Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, 1.^a série - N.º 126. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Acedido a 7, abril, 2016 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl_137_2012.pdf.
- Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Diário da República, 1.^a série - N.º 79. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 7, abril, 2016 em http://leisedecretos.no.sapo.pt/decreto_lei_75_2008_autonomia.pdf.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República, 1.^a série - N.º 4. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 11, outubro, 2015 em <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>.
- Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Diário da República, 1.^a série - A N.º 102. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 7, abril, 2016 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec_Lei_115-A_98.pdf.
- Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República, 1.^a série - N.º 193. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 7, abril, 2016 em http://xiripitu.com.sapo.pt/legis/educacao/Decreto-Lei_319-91.pdf.
- Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.^a série - N.º 37. Lisboa. Acedido a 7, abril, 2016 em http://projectos.braga.ucp.pt/docs/DR_26_2012_ADD.pdf.
- Despacho Normativo n.º 7-B/2015 de 7 de maio. Diário da República, 2.^a série - N.º 88. Lisboa: Gabinetes dos Secretários de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário. Acedido a 14, outubro, 2015 em https://www.portaldasescolas.pt/imageserver/plumtree/portal/matnet/DespachoNormativo_7B_2015.pdf.
- Dias, M. (2014). *(In)diferenças: necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra. Portugal.
- Dimitrios, K., Georgia, V., Eleni, Z., & Asterios, P. (2008). Parental Attitudes Regarding Inclusion of Children with Disabilities in Greek Education Settings. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (3).
- Duarte, A. (1998). *A Tomada de Decisões na Escola*. Lisboa: Texto Editora.

- Edicléa, R. & Fernandes, M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista da Educação Especial*: p. 35-39. Acedido a 13, fevereiro, 2016 em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.Pdf>.
- Escórcio C., Gouveia H., Nóbrega A., & Alves, R. (2015). Alunos com necessidades especiais – Perceções: Professores de Educação Física vs Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In *Ação Científico-Pedagógica Coletiva*. Universidade da Madeira.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, S. (2014). *Educação inclusiva*. Trabalho realizado para a disciplina de Sociologia, Antropologia e Educação Inclusiva.
- Ferreira, M. (2007). *Educação regular, educação especial. Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, V. (2010). *Educação física adaptada: atividades especiais*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Ferreira, V. (2009). *A actividade física adaptada e o desenvolvimento psicomotor de alunos com necessidades educativas especiais – Estágio realizado no Agrupamento de Escolas de Águas Santas*. Relatório de Estágio com vista a obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto – área de especialização de actividade física adaptada. FADEUP – Porto.
- Ferreira, E. & Cataldi, C. (2014). Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. *Revista Educação Especial*: 27, 48, p. 79-94. Acedido a 22, outubro, 2015 em <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.
- Fialho, S. (2012). *Relatório de Atividade Profissional ao abrigo do Despacho RT-38/2011*. Mestrado em Ciências - Formação Contínua de Professores Área de Especialização em Física e Química. Universidade do Minho, Portugal.

- Filho, P., Monteiro, M., Silva, R., & Vargas, C. (2011). Concepções, opiniões e atitudes docentes associadas à inclusão da pessoa com deficiência na educação física: Uma revisão da produção científica brasileira. *Liberabit: Lima*, 17(1), pp. 19-30.
- Figueiredo, H. & Faria, L. (2005). Promoção do auto-conceito em alunos com necessidades educativas especiais: benefícios da prática desportiva. *Cadernos técnicos*, 13 (57), pp. 1-8. Acedido a 6, maio, 2016 em https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=564482.
- Flynn, G & Innes, M (1992). The Waterloo region catholic school system. In R.A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous school* (201-217). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Fonseca, M. (2012). *Relatório de atividades e de desenvolvimento profissional*. Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Instituto Superior de Educação e Ciências. Acedido a 29, janeiro, 2016 em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9062/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Atividades%20M%C2%AA%20Fernanda%20Fonseca.pdf>.
- Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional de Professores. In J. Formosinho (org.), *Formação de Professores* (pp. 221-284). Porto: Porto-Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Desempenho, Mérito e Desenvolvimento. Para Uma Avaliação Mais Profissional dos Professores. *Revista ELO*, 16, 287-306. Acedido a 21, maio, 2016 em <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>.
- Freitas, N. (2008). Social and educational inclusion: the process and the students' evaluation. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*: 16, 60. Acedido a 21, novembro, 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a02.pdf>.
- Glat, R.; Pletsch, M. & Fontes, R. (2007). Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Centro de Educação*: 32, 2. Acedido a 12, fevereiro, 2016 em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>

- Gorgatti, M. & Júnior, D. (2009). Percepções dos Professores Quanto à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física. *Movimento*, 15 (2), 119-140.
- Greenberg, M.; Weissberg, R.; O' Brien, M.; Zins, J.; Fredericks, L.; Resnicks, H. & Elias, M. (2003) Enhancing school based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58 (67), 466- 474.
- Guijarro, M. (2005). Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In MEC, SEESP (Ed.). *Ensaio Pedagógicos – construindo escolas inclusivas*. Brasil: Ed. Brasília.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill.
- Hilderley E. & Rhind D. (2012). Including children with cerebral palsy in mainstream physical education lessons: a case study of student and teacher experiences. *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research*, 1, 1-15.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física - 10º, 11º e 12º anos*. Ministério da Educação.
- Jeong, M. & Block, M. (2011). Physical education teachers' beliefs and intentions toward teaching students with disabilities. *Research Quarterly for Exercise and Sport, Urbana-Champaign*: 82, 2, pp. 239-246. Acedido a 29, outubro, 2015 em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2011.10599751>.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Krug, H. (2002). A inclusão de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais na educação física escolar. *Revista Educação Especial*, 19, 1-6. Acedido a 30, janeiro, 2016 em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5130/3155>.
- Lebres, C. (2010). *Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes Regulares*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Portugal. Acedido a 7, abril, 2016 em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/14281/1/Atitudes%20dos%20Profe>

ssores%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20do%201%C2%BA%20Ciclo.pdf

Lee, F., Yeung, A., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88. doi: 10.1177/0271121414566014

Lemos, M. & Carvalho, T. (2002). *O aluno na sala de aula*. Porto Editora. Porto.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República, 1.ª série – N.º 237. Lisboa. Assembleia da República. Acedido a 30, janeiro, 2016 em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa Editores.

Lino, J. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na escola EB 2,3/S da Guia junto da Turma do 10ªA no ano letivo 2012/2013: Estratégias de integração e facilitação da aprendizagem, para alunos com microcefalia nas aulas de Educação Física: Estudo de caso de uma Turma – Relatório Final de Mestrado*, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Maher, A. (2010). Physical Education and Special Educational Needs in North-West England. *Sport Science Review*, 5 (6), 263-283. doi:10.2478/v10237-011-0041-8

Marques, I., Moreira, M. & Vieira, F. (2001). A investigação-acção na formação de professores – um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação. In B. Silva & L. Almeida (orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (II vol.)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 619-629.

Marques, U., Castro, J. & Silva, M. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*: 1, 1, p. 73-79. Acedido a 12, fevereiro, 2016 em http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/10.pdf.

- Martins, C. (2014). Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Docentes. *Revista Movimento*, 20 (2), 637-657.
- Martins, M. (2005). *Inclusão: Um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores*. Tese de Mestrado inédita, Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Portugal.
- Mauerberg-de-Castro, E., et al. (2013). Educação física adaptada inclusiva: impacto na aptidão física de deficientes intelectuais. *Revista Ciências Exatas*, 9 (1), 35-61. Acedido a 05, maio, 2016 em http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/download/730/803.
- Medeiros, J. (2011). *Relatório do Estágio de Educação Física realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos dos Louros*. Relatório Final de Mestrado, Universidade da Madeira, Madeira, Portugal. Acedido a 03, maio, 2016 em <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/277/1/MestradoJo%C3%A3oMedeiros.pdf>.
- Melo, F. e Pereira, A. (2013) Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Física: Visão dos Professores Acerca da Colaboração do Fisioterapeuta. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19 (1), 93-106.
- Ministério da Educação (2002). *Observatório dos Apoios Educativos - Caracterização das Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais e com Apoio Educativo Organizado nos Termos do Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Molari, A. & Sens, S. (2002). Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade. *Revista PEC*, 3, 85-93. Acedido a 09, outubro, 2015 em <http://www.ceap.br/material/MAT06112013151052.pdf>.
- Monteiro, V. (2007). A psicomotricidade nas aulas de educação física escolar: uma ferramenta de auxílio na aprendizagem. *Revista efdesportes*, 12 (114), 1-2. Acedido a 5, dezembro, 2015 em <http://www.efdesportes.com/efd114/a-psicomotricidade-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar.htm>.
- Morais, V. (2002). *Desenvolvimento Psicomotor*. UNIESC. Acedido a 09, outubro, 2015 em http://www.uniesc.com.br/textos.php?cont_id=2#.

- Mudekunye J., & Ndamba G. (2011). Views of parents on the inclusion of children with special needs in physical education in Masvingo, Zimbabwe. *Journal of African Studies and Development*, 3 (1), 9-14. Acedido a 05, maio, 2016 em http://www.academicjournals.org/article/article1380013389_Mudekunye%20and%20Ndamba.pdf.
- Nascimento, K.; Rodrigues, G.; Grillo, D. & Merida, M. (2009). A formação do professor de Educação Física na atuação profissional inclusiva. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6 (3). Acedido a 6, maio, 2016 em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1225>.
- Nias, J. (1991). Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In *Educational Research and Evaluation*. Lewes: The Falmer Press.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Um Guia para Professores. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, R. (2000). *Educação Física: um espaço facilitador na integração do aluno portador de deficiência em classes comuns*. Santa Maria: Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
- Nóvoa, A. (2007). Formação de professores e qualidade de ensino. *Revista aprendizagem - a revista da prática pedagógica*, 2, 1-4.
- Nóvoa, A. (2007). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I., Holly, M., Moita, M., Gonçalves, J., Fontoura, M. & Bem-Peretz, M. (2007). *Vidas de professores*. Porto: Porto editora.
- Nunes, I. (2012). *Relatório de atividade e de desenvolvimento profissional*. Relatório destinado à obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Instituto Superior de Educação e Ciências, Portugal. Acedido a 30, janeiro, 2016 em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9083/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Mestrado-%20Isabel%20M.%20Brito%20Nunes.pdf>.
- Nunes, J. (2012). *Inclusão de alunos portadores de deficiência visual nas aulas de educação física*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D.

- Henrique, Portugal. Acedido a 7, abril, 2016 em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/59/2/TME%20480.pdf>
- Obrusnikova I. & Miccinello D. (2012). Parent Perceptions of Factors Influencing After-School Physical Activity of Children With Autism Spectrum Disorders. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 63-80.
- Oliveira, F. (2013). *O papel da Educação Física na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Vila Real, Portugal. Acedido a 7, abril, 2016 em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/3114/1/msc_fetroliveira.pdf
- Oliveira, S. (2014). *Número de alunos com NEE aumenta de ano para ano*. (Educare) Web site. Acedido a 7, abril, 2016 em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=27370>
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO. Acedido a 27, março, de 2016, em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Palma, L. & Lehnhard, G. (2012). Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. *Revista Educação Especial*, 25 (42), 115-126. Acedido a 10, outubro, 2015 em <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.
- Patrício, M. (2001). *Escola, aprendizagem e criatividade*. IV Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural (AEPEC). Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. (2003). *Contributos para o Estudo da Realidade do Desporto Escolar na Modalidade Atletismo para Alunos com Necessidades Educativas Especiais com Deficiência Mental*. Dissertação de Mestrado, FCDEF - Universidade do Porto, Portugal.

- Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 66-83. Acedido a 23, maio, 2016 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf>.
- Pires, F. & Condado, R. (2012) Formação inicial de docentes de educação física face à inclusão de estudantes com necessidades. *Wanceulen: Educación Física Digital*, 9, 101-119. Acedido a 6, maio, 2016 em http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5662/Forma%C3%A7ao_inicial_de_professores.pf.pdf?sequence=2.
- Ponte, M. (2012). *Curso de mestrado em ciências da educação, especialização em supervisão pedagógica*. Instituto Superior de Educação e Ciências. Acedido a 29, janeiro, 2016 em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9056/1/Mestrado%20em%20Supervis%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%20-%20Relat%C3%B3rio%20de%20Atividades%20e%20de%20Desenvolvimento%20Profissional.pdf>.
- Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho. Diário da República, 1.ª série - N.º 133. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Acedido a 7, abril, 2016 em <https://dre.pt/application/file/69773363>.
- Quadros, R. (2013). As aulas de educação física na classe especial na abordagem psicomotora. *Motrivivência*, 40, 41-50. doi: 10.5007/2175-8042.2013.
- Reis, C. (2013). *Relatório Final de Estágio Pedagógico - "Educação Física Inclusiva: Cosmóvisão do aluno portador de Necessidades Educativas Especiais"*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade de Educação Física*, (24) 25, 73-81.

- Rodrigues, D. (2002). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (org), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001), Educação e Diferença. In *Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Coleção Educação Especial: Porto Editora.
- Sánchez, P. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão - Revista da Educação Especial*, 7-18. Acedido a 10, outubro, 2015 em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>.
- Sasaki, R. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*, 1 (1), 19-23. Acedido em 10, outubro, 2015 em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>
- Santos, V. (2012). *Estratégias de socialização do professor do 1º ciclo para alunos com perturbações de hiperatividade com défice de atenção*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Portugal. Acedido a 22, outubro, 2015 em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBsQFjAAahUKEwji-p2T87zIAhVGMj4KHf1ICtI&url=http%3A%2F%2Frecil.grupolusofona.pt%2Fbitstream%2Fhandle%2F10437%2F2819%2Fdisserta%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520PHDA%25202011.2012.pdf%3Fsequence%3D1&usg=AFQjCNFarB7AwzdCkxE3ItLH3AfsaocPkw>.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Silva, M. (2004). *A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no jardim-de-infância*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Tripp, A., Rizzo T. & Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education: Changing the Culture. *Joperd*, 78 (2), 32-48.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Unesco.
Acedido a 12, outubro, 2015 em
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.

Vassalo, V. (2013). *Relatório Detalhado Sobre a Atividade Profissional dos Últimos Quatro Anos (2008/09 a 2011/12)*. Relatório Final de Mestrado. Elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

10. Anexos

Anexo 1: Pedido de consentimento ao Conselho Geral

Exmo. Presidente do Conselho Geral

Sou docente de Educação Especial, e estou a fazer o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade da Madeira. Durante o ano letivo que agora se inicia desenvolverei a minha dissertação de mestrado que será orientada pelo Professor Doutor Élvio Rúbio. A investigação que me proponho fazer tem como objetivo principal compreender a importância das aulas de Educação Física na Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. É meu propósito desenvolver este estudo na escola da qual V. Exa é Presidente do Conselho Geral.

Venho então, por este meio, solicitar a autorização do Conselho Geral para proceder à minha investigação nessa instituição, garantindo a confidencialidade da escola, dos professores de Educação Física envolvidos e dos alunos participantes, na tese e em qualquer artigo publicado que decorra do estudo. Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

O Mestrando

Rui Oliveira

Anexo 2: Pedido de autorização para a realização do estudo - Encarregados de Educação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Sou professor de Educação Especial e estou a fazer o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade da Madeira, no âmbito da tese de mestrado, realizarei uma investigação que tem por objetivo compreender a importância das aulas de Educação Física na Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, na escola do seu educando, tendo já sido autorizada pelo respetivo Diretor. Será dado um questionário em suporte de papel ou em suporte digital e para o efeito, solicito a sua autorização para que o seu educando preencha o questionário fornecido. Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário. Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

O Investigador

Rui Oliveira

Autorização

Eu,....., Encarregado de Educação do aluno, nº....., da turma....., do ano, autorizo que o meu educando preencha o questionário fornecido, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: ____/____/____

(Assinatura)

Anexo 3

QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS – INCLUSÃO ALUNOS

1. Género

Masculino

Feminino

2. Idade _____ anos

3. Gostas da escola?

Sim

Não

4. O que pensas sobre a disciplina de Educação Física?

Não gosto nada

Gosto

Gosto muito

5. Globalmente, em Educação Física consideras-te um aluno

Inferior à média

Médio

Bom

Muito bom

6. Na tua opinião a aula de Educação Física é muito importante?

Sim

Não

Parte II

Esta parte do questionário pretende recolher a sua opinião sobre a importância da disciplina de Educação Física para os alunos.

1- Concordo totalmente	2- Concordo	3- Nem concordo/Nem concordo	con-discordo	4 - Discordo	5-Discordo totalmente
1. A aula de Educação Física é muito importante para a minha saúde?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sinto-me muito bem quando sou capaz de realizar um exercício com os meus colegas.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumo evitar realizar certos exercícios e jogos para que não gozem comigo.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Fico contente quando melhora as minhas capacidades e os outros me reconhecem.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gosto de aprender novos exercícios e jogos.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sinto-me completamente realizado quando faço algo bem e sou apreciado.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gosto de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades e jogos.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 4

PROFESSORES EF - QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS – INCLUSÃO

PARTE I

1. Género

- Masculino
 Feminino

2. Idade _____ anos

3. Formação académica

- Licenciatura
 Especialização em Educação Especial
 Mestrado
 Doutoramento

4. Há quanto tempo é docente de Educação Física?

- Entre 1 e 5 anos
 Entre 6 e 10 anos
 Entre 11 a 15 anos
 Entre 16 e 20 anos
 Mais de 20 anos

5. Tem conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Física Adaptada?

- Sim
 Não

5.1. Se respondeu sim, onde obteve esses conhecimentos?

- Formação (Ações de formação específicas)
 Licenciatura
 Especialização em Educação Especial
 Mestrado
 Doutoramento
 Outros: _____

6) Acredita que tem conhecimentos suficientes para implementar a inclusão de um aluno com NEE nas suas aulas?

Sim

Não

6.1. Em caso afirmativo, o que realiza nas suas aulas para incluir esse aluno? (2 ações)

7. Tem algum aluno portador de NEE na sua turma?

Sim

Não

8. Em caso afirmativo, que tipo de deficiência?

Física

Cognitiva

Auditiva

Visual

Outras: _____

9. Das opções que se seguem escolha 2 opções que considere essenciais para que um professor de educação física possa incluir um aluno com NEE nas suas aulas.

Necessidade de conhecimentos sobre os vários tipos de deficiência

Formação sobre inclusão escolar

Espaço físico adaptado

Material didático adequado

Apoio técnico pedagógico especializado

Método adequado de ensino

Outro _____

10. Na sua opinião, a participação dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física ajuda à inclusão do aluno na comunidade escolar?

Sim

Não

11. Em caso afirmativo, porquê e de que forma? (Apenas duas)

- Melhora a socialização
- Diminui a rejeição às diferenças
- Melhora a cooperação entre alunos
- Permite a interação dos alunos com e sem deficiência
- Auxilia na formação da cidadania e da solidariedade humana
- Pode melhorar a autoestima
- Desenvolver o respeito pela diversidade
- Outro _____

12. Nas suas aulas, utiliza instrumentos de avaliação da aptidão física relacionada com a saúde específicos para os seus alunos com NEE?

- Sim
- Não

Se sim, qual? _____

13. Nas suas aulas, utiliza instrumentos de avaliação da performance das atividades desportivas específicos para os seus alunos com NEE?

- Sim
- Não

Se sim, qual? _____

14. Em quem domínio da avaliação, normalmente, os seus alunos NEE registam maiores ganhos?

- Psicomotor
- Cognitivo
- Afetivo
- Outro _____

Parte II

Esta parte do questionário pretende recolher a sua opinião sobre a inclusão e desenvolvimento psicomotor de alunos portadores de NEE nas aulas de educação física. Utilize, para isso, a escala seguinte.

1 - Concordo Totalmente	2 - Concordo	3 - Nem concordo/Nem discordo	4 - Discordo	5-Discordo totalmente	
1. A inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física é importante e necessária para a sua inclusão na comunidade escolar.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os alunos com NEE têm muita dificuldade em se adaptar aos estímulos das aulas de Educação Física e seguir os restantes colegas.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A melhor forma de incluir os alunos com NEE na aula de Educação Física é através da sua valorização pessoal/componente afetiva.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Não encontro benefícios no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e ou afetivo, nos alunos com NEE, através da aula de Educação Física.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A aula de Educação Física tem um papel determinante no desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A aula de Educação Física tem um papel determinante no desenvolvimento psicomotor dos alunos com NEE?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As aulas de Educação Físicas, no atual quadro de organização, conseguem responder às necessidades dos alunos com NEE?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os complementos curriculares ou aulas extra de Educação Física, são determinantes para melhor atingir os objetivos ao nível psicomotor, cognitivo e afetivo nos alunos com NEE?	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sou da opinião que as aulas de Educação Física em turmas com alunos com NEE abrangidos com Currículo Especifico Individual deveriam ser lecionadas em par pedagógico.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela disponibilidade

Anexo 5

ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO - QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

1. Género

Masculino

Feminino

2. Idade _____ anos

3. Profissão _____

4. Habilitações Literárias

Ensino Básico

Secundário

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outro _____

5. Estado Civil _____

6. Peso _____Kg

7. Altura _____m_____cm

8. Código Postal do local onde vive _____-_____

9. Data de Nascimento _____-_____-_____

10. O que pensa da escola que o seu educando frequenta?

Não gosto nada

Gosto

Gosto muito

11. Está satisfeito com a inclusão do seu educando na comunidade escolar?

Sim

Não

12. Na sua opinião, que importância tem a disciplina de Educação Física no currículo escolar?

Não tenho opinião

Não deveria existir

Deveria ser opcional

Deveria ser obrigatória, mas sem avaliação

Deveria ser obrigatória e com avaliação

13. Olhando para o seu passado escolar, enquanto aluno o que pensava sobre a disciplina de Educação Física?

Não gosto nada

Gosto

Gosto muito

14. Considera a disciplina de Educação Física importante para a inclusão?

Sim

Não

15. Considera as aulas de Educação Física importantes para o desenvolvimento cognitivo (desenvolvimento de conhecimentos do seu educando)?

Sim

Não

16. Considera as aulas de Educação Física importantes para o desenvolvimento psicomotor (capacidades físicas) do seu educando?

Sim

Não

17. Tem conhecimento das matérias de ensino e as metodologias utilizadas na aula de Educação Física do seu educando?

Sim

Não

18. Está satisfeito com a forma como as aulas de Educação Física do seu educando são lecionadas?

Sim

Não

19. Estabelece contactos regulares com o professor de Educação Física sobre evoluções/retrocesso de habilidades/capacidades do seu educando?

Sim

Não

20. Tem como “*hobbies*” praticar Atividade Física?

Sim

Não

Se respondeu sim, responda à questão 21.

21. Considera que disciplina de Educação Física influenciou-o para a prática de Atividade Física atualmente?

Sim

Não

22. Com que regularidade pratica Atividade Física?

- Diariamente
- 2 vezes por semana
- 3 vezes por semana
- Semanalmente
- Outra_____

23. Costuma praticar Atividade Física com o seu educando?

- Sim
- Não

24. Tomando como referência a prática de atividades físicas/desportivas que realiza, como se classifica?

- Nada ativo ou sedentário
- Pouco ativo
- Suficientemente ativo
- Ativo
- Muito ativo

Parte II

1- Concordo totalmente



2- Concordo

**3- Nem concordo /
Nem discordo**

4 - Discordo

5-Discordo totalmente

1. A aula de Educação Física é muito importante para a inclusão do meu educando no ambiente escolar.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Fico satisfeito quando o meu educando apresenta vontade em frequentar a aula de Educação Física.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Considero que o meu educando evolui com as aulas de Educação Física nos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Valorizo as aulas de Educação Física quando verifico que o meu educando pratica atividade física fora da escola.	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Youthpass

MOBILITY OF YOUTH WORKERS

RUI OLIVEIRA

PARTICIPATED IN A LEARNING MOBILITY PROJECT


Tools for Reflective Practice.

THE PROJECT TOOK PLACE FROM **10/01/2016**
TO **18/01/2016** IN **Bala, Wales, United Kingdom.**

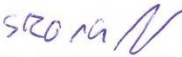
MOBILITY OF YOUTH WORKERS

Learning mobility projects of youth workers support the professional development of youth workers by enabling them to acquire new skills and professional experiences. The projects may include transnational activities such as seminars, training courses, contact-making events, study visits and job shadowing periods abroad. The projects also contribute to strengthening the quality and the role of youth work in Europe.

Erasmus+ is the European Union's programme for boosting skills and employability through activities organised in the field of education, training, youth, and sport. Youth activities under Erasmus+ aim to improve the key competences, skills and employability of young people, promote young people's active participation in the society, their social inclusion and well-being, and foster improvements in youth work and youth policy at local, national and international level.



Sebastian Graca da Silva
Director of Act Global CIC



The ID of this certificate is PJJV-2W3V-1QCN-URBD.
If you want to verify the ID, please go to the web site of Youthpass:
<http://www.youthpass.eu/qualitycontrol/>

Youthpass is a Europe-wide validation system for non-formal learning within the Erasmus+ Youth in Action Programme. For further information, please have a look at <http://www.youthpass.eu>.

- 1 -



UNIVERSIDADE LUSÓFONA
de Humanidades e Tecnologias
Humani nihil alienum

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
I Faculdade de Educação Física e Desporto



Escola Secundária com 3º Ciclo
do Ensino Básico de Pinhal Novo

SEMINÁRIO

A Atividade Física e o Sucesso Escolar

Certificado

Certifica-se que Paulo Pedro Dias de Almeida
participou no Seminário subordinado ao tema “A Atividade Física e o Sucesso Escolar”, que se
realizou no dia 13 de maio de 2015, na Escola Secundária com 3º Ciclo de Pinhal Novo,
organizado pelo núcleo de estágio em Educação Física.

Organização (Núcleo de Estágio EF ESPN)

Beata Naves Cristina Fonseca Edson Romalho



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Centro de Formação Ria Formosa

CERTIFICA

que o/a professor/a

RUI PEDRO DIAS OLIVEIRA

frequentou com aproveitamento e de acordo com as condições de frequência
a ação de formação contínua na modalidade de Curso
CURSO DE FORMAÇÃO DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA 2
(CCPFC/ACC-69271/12)

Orientada por

SILVIA M^a ESTEVÃO ZÚNIÇA

que decorreu de 10-01-2014 a 27-05-2014 com a duração de 25 horas correspondendo a
1 crédito tendo obtido a classificação de Bom - 7 valores

Mais se certifica que, a presente ação, acreditada e certificada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, é válida para os efeitos de preenchimento dos requisitos previstos para a avaliação do desempenho e para a progressão na carreira dos docentes do 1º e 2º Ciclos dos Ensinos Básico, Educadores de Infância e Educação Especial em exercício de funções em estabelecimentos de ensino não superior, de acordo com o artigo 9º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto – Lei n.º 22/2014, de 11 de Fevereiro) e INCIDE na dimensão científica e pedagógica da docência dos docentes do 1º e 2º Ciclos dos Ensinos Básico, Educadores de Infância e Educação Especial.

O Diretor


José Manuel Ribetrinho Alves da Cunha



Anexo 9



Associação Nacional de Professores

CENTRO DE FORMAÇÃO LEONARDO COIMBRA

(Registo de Acreditação N.º CCPFC / ENT - AP - 0305/10)

CERTIFICADO

Maria Emília Castro Ribeiro, Diretora do Centro de Formação Leonardo Coimbra, da responsabilidade da Associação Nacional de Professores, certifica que **Rui Pedro Dias Oliveira**, portador(a) do Cartão de Cidadão n.º **11288377**, frequentou com assiduidade e aproveitamento a Ação de Formação subordinada ao tema **Curso de Formação em Língua Gestual Portuguesa (Iniciação I)**, acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua sob o número de registo **CCPFC/ACC-66268/11**, organizada na modalidade de **Curso** de Formação, com a duração de 30 horas, a que corresponde 1,2 unidades de crédito.

A ação decorreu entre **04/02/2012** e **24/03/2012**, nas instalações da **Escola Básica do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Bom Sucesso**, em **Alverca do Ribatejo**, sob a orientação da formadora **Cristina Maria Carneiro Frias Miranda**.

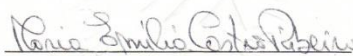
Nos termos do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, o(a) formando(a) foi aprovado(a) com a classificação quantitativa de **9,6 (nove vírgula seis)** valores, na escala de avaliação de 1 a 10, a que corresponde a menção qualitativa de **Excelente**, sendo-lhe atribuída a creditação de **1,2 (Uma vírgula duas)** unidades de crédito.

Mais se certifica que, para os efeitos previstos no artigo 5.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação releva para efeitos de progressão em carreira de **Educadores de Infância, Professores do Ensino Básico e Secundário e de Educação Especial**.

Para efeitos de aplicação do n.º 3 do artigo 14.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação não releva para a progressão em carreira.

Braga, 24 de março de 2012

A Diretora do Centro de Formação


(Maria Emília Castro Ribeiro)

Anexo 10



Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração

ENTRADA em 20/7/2012
A Coordenação Técnica



Certificado de Especialização

O Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração de Aveiro, certifica, para os devidos efeitos, nos termos no Decreto-Lei 95/97 de 23 de Abril, que **Rui Pedro Dias de Oliveira**, com o Número de Identificação Civil 11288377, concluiu o curso abaixo descrito, no dia cinco de Julho de 2012, com a classificação final de 17 (Dezassete) valores.

Curso: Formação Especializada em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor em Contexto Distal

Área da Formação especializada: Educação Especial

Especialização em: Domínio Cognitivo e Motor

Modalidade de Formação: Especialização Pós-Licenciatura

Registo de Acreditação: CCPFC/CFE-2615/12

Acreditação válida para a edição de: 2012

Nº de créditos para a Formação Contínua: 10

Nº de créditos para efeitos do nº3 do artigo 14º do RJFCP: 10

Duração: 300 horas

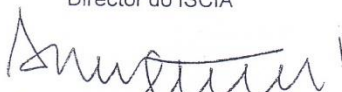
Módulos


- Necessidades educativas especiais e perturbações intelectuais
- Diagnóstico, avaliação e intervenção em educação especial
- Modelos e organização curricular em educação especial
- Métodos e técnicas de investigação e análise em educação especial
- Necessidades educativas especiais e perturbações físico e motoras
- Ajudas técnicas e adaptações tecnológicas para as NEE cognitivo-motoras
- Neuropsicologia das dificuldades cognitivo e motoras
- Desenvolvimento curricular e diferenciação pedagógica
- Elaboração e desenvolvimento de projectos de intervenção na área cognitivo-motora


Por ser verdade, é passado o presente certificado, para todos os efeitos legais, que vai assinado e autenticado com o selo branco em uso.

Aveiro, 09 de Julho de 2012.

Director do ISCIA


(Prof. Doutor Armando Teixeira Carneiro)

Passado por: 

Conferido por: 

Av. D. Manuel de Almeida Trindade (Santa Joana) 3810-488 AVEIRO
Apartado 292 3811-904 AVEIRO PORTUGAL
☎ (+351) 234 423 045 ☎ (+351) 234 381 406 ☎ (+351) 932 344 400
✉ info@iscia.edu.pt 🌐 www.iscia.edu.pt

Anexo 11



CERTIFICADO

Em face dos arquivos desta Escola, reconhecida de interesse público certifica-se que **Rui Pedro Dias de Oliveira**.....
filho de António Rodrigues de Oliveira.....
e de Francisca Dias do Carmo.....
portador do Cartão de Cidadão nº 11288377, válido até 19-02-2015, nascido a 03-09-1978,
obteve as seguintes classificações no **Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor:**

			ECTS	Ano Letivo
Ano: 1				
As TIC Aplicadas às NEE	16	dezassexes Valores	6	2011-12
Dificuldades Específicas de Aprendizagem	16	dezassexes Valores	6	2011-12
Gestão das Necessidades Educativas Especiais	14	catorze Valores	6	2011-12
Intervenção em Problemas Motores	16	dezassexes Valores	6	2011-12
Introdução às Ciências Sociais	18	dezoito Valores	6	2011-12
Métodos e Técnicas de Investigação Científica	15	quinze Valores	6	2011-12
Perturbações da Comunicação e Sistema Cognitivo	16	dezassexes Valores	6	2011-12
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	16	dezassexes Valores	6	2011-12
Relação Educativa	16	dezassexes Valores	6	2011-12
Seminário de Iniciação à Dissertação/Estágio/Trabalho de Projeto	15	quinze Valores	1,5	2011-12
Seminário de Projecto	14	catorze Valores	4,5	2011-12
Ano: 2				
Dissertação/Estágio/Trabalho de Projeto	17	dezassexes Valores	30	2011-12

Número: 21100522

O curso está enquadrado no sistema educativo nacional, conferindo o grau de Mestre, nos termos do Despacho n.º 7138/2008, de 11 de Março, alterado pelo Despacho n.º 10383/2011, de 17 de Agosto. O Aluno concluiu o curso em 27-03-2012, com a classificação final de 16 (Dezassexes) Valores (Muito Bom).

Por ser verdade e me ter sido pedido vai o presente certificado, impresso em papel com o símbolo holográfico desta Escola, por mim assinado e autenticado.

Lisboa, 10 de abril de 2012.
cs

A Administradora


(Mestre Teresa Brito Valentim)

Conf.  (Secretaria)





Certificado de Especialização

O Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração de Aveiro, certifica, para os devidos efeitos, nos termos no Decreto-Lei 95/97 de 23 de Abril, que **Rui Pedro Dias de Oliveira**, com o Número de Identificação Civil 11288377, concluiu o curso abaixo descrito, no dia dezanove de Março de dois mil e treze, com a classificação final de 17 (dezassete) valores.

Curso: Formação Especializada em Educação Especial – Domínio Audição e Surdez em Contexto Distal

Área da Formação especializada: Educação Especial

Especialização em: Domínio da Audição e Surdez

Modalidade de Formação: Especialização Pós-Licenciatura

Registo de Acreditação: CCPFC/CFE-2617/12

Acreditação válida para a edição de: 2012

Nº de créditos para a Formação Contínua: 10

Nº de créditos para efeitos do nº3 do artigo 14º do RJFCP: 10

Duração: 300

Módulos

- Aquisição e Desenvolvimento da Comunicação e da Linguagem: Domínio Audição
- Teorias e sistemas de comunicação: especificidades aumentativas e alternativas no domínio da deficiência auditiva
- Modelos de inclusão de pessoas com deficiência auditiva
- Métodos e técnicas de investigação e análise em educação especial *
- Língua gestual portuguesa no processo inclusivo das pessoas com deficiência auditiva
- Avaliação psicológica do desenvolvimento sensorial: Domínio Audição
- Desenvolvimento psicossociológico da pessoa com deficiência sensorial: Domínio Audição *
- Desenvolvimento curricular e diferenciação pedagógica *
- Elaboração, desenvolvimento e avaliação de projectos de intervenção no domínio da deficiência auditiva

* Por equivalência interna do Curso de Educação Especial-Domínio Cognitivo Motor de 2008.

Por ser verdade, é passado o presente certificado, para todos os efeitos legais, que vai assinado e autenticado com o selo branco em uso.

Aveiro, 27 de Março de 2013.

O Director do ISCIA

(Prof. Doutor Armando Teixeira Carneiro)

Passado por:

Conferido por:

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO E DA ADMINISTRAÇÃO

Avenida Dom Manuel de Almeida Trindade (Santa Joana) 3810-488 AVEIRO Apartado 292 3811-904 Aveiro Portugal
N 40º 38' 13" W 8º 37' 57" +351 234 423 045 info@iscia.edu.pt iscia.edu.pt

Anexo 13



Entidade Formadora: CFAE BRAGA SUL
Registo de Acreditação: CCPFC/ENT-AE-1049/08
Validade da Acreditação: 15 DE DEZEMBRO DE 2011

ESTÁ CONFORME O ORIGINAL

O CHEFE DE SECRETARIA

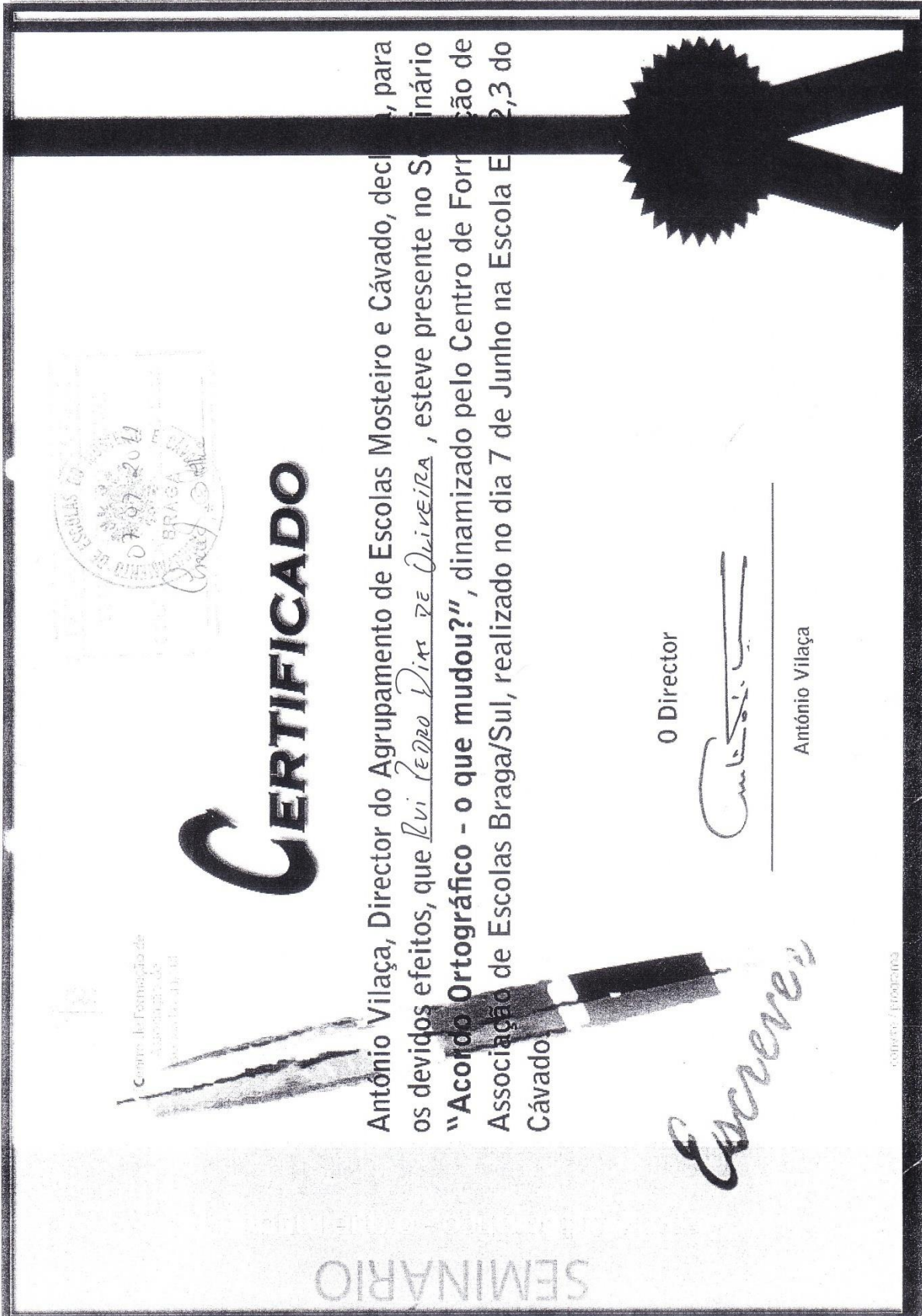
28/9/2011 *[Handwritten Signature]*

CERTIFICADO

Certifica-se que RUI PEDRO DIAS DE OLIVEIRA, docente do grupo de recrutamento 910, de AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MOSTEIRO E CÁVADO frequentou com aproveitamento, com a classificação de EXCELENTE (10 Valores), a acção de formação contínua, COMPETÊNCIAS DIGITAIS(NÍVEL 1); CURSO C com o registo de acreditação nº CCPFC/ACC-58666/09, na modalidade de curso de formação, com a duração de 15 horas, relevando para efeitos de progressão em carreira, de acordo com o artº 5º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e não relevando para os efeitos previstos no nº 3 do artº 14º, com 0,6 créditos, realizada entre 4 de JUNHO de 2011 e 18 de JUNHO de 2011, com o(s) formador(es): PAULO DIAS CABELEIRA e ÂNGELA CRISTINA ALVES VIEGAS. A acção inclui-se na formação prevista no artº 4º da Portaria 731/2009, de 7 de Julho, formação em competências digitais e corresponde a um curso de NÍVEL 1.

Data: 12 de Junho de 2011

[Handwritten Signature]
Director



CERTIFICADO

António Vilaça, Director do Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado, declarou, para os devidos efeitos, que Luís Pedro Dias de Oliveira, esteve presente no Seminário "Acordo Ortográfico - o que mudou?", dinamizado pelo Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, realizado no dia 7 de Junho na Escola E.B. 2,3 do Cávado.

O Director

António Vilaça

Escrever

colaboração / produção

SEMINÁRIO

Anexo 15



Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração

Certificado

O Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração de Aveiro, certifica, para os devidos efeitos que Rui Pedro Dias de Oliveira, portador do Número de Identificação Civil 11288377, frequentou com aproveitamento os seguintes módulos do complemento de Formação:

Metodologia de Investigação e Análise de Dados II – 20 horas	15 (quinze) valores
Seminário de Apoio à Dissertação de Mestrado – 20 horas	15 (quinze) valores

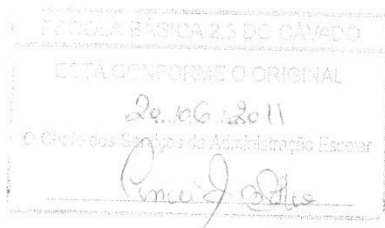
O plano de Estudos da Formação Especializada/Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor - e o complemento de Formação leccionados no ISCIA, serão convalidados para efeitos de Ingresso no Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, ao abrigo do protocolo estabelecido.



Por ser verdade, é passado o presente Certificado, que vai assinada e autenticada com o selo branco em uso.

Aveiro, 25 de Maio de 2011.

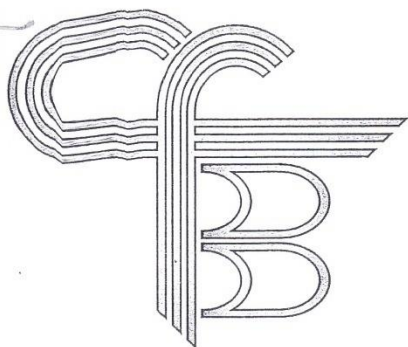
O Director do ISCIA


(Prof. Doutor Armando Teixeira Carneiro)



Passado por: 
Conferido por: 

Av. D. Manuel de Almeida Trindade (Santa Joana) 3810-488 AVEIRO
Telefone: 352 3311300 AVEIRO PORTUGAL
Fax: 352 3311301 331 402 331 403 331 404 331 405



CENTRO DE FORMAÇÃO
DE
ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS
BRAGA - SUL

Rua 25 de Abril • 4710-913 BRAGA • Telef. 253 611 277 • Fax 253 268 665



Certificado

Ana Paula Moreira da Silva Vilela, Directora do CFAE Braga/Sul, entidade formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com o registo de acreditação CCPFC/ENT-AE-1049/08, certifica que **Rui Pedro Dias de Oliveira**, portador(a) do Bilhete de Identidade nº **11288377**, frequentou com aproveitamento a acção de formação "**Actuação Docente na Educação para a Sexualidade na Aplicação do Programa PRESSE nos 2º e 3º Ciclos**", na modalidade de Oficina de Formação, com a duração de 25 horas presenciais e 25 horas não presenciais, perfazendo 50 horas de formação.

A acção decorreu na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Mosteiro e Cávado, de **3 de Novembro de 2010 a 15 de Dezembro de 2010**, sob a orientação das formadoras Sofia Damiana Pires de Jesus e Ana Paula Gonçalves Ferreira, a qual, nos termos do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, corresponde a 2 unidade(s) de crédito, tendo sido atribuído ao(à) formando(a), de acordo com o Decreto – Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, a classificação quantitativa de **9.5 valores**, na escala de 1 a 10 valores, a que corresponde a menção qualitativa de **Excelente** e a atribuição de **2** unidade(s) de crédito.

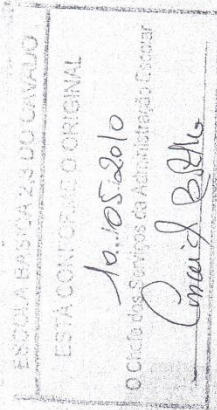
Mais se certifica que a acção foi acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua com o registo de acreditação nº CCPFC/ACC –64345/10 e, para efeitos de aplicação do nº 3 do artigo 14º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente acção não releva para a progressão em carreira de Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Braga, 30 de Maio de 2011





Casa do Professor



Certificado

Certifico que **Rui Pedro Dias Oliveira** frequentou, com aproveitamento, o Curso de Formação “**CRIAÇÃO DE MATERIAIS DE APOIO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**” que teve a duração de **25h presenciais + 25h não presenciais**, na Modalidade de **Oficina de Formação** e que decorreu entre os dias 18.01.2010 e 15.03.2010, em Braga, sob a orientação da Formadora **Maria Manuela Dias**, tendo como destinatários os Grupos 100, 110, 200, 210, 220, 300, 320, 330, 910, 920 e 930, conforme o Registo de Acreditação nº CCPFC/ACC-61571/09 /09. Mais certifico que, para efeitos de aplicação do Despacho 16794/05, de 3 de Agosto, a presente acção releva para a progressão da carreira dos destinatários acima referidos e que foi atribuída ao formando a classificação de **Excelente - 9,4 valores**, numa escala de um a dez, **2 créditos**, nos termos dos artigos 5º e 14º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Braga, 16 de Abril de 2010

O Director do Centro de Formação da Casa do Professor



(Doutora. Maria Isabel Gandeias Silva)

Anexo 18

PROJETO

NATAÇÃO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS COM CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL

DINAMIZAÇÃO DO PROJETO:

Equipa de Educação Especial

Grupo de Educação Física

I - FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO

As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequada. A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós -escolar ou profissional.

Por seu lado, a prática desportiva promove estilos de vida saudáveis que contribuem para a formação equilibrada dos alunos e para a formação integral dos jovens.

A natação e/ou atividades aquáticas são fundamentais para um desenvolvimento harmonioso das qualidades físicas, psicológicas e sociais de todas as pessoas, independentemente das suas capacidades e “limitações”. Este tipo de atividade produz efeitos benéficos para o aluno portador de deficiência quer seja física ou mental.

Assim sendo, o presente projeto pretende promover a escola inclusiva através da oferta de Natação às crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

II – ENQUADRAMENTO DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO

O projeto educativo do Agrupamento de Escolas do Bom Sucesso (AEBS) tem por objetivo “apostar numa escola ativa, motivadora e inclusiva” e “promover a formação em grupo através de modalidades de formação como círculos de estudo, oficinas e projetos”. Estes objetivos vão de encontro à escola inclusiva preconizada no DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

Por outro lado, este projeto vai de encontro ao perfil de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores do aluno AEBS.

Finalmente, este projeto pretende dar cumprimento à meta do Projeto Educativo do AEBS, “Reforçar a imagem do Agrupamento de Escolas do Bom Sucesso como pólo educativo, formativo e cultural na comunidade. Também permite aumentar o número de participações de alunos com NEE nas atividades físicas e desportivas do AEBS.

III - DESTINATÁRIOS

Alunos NEE com Currículo Específico Individual do Agrupamento de Escolas do Bom Sucesso.

IV – RECURSOS

4.1 – Recursos Humanos

Professor Rui Oliveira (Professor de Educação Especial)

Professora Dina (Professora de Educação Especial)

Professora Luísa (Professora de Educação Especial)

Professor Fernando (Professor de Educação Física)

Assistente Operacional

4.2 – Recursos Materiais

Material desportivo adequado à natação e desportos aquáticos.

4.3 – Recursos Financeiros

Transporte entre a EB1,2,3 do Bom Sucesso e a piscina Municipal.

V – OBJETIVOS E PLANIFICAÇÃO

Domínio	Objetivos
1 - Cognitivo	<ul style="list-style-type: none">- Identificar o material, conhecendo a sua forma de transporte;- Mencionar os conhecimentos adquiridos sobre a prevenção de acidentes;- Compreender os exercícios propostos;- Conhecer e aplicar cuidados de higiénicos.
2 - Psicomotor	<ul style="list-style-type: none">- Deslocar-se em equilíbrio- Controlar a respiração- Deslocar-se em equilíbrio horizontal (ventral) com apoio;- Realizar propulsão com os membros inferiores;- Saltar de pé para a piscina.
3 – Sócio-Afetivo	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a autoconfiança- Cooperar com os companheiros, admitindo as indicações que lhe dirigem e cumprindo as regras que garantam as condições de segurança;

	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar na preparação, arrumação e preservação do material; - Desenvolver espírito de grupo; - Evitar pôr em risco a sua integridade física e dos outros; - Participar ativamente nas tarefas propostas; - Aceitar a crítica dos professores e/ou colegas; - Escutar atentamente as informações do professor; - Respeitar as regras previamente estabelecidas.
--	--

Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades	Recursos	Duração
<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir o contacto com o meio em posição bipedal - Coordenar a inspiração e expiração - Imergir o corpo completamente. - Realizar batimento de pernas na posição ventral e dorsal. - Iniciar o estilo de crol e bruços. 	<ul style="list-style-type: none"> - Equilíbrio - Deslocamento - Flutuação - Respiração - Propulsão - Saltos 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo do toca e foge; - Jogo do “carrossel”. - Deslocar-se dentro da água livremente por todo o espaço com pé. - Inspirar/Expirar Ao nível da água e em imersão completa. - Passagem da posição de flutuação dorsal/ventral à posição vertical. - Apanhar objetos no fundo da piscina, por ação dos membros inferiores. - Explorar diferentes planos de água. - Saltar de pé para a piscina partindo do cais. - Iniciação ao salto de cabeça. 	<ul style="list-style-type: none"> Esparguete Cintas Colchões Pull-boy Placas Argolas, paus e arcos de imersão 	<p>Ao longo do 3º período (8 aulas). Quartas-feiras da parte da tarde.</p>

VI – AVALIAÇÃO

Após a implementação do projeto será feita uma avaliação de modo a verificar se este surtiu o efeito desejado.

1. Avaliação-diagnóstica

Para planejar o percurso de desenvolvimento dos alunos e intervir eficazmente, o professor, tem de conhecer os alunos e identificar aspetos críticos na prática de atividades físicas.

Na avaliação diagnóstica, a observação deverá incidir nos aspetos que se pretendem ensinar durante a unidade didática e reduzir o foco nas aprendizagens consolidadas, sendo que a observação na fase diagnóstica será mais abrangente, atendendo em aspetos mais generalistas do movimento, potenciando o agrupamento dos alunos em grupos de nível, sem nunca descurar uma avaliação coerente.

Nível de Aprendizagem	Alunos
Introdutório	
Elementar	
Avançado	

2. Recursos:

Para a realização da Unidade Didática teremos ao nosso dispor os seguintes recursos:

Recursos	
Recursos espaciais	Piscina interior
Recursos materiais	Barbatanas, pull buoys, pranchas, placas, esparguete
Recursos temporais	7 Aulas
Recursos humanos	Professores de EF e EE

3. Sequencialização de Conteúdos

Nº da aula	Data	Local	T	Conteúdos	Objetivos Específicos	Objetivos Operacionais
1	23-04	Piscina	60'	Avaliação diagnóstica	Avaliação diagnóstica	Identificar o nível dos alunos
2	30-04	Piscina	60'	Adaptação ao meio aquático.	Realização de exercícios de equilíbrio, respiração e propulsão.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos de adaptação ao meio aquático; - Aumentar a confiança de estar na água.
3	07-05	Piscina	60'	Técnica do estilo crol	Respiração Coordenação membros inferiores	<ul style="list-style-type: none"> - Flutuar em equilíbrio na posição decúbito ventral; - Coordenar a inspiração/expiração, fazendo a inspiração curta pela boca e a expiração prolongada pelo nariz; - Coordenar os batimentos de pernas com ação dos braços e respiração.
				Técnica do estilo bruços	Respiração Fase subaquática e de recuperação da pernada	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar o afastamento dos joelhos na pernada de bruços, mantendo-os mais juntos do que os calcanhares; - Realizar a extensão ativa das pernas na fase propulsiva; - Fletir os pés para oferecerem maior superfície ao empurrar a água.
4	14-05	Piscina	60'	Técnica de crol	Respiração Coordenação membros inferiores e respiração	<ul style="list-style-type: none"> - Flutuar em equilíbrio na posição decúbito ventral; - Realizar a inspiração no final da fase propulsiva e expiração completa durante a imersão da cabeça.
				Técnica do estilo bruços	Fase subaquática da braçada Amplitude da braçada Respiração	<ul style="list-style-type: none"> - Fletir os cotovelos até à linha média dos ombros na fase propulsiva da braçada; - Aproximar as mãos da linha média na parte final da fase propulsiva; - Efetuar a inspiração no final da ação propulsiva dos braços e a expiração no final da recuperação.
5	21-05	Piscina	60'	Técnica de crol	Respiração Coordenação membros inferiores e respiração Coordenação membros inferiores e superiores	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a inspiração no final da fase propulsiva e expiração completa durante a imersão da cabeça; - Flutuar em equilíbrio na posição decúbito ventral; - Manter o cotovelo elevado durante a fase de recuperação da braçada; - Realizar a entrada da mão na água no prolongamento do ombro e o mais à frente possível; - Efetuar a respiração com a rotação da cabeça; - Coordenar os batimentos de pernas com ação dos braços e respiração.
				Técnica do estilo bruços	Fase subaquática da braçada Amplitude da braçada Respiração	<ul style="list-style-type: none"> - Fletir os cotovelos até à linha média dos ombros na fase propulsiva da braçada; - Aproximar as mãos da linha média na parte final da fase propulsiva;

						<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a extensão ativa das pernas na fase propulsiva; - Efetuar a inspiração no final da ação propulsiva dos braços e a expiração no final da recuperação.
6	28-05	Piscina	60'	Técnica de crol	<p>Respiração</p> <p>Coordenação membros inferiores e respiração</p> <p>Coordenação membros inferiores e superiores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a inspiração no final da fase propulsiva e expiração completa durante a imersão da cabeça; - Flutuar em equilíbrio na posição decúbito ventral; - Manter o cotovelo elevado durante a fase de recuperação da braçada; - Realizar a entrada da mão na água no prolongamento do ombro e o mais à frente possível; - Efetuar a respiração com a rotação da cabeça; - Coordenar os batimentos de pernas com ação dos braços e respiração.
				Técnica do estilo braços	<p>Fase subaquático da braçada</p> <p>Amplitude da braçada</p> <p>Fase subaquática e de recuperação da perna</p> <p>Respiração</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fletir os cotovelos até à linha média dos ombros na fase propulsiva da braçada; - Aproximar as mãos da linha média na parte final da fase propulsiva; - Evitar o afastamento dos joelhos na pernada de braços, mantendo-os mais juntos do que os calcanhares; - Realizar a extensão ativa das pernas na fase propulsiva; - Fletir os pés para oferecerem maior superfície ao empurrar a água; - Efetuar a inspiração no final da ação propulsiva dos braços e a expiração no final da recuperação.
7	04-06	Piscina	60'	Técnica de crol	<p>Respiração</p> <p>Coordenação membros inferiores e respiração</p> <p>Coordenação membros inferiores e superiores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nadar um percurso de 25m na técnica de crol; - Iniciar o trajeto propulsivo próximo da linha média com flexão do cotovelo e saída da mão a nível da coxa; - Manter o cotovelo elevado durante a fase de recuperação da braçada; - Realizar a entrada da mão na água no prolongamento do ombro e o mais à frente possível; - Efetuar a respiração com a rotação da cabeça; - Coordenar os batimentos de pernas com ação dos braços e respiração.
				Técnica do estilo braços	<p>Fase subaquático da braçada</p> <p>Amplitude da braçada</p> <p>Respiração</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nadar um percurso de 25m na técnica de braços; - Efetuar a inspiração no final da ação propulsiva dos braços e a expiração no final da recuperação; - Orientar o corpo corretamente no momento do empurrão na parede; - Realizar o subaquático cumprindo com as suas diferentes fases.

8	11-06	Piscina	60'	Técnica de crol	Respiração Coordenação membros inferiores e respiração Coordenação membros inferiores e superiores	<ul style="list-style-type: none"> - Nadar um percurso de 25m na técnica de crol; - Iniciar o trajeto propulsivo próximo da linha média com flexão do cotovelo e saída da mão a nível da coxa; - Manter o cotovelo elevado durante a fase de recuperação da braçada; - Realizar a entrada da mão na água no prolongamento do ombro e o mais à frente possível; - Efetuar a respiração com a rotação da cabeça; - Realizar movimentos com amplitude e estabelecer continuidade das ações motoras.
				Técnica do estilo braços	Amplitude da braçada Coordenação dos membros inferiores e respiração Coordenação dos membros superiores e inferiores	<ul style="list-style-type: none"> - Nadar um percurso de 25m na técnica de braços; - Efetuar a inspiração no final da ação propulsiva dos braços e a expiração no final da recuperação; - Orientar o corpo corretamente no momento do empurrão na parede; - Realizar o subaquático cumprindo com as suas diferentes fases.

4. Estratégias didático-pedagógicas

Na abordagem da natação devemos analisar e refletir as aulas no sentido de obter soluções aos desafios encontrados. Estes apresentam diversas naturezas, condicionando não só a estrutura e a organização da aula, mas também as situações de aprendizagem propriamente ditas.

No que respeita a organização da aula é fundamental contemplar aspetos estruturantes de otimização e fluidez da mesma, realizando uma divisão pensada dos alunos pelas pistas, sendo que a ordem de saída dos alunos da parede é efetuada do mais rápido para o mais lento. A distribuição dos alunos pelas pistas deve considerar o nível de proficiência dos alunos, permitindo assim uma personalização das tarefas de ensino por pista, tal como se decorressem três planeamentos em simultâneo. Esta estratégia é essencial para responder à diversidade de problemas respetivos à relação de cada aluno com o meio aquático, requerendo intervenções mais específicas.

Uma das principais questões organizacionais e de orientação das aulas remete para a necessidade do professor de EF e/ou EE se libertarem da orientação da tarefa para o

controlo da mesma, sendo que os alunos têm que evoluir na sua autonomia. Neste ponto de vista, pretende-se estabelecer uma análise e intervenção mais personalizada aos problemas demonstrados por cada aluno. Contudo, é fundamental que o professor acompanhe o decorrer na tarefa no geral dos alunos, ainda que o seu feedback e intervenção seja predominantemente de carácter individual.

Na abordagem às técnicas de nado a principal estratégia consiste em utilizar determinadas progressões específicas, repartindo a técnica em parcelas, que trabalhadas isoladamente e posteriormente no nado global, constrói e desenvolve o estilo de nado de cada aluno. Nesta lógica, há a necessidade de simplificar as situações de aprendizagem, ou seja, de desmontar a técnica abordada em movimentos mais rudimentares, adicionando complexidade de forma gradual.

Outro dos principais desafios a colocar nas aulas lecionadas a estes alunos associam-se a questões de motivação e à capacidade de fazer a aula fluir normalmente no intuito de cumprir com todos os objetivos da mesma, otimizando assim, os tempos de empenho motor e o tempo potencial de aprendizagem dos alunos.

Nesta perspetiva, a utilização de situações de aprendizagem diversificadas, nomeadamente a aprendizagem de subaquáticos, partidas e a realização estafetas surgem como uma forma de responder a estas questões. Esta estratégia tem como objetivo quebrar alguma monotonia da aula.

5. Avaliação

N.º	Nome	Adaptação ao Meio			Técnicas de nado	
		Respiração	Equilíbrio	Propulsão	Bruços	Crol
1						
2						
3						
4						

Classificação	Escala de 1-5	Cr�terios de Avalia�o
Muito Bom (MB)	5	Cumpre todos as componentes cr�ticas
Bom (B)	4	Realiza sem dificuldade
Suficiente (S)	3	Realiza com dificuldade
Insuficiente (I)	2	Tenta realizar, mas n�o � eficaz
Muito insuficiente (MI)	1	N�o participa voluntariamente

6. Estratégias Utilizadas pelo Professor de Educa o Física

Segundo Machado, Caetano & Ferreira (2003), as estratégias consistem nas op es tomadas relativamente   coerência da sequência dos conteúdos a transmitir aos alunos.

Os mesmos autores também referem que as estratégias predominantes devem basear-se na execu o dos elementos a partir de situa es facilitadoras de aprendizagem, de forma a simplificar as condi es de execu o para uma assimila o sustentada.

Deste modo os exercícios devem estar orientados para um grau de complexidade crescente, onde serão lecionados inicialmente os elementos técnicos mais simples. Para Pires e Santos (2004) durante a aula:

- O professor informa no início das aulas, os alunos, dos exercícios e tarefas realizadas durante a aula;
- O professor deve ter uma boa coloca o de voz, para anular o ruído, para permitir uma maior assimila o da informa o;
- O professor utiliza uma linguagem objetiva e clara, para uma boa compreensão dos alunos;
- O professor posiciona-se numa posi o favorável;
- Explica o previamente e demonstrado pelo professor, dos exercícios propostos pelo professor;
- Atividades individuais e em grupo;
- Diálogo com os alunos no final da aula, sobre o que foi abordado na mesma;

- O professor deve escolher a estratégia mais conveniente para a aula ou exercício;
- Organização do espaço segundo as necessidades;
- O professor faz as regras ou sinais de orientação para melhor controlar a turma;
- Exploração dos materiais existentes na escola;
- O professor deve ser capaz de realizar o ciclo de feedback de modo a que os alunos atinjam os objetivos;

Cada professor poderá, para além destas estratégias, utilizar outras de forma a adequar o seu ensino aos alunos.

Anexo 19

Planos de Aula

Prof. Rui	Local: Piscina Interior	Alunos: 12	Duração: 60'	Aula: 2	Data: 30-04-2014	Hora: 10:00 – 11:00
	Material: Esparguete, placas, touca, óculos					
Objetivos Gerais	Preparar os sistemas músculo-esquelético e cardiorrespiratório, melhorar o sistema cardiovascular, aumentar a auto estima.					
Objetivos Específicos	Realização de exercícios de equilíbrio, respiração e propulsão.					

Exercício	Descrição	Comportamentos solicitados	T
Apresentação dos objetivos da aula	Alunos à frente do professor. Apresentação dos conteúdos da aula.	Pretende-se que os alunos estejam com atenção ao que o professor diz e intervenham na aula quando solicitados.	5'
Ativação Cardiovascular	Dentro da piscina os alunos distribuídos pelo espaço: - Levanta a perna à frente alternadamente; - Levanta a perna atrás alternadamente; - Abre uma perna lateralmente alternadamente; - Eleva um joelho de cada vez ao peito; - Apoiado num membro inferior (MI) e com o outro MI dobrado à frente com a coxa paralela ao chão, rodam para o lado de fora (depois dentro) o MI. Primeiro com a perna direita e depois a esquerda; - Apoiado num MI e com o outro MI dobrado à frente com a coxa paralela ao chão, estica a perna em frente. Primeiro com a perna direita e depois a esquerda; - Com os pés apoiados, os braços à frente do peito, rodam-nos para dentro e depois para fora;	Pretende-se que o aluno faça uma ativação músculo-esquelética de forma lúdica/divertida, preparando-se para o decorrer de toda a aula.	10'

	<ul style="list-style-type: none"> - Em grupos de dois, frente a frente, cada um segura em dois “esparguetes” pela ponta e balançam os braços alternadamente à frente e atrás; Em grupos de dois, frente a frente, cada um segura em dois “esparguetes” pela ponta e abrem e fecham os braços, tocando com o “esparguete” um no outro; - Em grupos de dois, frente a frente, cada um segura em dois “esparguetes” pela ponta e balançam os braços simultaneamente para dentro e para fora; - Em grupos de dois, frente a frente, cada um segura em dois “esparguetes” pela ponta e simulam a braçada de bruços; - Apoiados na borda da piscina dão saltinhos pequenos. 		
Situações de aprendizagem	<p>Num local onde os alunos tenham “pé”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos fazem a respiração agarrados à parede da pisciana. Sobe e inspira fora da água, desce até os olhos ficarem debaixo da água e expira; - Agarrados à parede e numa posição vertical os alunos baixam totalmente a cabeça dentro da água e expiram e sobem novamente para inspirar; - Agarrados à parede os alunos colocam a cabeça debaixo de água, abrem os olhos, expiram e sobem novamente; - Agarrados à parede os alunos colocam a cabeça debaixo de água, abrem os olhos, sustentam a respiração e expiram; - Os alunos dois a dois, um faz uma “bolinha” em apneia e o outro faz a ajuda para levantar se for necessário (depois trocam). 	<p>Aceitar o contacto da água com os olhos, o nariz e a boca, abrindo os olhos debaixo de água e controlando a respiração em imersão (dentro de água) e emersão (fora de água). Adotar a posição de bola (igual à posição fetal), deixando-se manipular sem perder o equilíbrio.</p>	10’
Situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos individualmente, dobram o “esparguete” e sentam-se nele e pedalam como se estivessem numa bicicleta; - Igual ao anterior mas agora faz a braçada de bruços; - Igual ao 1º exercício mas faz a braçada de tipo crol; - Sentados no “esparguete” e agarrados a ele, fazem a pernada de modo a deslocarem-se para trás; - Igual ao anterior mas agora com os membros superiores abertos ao lado, com a palma das mãos viradas para a frente, empurram a água enquanto dão a pernada; 	<p>Adotar e manter a posição vertical, realizando deslocamentos no espaço aquático, sem perder o equilíbrio.</p>	10’
Situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Com um “esparguete” dobrado e as pontas viradas para cima, seguro em cada mão pedalam como se estivessem numa bicicleta; - Com o “esparguete” colocado no peito e debaixo dos braços, o aluno deixa-se cair para a frente. A cabeça fica fora de água; 		10’

	<ul style="list-style-type: none"> - Com o “esparguete” colocado no peito e debaixo dos braços, o aluno coloca-se em posição decúbito ventral dá a braçada de braços. Cabeça fora da água; - Com o “esparguete” à volta da parte detrás do pescoço, o aluno deixa-se cair para trás de forma ganhar confiança em ficar na posição horizontal; - Coloca as pernas em cima do separador e com um “esparguete” colocado atrás do pescoço, o aluno coloca-se em decúbito dorsal; - Com o “esparguete” à volta da parte detrás do pescoço, o aluno em decúbito dorsal bate as pernas. 	Realizar a passagem autónoma da posição vertical à horizontal, primeiro ventral e, posteriormente, à dorsal.	
Retorno à calma	Jogo – Os alunos formam 5 grupos de dois elementos, um em cada lado da piscina. Sentados no “esparguete”, empurram com a placa a água de modo a que uma bola se movimente para a frente. Quando chegar ao colega este trás a bola de volta. O que chegar primeiro ganha.	Pretende-se que o aluno fortaleça as áreas chave do corpo que não são exercitadas durante a fase principal da aula. Recuperar do esforço despendido e retornar a um espírito calmo.	10’
Relaxamento	Os alunos distribuídos pelo espaço realizam os exercícios de alongamento propostos pelo professor.	Alongamentos	5’

Prof. Rui	Local: Piscina Interior	Alunos: 12	Duração: 60'	Aula: 6	Data: 28-05-2014	Hora: 10:00 – 11:00
	Material: Esparguete, placas, touca, óculos.					
Objetivos Gerais	Preparar os sistemas músculo-esquelético e cardiorrespiratório, melhorar o sistema cardiovascular, aumentar a autoestima.					
Objetivos Específicos	Realização de exercícios de crol, bruços e mergulho.					

Exercício	Descrição	Comportamentos solicitados	T
Apresentação dos objetivos da aula	Alunos à frente do professor. Apresentação dos conteúdos da aula.	Pretende-se que os alunos estejam com atenção ao que o professor diz e intervenham na aula quando solicitados.	4'
Ativação Cardiovascular	<p>Dentro da piscina os alunos distribuídos pelo espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levanta a perna à frente alternadamente; - Levanta a perna atrás alternadamente; - Abre uma perna lateralmente alternadamente; - Eleva um joelho de cada vez ao peito; - Apoiado num membro inferior (MI) e com o outro MI dobrado à frente com a coxa paralela ao chão, rodam para o lado de fora (depois dentro) o MI. Primeiro com a perna direita e depois a esquerda; - Apoiado num membro inferior (MI) e com o outro MI dobrado à frente com a coxa paralela ao chão, estica a perna em frente. Primeiro com a perna direita e depois a esquerda; - Com os pés apoiados, os braços à frente do peito, rodam-nos para dentro e depois para fora; - Em grupos de dois, frente a frente, cada um segura em dois “esparguetes” pela ponta e balançam os braços alternadamente à frente e atrás; <p>Em grupos de dois, frente a frente, cada um segura em dois “esparguetes” pela ponta e abrem e fecham os braços, tocando com o “esparguete” um no outro;</p>	Pretende-se que o aluno faça uma ativação músculo-esquelética de forma lúdica/divertida, preparando-se para o decorrer de toda a aula.	10'

	<ul style="list-style-type: none"> - Em grupos de dois, frente a frente, cada um segura em dois “esparguetes” pela ponta e balançam os braços simultaneamente para dentro e para fora; - Em grupos de dois, frente a frente, cada um segura em dois “esparguetes” pela ponta e simulam a braçada de bruços; - Apoiados na borda da piscina dão saltinhos pequenos. 		
Situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a pernada de crol, com e sem placa, após saída da parede em deslize; - Realizar a pernada de crol, com e sem placa, após saída da parede em deslize, rodando a cabeça lateralmente para respirar; - Nadar crol, só com o braço direito ou esquerdo, não parando a pernada durante a realização das braçadas; - Nadar crol, apenas com um dos membros superiores, virando a cabeça lateralmente para respirar. 	<p>Pernada de crol; Pernada de crol e braçada só com um membro superior; Pernada de crol, braçada só com um membro superior e respiração</p>	10’
Situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a pernada de bruços e respiração, com e sem placa, após saída da parede em deslize; - Realizar a braçada de bruços e respiração, com a placa nas pernas; - Nadar o estilo bruços. 	<p>Pernada de bruços.</p>	20’
Situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Mergulhar de cabeça, a partir da posição de sentado no primeiro degrau das escadas de acesso à piscina, mantendo o corpo em posição engrupada (igual à posição fetal); - Mergulhar de cabeça, a partir da posição de sentado no bordo da piscina, mantendo o corpo em posição engrupada. 	<p>Partida de crol (partida engrupada).</p>	6’
Retorno à calma	<p>Jogo – Os alunos formam 4 grupos de três elementos, dois de um lado e outro do lado oposto da piscina. A nadar crol, o 1º aluno a sair empurra com a cabeça uma bola. Quando chegar ao colega, este trás a bola de volta. Quando chegar ao outro lado o colega que está a espera pega numa placa e realiza apenas a pernada de crol e trá-la até ao colega que iniciou a estafeta. O primeiro grupo a fazer este percurso ganha.</p>	<p>Pretende-se que o aluno fortaleça as áreas chave do corpo que não são exercitadas durante a fase principal da aula. Recuperar do esforço despendido e retornar a um espírito calmo.</p>	8’
Relaxamento	<p>Os alunos distribuídos pelo espaço realizam os exercícios de alongamento propostos pelo professor.</p>	<p>Alongamentos.</p>	2’