

# Instituto Universitário da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



## **Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

Perceção dos alunos incluídos em turmas com alunos com necessidades educativas especiais.

**Liliana Rute Moreira de Almeida Ferreira**

(N.º 26751)

Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física  
nos Ensinos Básico e Secundário (2.º Ciclo)

**Supervisor:** Professora Doutora Paula Romão

**Professor Cooperante:** Mestre Gabriela Lopes

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do 2.º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro)

Ficha de Catalogação:

Ferreira, L. (2014). *Percepção dos alunos incluídos em turmas com alunos com N.E.E. nas aulas de Educação Física*. Maia: L. Ferreira. Relatório de Estágio da Prática de Ensino do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, policopiado apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

Palavras-chave: ALUNOS, NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, ESCOLA REGULAR, ESCOLA DE REFERÊNCIA.

### **Dedicatória**

À minha querida afilhada, Margarida Oliveira, e sobrinha Leonor Oliveira pela alegria que irradiam transmitindo-me motivação.



## **Agradecimentos**

Este é um trabalho que finaliza uma etapa relevante da minha formação. Para a poder concluir, outras tive de transpor, e todo este trajeto devo-o especialmente aos meus pais António Ferreira e Rosa Moreira.

Uma pessoa que, sem dúvida alguma, foi incansável ao longo deste último ano 2013/2014, no apoio e na compressão foi o meu namorado, Hugo Pinho. Sem o apoio dele, este ano, que não foi fácil, teria sido com certeza inconcebível. Agradeço aos meus irmãos Elsa e Tiago que estiveram sempre presentes em todos os momentos difíceis oferecendo sempre apoio e cooperação.

Considero que um estudante estagiário bem-sucedido está estritamente aliado à competência com que desempenha as suas funções, juntamente, com a competência de quem o orienta.

Agradeço à Mestre Gabriela Lopes e ao Professor António Colaço pela colaboração e pelo entendimento evidenciado ao longo deste ano, assim como pelos ensinamentos que foram transmitidos com sabedoria. À Professora Doutora Paula Romão que contribuiu para a minha formação, agradeço também a compreensão e os conhecimentos transmitidos, sempre com exigência a exigência a predominar e consequentemente a predominar a minha evolução.

Agradeço também aos meus colegas de prática de ensino supervisionada, Filipe Azevedo e Nelson Martinho pelo fomento de um espírito de trabalho alegre e de entreatajuda.

E por último agradeço à Sara Gomes pela sua amizade, apoio e colaboração que neste percurso difícil esteve sempre do meu lado.



## Índice Geral

Índice de Quadros .....	X
Abreviaturas .....	XI
Capítulo I – Relatório Crítico .....	2
Introdução.....	3
1. Expetativas e sua evolução .....	5
2. Áreas de Desempenho .....	7
Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	7
Área 2 - Participação na Escola .....	9
Área 3 - Relação com a Comunidade .....	11
Área 4 - Desenvolvimento Profissional .....	12
3. Reflexões Finais .....	15
4. Referências .....	17
Capítulo II – Relatório Científico .....	15
Resumo.....	17
Abstract .....	19
Résumé.....	22
Introdução.....	25
Revisão de Literatura .....	27
Metodologia.....	38
Participantes.....	38
Instrumento e sua Validação .....	38
Tratamento Estatístico .....	39
Procedimentos de Recolha e Análise de Dados.....	39
Problema .....	39
Hipóteses.....	39
Resultados .....	41
Discussão dos Resultados.....	44
Reflexões Finais .....	50
Referências Bibliográficas .....	52
Anexos .....	56



## **Índice de Quadros**

Quadro 1 Questões estatisticamente significativas .....	41
Quadro 2 Comparação entre as escolas ( A, B e Regular) e as questões consideradas. ....	42

## **Abreviaturas**

E.F. – Educação Física

ES- Escola Secundária

N.E.E.- Necessidades Educativas Especiais



# **Capítulo I – Relatório Crítico**



## **Introdução**

O presente relatório enquadra-se na Prática de Ensino Supervisionada, pertencente ao segundo ano de Mestrado em Educação Física e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado no Instituto Universitário da Maia.

Este relatório tem como principal objetivo a reflexão crítica relativa às minhas aprendizagens e dificuldades, no que concerne às várias áreas de desempenho, entre elas as relações com a comunidade, desenvolvimento profissional e todas as atividades experienciadas no decorrer do ano letivo 2013/2014.

A realização deste relatório aspira cingir um conjunto de experiências e aprendizagens adquiridas, aprendizagens consolidadas, atividades dinamizadas, que foram complementando este ano de formação enquanto aluna estagiária na disciplina de E.F.

Este relatório resulta como reflexo da experiência conseguida depois de um ano de lecionação através de um balanço construtivo estável, ponderado nas ações e atitudes por mim tomadas, fossem elas positivas ou negativas. Procurarei apresentar de forma clara, sucinta e objetiva estes balanços e considerações.

Neste documento procura-se dar visibilidade a todos os processos, intrínsecos e extrínsecos que promoveram o valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada, para o desenvolvimento dos alunos das turmas do 9ºH, 7ºG, 11ºE e 11ºD no ano letivo 2013/2014.

A realização do relatório foi alvo de um exercício ponderado de antevisão das várias tarefas, exigências e confrontos, definindo claramente um fio condutor por forma a atingir um melhor desempenho.



## **1. Expetativas e sua evolução**

A prática de ensino supervisionada está integrada no segundo ano de Mestrado do Ensino da Educação nos Ensinos Básico e Secundário e foi operacionalizada na Escola Secundária de Águas Santas.

A sua realização é um momento fundamental na minha formação e desenvolvimento enquanto futura educadora, pois irá permitir-me aplicar o conhecimento adquirido ao longo dos anos enquanto discente e perceber que todo este conhecimento é aplicável nos diferentes momentos do ensino. Não me refiro apenas ao contexto de aula mas também à relação com os alunos fora desta e à relação com a comunidade.

A prática de ensino supervisionada é o vínculo que une toda a construção de base conquistada no trajeto académico com a prática docente futura. Através da prática de ensino pedagógico, anseio complementar, verificar e desenvolver a interação entre a teoria e a prática.

No contexto de aula irei procurar responder sempre positivamente às diferentes situações, enfrentando a verdadeira realidade de ensino. Ambiciono promover aulas com um clima de entusiasmo e energia, procurando sempre maior tempo possível de interesse dos alunos e assim a sua motivação. Aspiro responder aos desafios colocados pelos alunos, sempre atenta para absorver todo o conhecimento e corresponder o mais possível, enfrentando as dificuldades.

No que concerne ao meu papel como professora, como expetativas iniciais anseio ser capaz de adaptar-me às diferentes situações e contextos sociais com que me poderei deparar. Quanto à minha postura, espero ser capaz de enfrentar a realidade, ser amiga, proteger, permitir, contudo, imprescindível e deveras fundamental, advertir.

Espero ter um papel ativo na passagem da mensagem que a disciplina é bastante importante para o desenvolvimento, não só físico, mas também psicossocial, entre outros benefícios.

Enquanto professora, pretendo principalmente incutir nos alunos o gosto pela prática da atividade física regular associada a uma alimentação equilibrada, promovendo níveis de saúde consideráveis.

No percurso deste ano letivo 2013/2014 posso dizer que a teoria apreendida é de extrema importância, pois sem ela é impossível concretizar a prática de ensino

supervisionada, no entanto considero a prática fundamental, dado que é através dela que as nossas aprendizagens evoluem e “amadurecem” mais rapidamente.

Realizar a prática de ensino supervisionada na ES/ 2,3 de Águas Santas, escola pública, permite perceber uma parte substancial do sistema educacional nacional.

Relativamente ao núcleo de prática de ensino supervisionada verificou-se um ambiente cooperativo, de partilha de experiências e opiniões. Devo dizer que encontrei um grupo coeso.

Um aspeto relevante diz respeito ao orientador de prática de ensino supervisionada, pois este apresentou-se como fator primordial nas aprendizagens conseguidas no decorrer deste ano letivo. Posso dizer que a Professora Gabriela Lopes foi fundamental, pois uma das minhas primeiras dificuldades apresentadas diz respeito à ansiedade sentida, conduzindo ao nervosismo e por isso pouco à vontade a lecionar. Desde logo, colocou todo o núcleo de prática de ensino supervisionada à vontade, desenvolvendo assim a nossa autonomia. A Professora Gabriela Lopes mostrou-se sempre disponível para qualquer assunto; é uma Orientadora crítica e direta e desta forma o bom ambiente entre estagiário-orientador esteve sempre presente. Relativamente ao Professor António Colaço, destaco o lado humanista. É um Professor inteiramente dedicado ao aluno, não desprezando o objetivo da aula. Desta forma, assimilei que é relevante compreender o aluno, por vezes maus comportamentos podem ser indicadores de graves problemas pessoais dos alunos.

Posso dizer que no decorrer deste percurso, as pessoas que mais contribuíram para o meu desenvolvimento foram sem dúvida alguma a Professora Gabriela Lopes e o Professor António Colaço.

Em relação à supervisora Professora Paula Romão, considero uma professora de grande profissionalismo e com uma envergadura de conhecimento bastante alargada. Apesar do escasso contacto no decorrer deste percurso, verifiquei ser uma professora bastante disponível.

No que concerne à avaliação, foi cumprida em três domínios: avaliação diagnóstica, avaliação contínua e avaliação final. A avaliação, constituiu-se como um fator estabilizador do aprendizado que possibilita conferir o desenvolvimento do decurso ensino e aprendizagem.

## **2. Áreas de Desempenho**

### **Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

Esta área tem como objetivo a configuração de um plano de intervenção que preserve os objetivos pedagógicos e os conhecimentos específicos da E.F.. Desta forma, o planeamento escolar não pode ser transmitido de forma impositiva, mas de forma a conduzir à participação autónoma.

Esta área abrange a conceção, o planeamento e a avaliação do ensino.

Os quatro níveis de planeamento devem ser aplicados pelo professor: o plano curricular, o plano anual, o plano da unidade didática e o plano de aula. Este planeamento de objetivos conjuntamente com os relativos aos recursos materiais, recursos humanos e ferramentas aplicadas na aula, possibilitam uma gestão de aula mais rentável.

O plano curricular advém do Ministério da Educação proporcionando-nos documentos como as metas, as competências e conteúdos. O grupo de E.F. da Escola Secundária de Águas Santas concretiza o planeamento anual de cada ano letivo em reunião de grupo disciplinar.

A Planificação Anual representa um conjunto de intencionalidades com propósitos organizativos, definição de estratégias e objetivos, controlo e avaliação, de forma a que a turma desenvolva o que é pretendido.

No primeiro período comecei por lecionar na turma 9ºH, sendo as aulas organizadas semanalmente por um bloco de 45 minutos e um de 90 minutos, sofrendo rotatividade nos espaços disponíveis (espaços no pavilhão, duas salas de ginástica e um campo exterior).

Após determinadas as turmas e através de um questionário realizado pelo núcleo de prática de ensino supervisionada efetuei a caracterização da turma.

O núcleo de prática de ensino supervisionada elaborou a caracterização da escola com recurso ao Projeto Educativo. Também foi determinado em conjunto a estruturação da matriz do plano de aula a seguir no decorrer do ano letivo 2013/2014.

Tendo em conta estas diretrizes, apenas foi concretizada a unidade didática de Basquetebol e apenas duas aulas.

Posteriormente, após a Professora Gabriela ter sofrido um acidente na qual se ausentou, lecionei a turma do 7º G, sendo a organização das aulas compostas semanalmente por um bloco de 45 minutos e um de 90 minutos. Abordei várias unidades didáticas entre as quais: atletismo, ginástica de solo e com maior relevo e incidência o voleibol.

No 2º período conduzi a turma do 11º E, quanto a organização semanal das aulas, estas eram constituídas por dois blocos de 90 minutos. A unidade didática predominante neste período foi andebol (oito aulas), no entanto ginástica de aparelhos (quatro aulas) também foi abordada.

No 3º período lecionei a turma do 11º D, sendo a organização das aulas compostas semanalmente por dois blocos de 90'. Sendo um período curto, apenas foi possível a abordagem da unidade didática de basquetebol e duas aulas de voleibol.

Na abordagem às unidades didáticas, recorri a material adquirido ao longo de toda a minha formação, consulta de manuais escolares e à internet.

Ao iniciar uma unidade didática, efetuei avaliação diagnóstica da turma nessa modalidade. Após a elaboração dos planos de aula e efetivados os mesmos, produzi relatórios críticos sobre as aulas. Neles constavam a minha prestação, prestação dos alunos, reação dos alunos relativamente ao plano proposto, dificuldades encontradas e soluções para posteriores aulas.

Uma vez por semana o núcleo de prática de ensino supervisionada reuniu com o Professor Cooperante com intuito de analisar as aulas lecionadas, focando-nos nos aspetos a melhorar tendo participado todos os elementos. Em cada reunião foi elaborada uma ata por um elemento do núcleo de prática de ensino supervisionada seguindo uma rotatividade.

No que concerne às aulas propriamente ditas, considero que um bom ambiente da mesma é essencial para que esta decorra com normalidade proporcionando um bom processo de ensino e aprendizagem.

Como já referi inicialmente tive algumas dificuldades no controlo da turma, devido ao facto da turma ser incidente em comportamentos irrequietos. Desta forma, por vezes focava-me no problema que estava a acontecer sobre o aluno em causa, dificultando-me o controle nos restantes alunos, levando a que surgissem outros problemas.

Com o decorrer das aulas tive necessidade de adotar novos métodos. Comecei a recompensar bons comportamentos. A aplicação de relatórios foi um dos métodos que

alteraram os comportamentos indevidos. Como forma de recompensa e de certa forma fazer sentir o aluno exemplar, solicitava o auxílio do aluno para exemplificação dos exercícios.

Durante algumas aulas tive alguns problemas no controle da turma, devido a atitudes de desobediências sistemáticas de alguns alunos.

Apesar de inicialmente lidar com ambientes perturbadores, penso que consegui claramente cativar os alunos, melhorando as suas atitudes, tendo sido evidente uma melhoria da aula bastante considerável. Através de um árduo trabalho senti maior motivação por parte dos alunos, maior empenho e entrega, permitindo-me adquirir finalmente o controle da turma.

No final do 3º período, pude constatar melhorias significativas da minha parte, não obstante, é de exaltar a turma, visto que se revelou uma turma empenhada o que me levou a ter um interesse maior em trabalhar com ela.

Considero a minha prestação bastante positiva, tendo em conta que evoluí consideravelmente, quer a nível das metodologias, focando-me essencialmente em rentabilizar o máximo de tempo de aula, gerindo os espaços disponíveis assim como os materiais, despistando situações de risco para a integridade física dos alunos, promovendo atividades conducentes aos propósitos estabelecidos para o processo de ensino da aprendizagem. A nível do ambiente das aulas, naturalmente iniciou-se uma boa relação entre a professora e os alunos incumbindo-me a tarefa de pautar princípios fundamentais tais como: a amizade, confiança e responsabilidade. Após este ambiente de confiança estavam criadas as condições para proporcionar uma aprendizagem mais eficaz por parte dos alunos.

Ao refletir sobre todo o processo de ensino e aprendizagem penso que fui determinante no aperfeiçoamento geral das turmas conquistando os alunos para a prática das minhas aulas.

## **Área 2 - Participação na Escola**

A participação na escola é uma das áreas bastante relevante, na medida em que é indispensável para este processo de formação se concretizar. É nela que demonstro o meu empenho perante toda a comunidade educativa e através dela que me complemento e amplio o meu conhecimento e experiência.

Esta área tem como objetivo cooperar e consolidar o estatuto de docente, contribuindo para a disciplina de E.F. Neste âmbito, considero que contribuí para a concretização do plano anual de atividades.

No que concerne ao primeiro período estava previsto a realização do corta-mato, no entanto devido às condições climáticas adversas esta atividade não foi concretizada, ficando assim suspensa, a fim de ser realizada no período seguinte. Já no segundo período o corta-mato mais uma vez não foi possível concretizar devido às condições climáticas ainda se manterem adversas. Ainda no 2º período o núcleo de prática pedagógica desenvolveu um torneio de Basquetebol destinado ao ensino secundário com a colaboração do grupo de E.F. Este torneio foi organizado com o intuito de fomentar nos alunos o gosto pela prática desportiva, cooperação entre toda a comunidade escolar, visando o sucesso dos alunos e assim contribuir para a valorização da disciplina bem como dar a conhecer a organização de uma prova desportiva.

Também pude colaborar nos torneios de voleibol e futebol organizados pelo grupo de E.F. Neles desempenhamos funções de organização, arbitragem, juizes de mesa, entre outros.

No terceiro período realizou-se o seminário pedagógico com o tema “N.E.E. nas aulas de E.F.”.

Este tema foi determinado por unanimidade entre todos os elementos do núcleo de prática de ensino pedagógica evidenciando a opinião da supervisora que reconheceu ser um tema bastante pertinente, tendo em conta que é uma realidade verificada nos dias de hoje e que acarreta consigo bastantes dificuldades de resolução.

O seminário foi concretizado com o apoio de toda a comunidade escolar e alvo de bastante interesse por ser um tema emergente e atual. O apoio da direção foi sem dúvida excepcional, tendo sido realizada a abertura do seminário pelo diretor da escola.

Durante o decorrer do ano letivo 2013/2014 participei em todas as reuniões de avaliação da turma (conselhos de turma) que lecionei no período, constatando que por vezes os resultados dos alunos são relativamente influenciados pelo clima vivido nos ambientes familiares. Deste modo penso que estas reuniões são de extrema importância na medida em que conhecemos os alunos na perspetiva dos outros professores, complementando e ajustando por vezes a nossa perspetiva.

### Área 3 - Relação com a Comunidade

Relativamente às relações com a comunidade têm como objetivo, fomentar as particularidades da comunidade e da escola de forma a desenvolver ações que potenciem ensinamento para os alunos.

O professor deve estar preparado para lecionar em diferentes contextos, pois todas as regiões e locais têm características particulares, devendo evitar-se comparar os alunos e homogeneizar o grau de exigência.

Para que o meu processo de inclusão tenha sido realizado com êxito, participei em quase todas as atividades propostas, cooperando com toda a comunidade escolar.

Penso que a participação nas atividades constituiu um fator decisivo na consolidação nas relações com a comunidade.

Relativamente ao núcleo de prática de ensino supervisionada, considero que foi um grupo de fácil adaptação e no qual se viveu um bom ambiente trabalho.

Desde o início do ano que presenciamos as aulas uns dos outros e como colegas, ninguém conhece melhor as nossas angústias. Desta forma, entre nós fomos falando habitualmente de todos os problemas que foram surgindo para que fossem resolvidos da melhor forma. Nunca tivemos qualquer tipo de atrito, tendo sido a cooperação eminente assim como o sentido crítico.

No que concerne ao grupo de E.F., foi um grupo que me surpreendeu pela positiva, bastante coeso, prestável e onde a boa disposição foi constante, criando sempre um bom ambiente entre todos.

Quanto à orientadora Professora Gabriela Lopes, posso dizer que foi a pessoa que mais contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto docente. A Professora Gabriela é uma pessoa exigente, direta e bastante crítica, tentando desta forma que cada um faça o seu melhor. É uma Professora que apoia a inovação para que as aulas não se tornem monótonas e sejam apreciadas por todos os alunos.

Mostrou-se sempre disponível para qualquer assunto, nomeadamente para a concretização do trabalho científico, assim como se preocupou em conseguir responder a qualquer tipo de ocorrência apresentada pelo núcleo de prática de ensino supervisionada.

Relativamente ao Professor António Colaço, realço o seu lado humanista. Com ele aprendi a olhar para os alunos além de um simples captador de matéria. O aluno é frágil, e por vezes tentar entender o aluno é uma forma de o conquistar para as minhas

aulas, pois este sente-se valorizado. Compreender o aluno é também chegar à raiz do problema e conhecer as suas preocupações. Assim, com o Professor Colaço consegui perceber que conquistar os alunos é “meio caminho andado” para que as aulas sejam propícias ao processo ensino e aprendizagem.

Quanto à supervisora Doutora Paula Romão, apesar do escasso contacto neste período, vejo nela uma Professora de grande profissionalismo e com uma envergadura de conhecimento bastante alargada e bastante disponível.

No que concerne ao grupo de E.F., apesar da minha atividade profissional não me possibilitar estar muito tempo presente, consegui integrar-me e criar relações de empatia com os colegas. Estes sempre se mostraram disponíveis a colaborar, quer comigo em particular, quer com o núcleo de prática de ensino supervisionada em todas as atividades realizadas.

Relativamente à direção da escola, posso certificar que mostrou toda a disponibilidade no sentido de integração no meio escolar assim como na participação e colaboração nas atividades realizadas pelo núcleo de prática pedagógica.

Um aspeto bastante positivo e de referência diz respeito aos assistentes operacionais de educação. Este grupo da comunidade escolar mostrou sempre boa disposição, cooperação e solidariedade facilitando de certo modo a nossa integração.

Também na ES 2/3 de Águas Santas existe um núcleo de prática de ensino supervisionada da FADEUP. Considero que foi um grupo com o qual o espírito de companheirismo subsistiu.

#### **Área 4 - Desenvolvimento Profissional**

No que concerne ao Desenvolvimento Profissional, considero que a prática de ensino supervisionada possibilitou que eu enquanto professora me tenha desenvolvido profissionalmente, com toda a dedicação e empenho na realização das tarefas propostas.

Como sugere Gomes (2004), o professor deve apresentar-se como “alguém que deverá estar preparado para um mundo e um saber em constante evolução, e que, para além de um informador/comunicador seja também um organizador de situações de aprendizagem, um observador, um gestor e um avaliador” (p. 14).

Para além do projeto individual elaborado no início do ano, foram muitas as tarefas que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Constantemente fui induzida a emitir juízos de valor sobre a atuação prestada, sendo capaz de propor alternativas pedagógicas para solucionar determinados

problemas que iam surgindo na prática. A reflexão não é mais que um trabalho de casa que não deve ser esquecido, pois, um erro cometido tende a ser esquecido quando não se reflete acerca dele. Com as reflexões sobre as aulas consegue-se compreender o porquê de estas por vezes não correrem como o desejado, e proceder a posteriores alterações no sentido de melhorar a qualidade do processo de ensino e da aprendizagem.

A capacidade crítica tornou-se bastante relevante no decorrer deste ano. Em qualquer altura foi posta à prova, quer a nível escrito, através das reflexões que realizamos após as aulas, quer a nível oral.

Semanalmente foi realizada uma reunião na qual participou o núcleo de prática de ensino supervisionada e o orientador com intuito de analisarmos as aulas. Estes momentos serviram para colocar à prova e desenvolver a capacidade crítica e reflexiva. No que respeita à reflexão sobre as aulas assistidas, foram muito importantes na medida em que permitiram perceber determinadas limitações existentes, que por vezes passam despercebidas quando não somos observados. As aulas assistidas facultaram indicações e sugestões para melhorar alguns aspetos ao nível do planeamento das aulas, da atitude, da colocação da voz e das interações com os alunos.

Todos os documentos realizados para as mais diversas áreas de desempenho permitiram-me conhecer melhor o fenómeno educativo e desenvolver um conjunto de habilidades de ensino para aplicação na prática.

A realização de uma atividade como o Seminário, permitiu desenvolver competências de argumentação e de comunicação, quer escritas, quer orais, assim como competências intrínsecas do trabalho desenvolvido em grupo.

A maior dificuldade encontrada diz respeito à gestão, mais propriamente à gestão do tempo. Deparar-me com uma elevada multiplicidade de tarefas realizados em tempo reduzido, não foi propriamente tarefa fácil.

Considero que a passagem pela Escola Secundária de Águas Santas, contribuiu sem dúvida alguma para o desenvolvimento de todas as minhas competências, através de toda a comunidade escolar.

Relativamente à minha atitude nas aulas penso que o ponto de partida para o meu desenvolvimento consistiu na aquisição de maiores níveis de confiança.

Após sentida alguma segurança, descobrir o aluno e cativá-lo para a aula era o objetivo.

Penso que o meu maior desenvolvimento consistiu na melhoria da capacidade de adaptação a situações imprevistas, desenvolvendo paralelamente o controlo da aula e gestão.

De uma forma ou de outra, procurei dar o melhor de mim. Continuarei a fazê-lo porque o desenvolvimento é um processo inacabado.

### **3. Reflexões Finais**

A realização da prática de ensino supervisionada foi sem dúvida a oportunidade de aplicar todos os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, e a oportunidade de vivenciar na prática, a realidade do ensino. Permitiu-me entender os problemas diários enfrentados pelos professores e assim, efetuar uma integração na comunidade escolar.

Com esta experiência desenvolvi metodologias, pois as teorias apreendidas nas aulas tiveram o seu espaço de aplicação. Percebi que na realidade, a aplicação de várias teorias, por vezes, são merecedoras de correções e modificações e isto deve-se às várias reflexões e avaliações realizadas com a orientadora, supervisora, assim como colegas de prática de ensino supervisionada.

Este foi um ano repleto de fortes emoções devido a novas experiências e à diversidade de contextos encontrados no decorrer do ano letivo 2013/2014. Deve-se ao facto de ter lecionado nos diferentes períodos diferentes turmas. Neste contexto a capacidade de adaptação teve de ser o aliado principal neste trajeto. Deste modo, lecionando vários anos de escolaridade, permitiu-me verificar as diferenças entre o 3º ciclo e ensino secundário, requerendo planificações, formas de atuação e metodologias distintas.

Tendo a noção de que seria um ano bastante trabalhoso, com diversas tarefas a desempenhar, senti-me sempre motivada de modo a desenvolver um trabalho digno e profissional dando respostas às exigências da orientadora e da supervisora.

Concluído este trajeto, considero que este ano foi sem dúvida essencial para a minha formação, tanto a nível profissional como pessoal.

Ao deparar-me pela primeira vez de frente para os alunos, foi de uma sensação inexplicável e de certa forma estranha, mas sobretudo de grande alegria, uma vez que finalmente enfrentava o papel de Professora.

Integrar uma equipa de trabalho na sua totalidade é uma experiência fundamental, saber gerir e lidar com situações não é propriamente algo que se aprende nas aulas e por isso acredito que a nossa integração depende principalmente da nossa predisposição e saber estar.

Tendo em conta o meu trajeto no decorrer deste ano letivo 2013/2014, considero-o importante, tanto pelos aspetos positivos como pelos negativos, pois todos eles contribuíram para o meu desenvolvimento.

Penso que em alguns momentos fraquejei, devido a não corresponder aquilo que ansiava, no entanto acreditei que seria capaz de fazer melhor; deste modo considero positivo, na medida em que contribuiu para a minha evolução.

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a sua concretização, nomeadamente à Professora Mestre Gabriela Lopes, Professor António Colaço, Professora Doutora Paula Romão ao núcleo de prática de ensino supervisionada e à Escola 2/3 de Águas Santas.

#### **4. Referências**

Gomes, M. (2004). *Planeamento em E.F. - Comparação entre professores principiantes e professores experientes*. Mestre, Universidade da Madeira, Madeira.

# **Capítulo II – Relatório Científico**



## **Resumo**

A inclusão de alunos com E.F. nas turmas regulares é hoje prática comum nas escolas. Esta inclusão diz respeito a toda a comunidade educativa.

Os alunos que frequentam o ensino regular e têm colegas com N.E.E, são neste processo, um elemento fundamental para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo de sucesso.

O presente estudo trata da percepção dos alunos incluídos em turmas com alunos com N.E.E..

Para o desenvolvimento deste estudo foi aplicado um questionário a 132 alunos do segundo e terceiro ciclo de três escolas públicas. Duas, são escolas de referência, nomeadamente de surdos e invisuais, e uma é de ensino regular. As três escolas situam-se na área do Porto.

O objetivo geral centrou-se em procurar identificar como a inclusão é percecionada pelos alunos incluídos em turmas com alunos com NEE nas aulas de E.F., relativamente à integração e colaboração entre ambos, nas escolas de referência e de ensino regular.

Os resultados obtidos revelam que os alunos das escolas regulares comparativamente aos alunos das escolas de referência, têm uma maior percepção que os alunos com NEE, querem aprender matérias novas, assim como auxiliam mais os alunos com NEE e podem incentivar os alunos NEE a gostarem mais das aulas de E.F, no entanto também percecionam que o professor pode fazer com que os alunos gostem mais da disciplina e que devem ingressar numa turma especial.

**Palavras-chave: ALUNOS, NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, ESCOLA REGULAR, ESCOLA DE REFERÊNCIA.**



## **Abstract**

The inclusion of students with Special Educational Needs in regular classes is now common practice in schools. This inclusion concerns the entire education community.

The students who attend regular schools and have classmates with Special Educational Needs are, in this process, a key element for the development of an inclusive environment of success.

The present study deals with the perception of the students included in classes with students with Special Educational Needs.

For the development of this study a questionnaire was applied to 132 students of the second and third cycle of three public schools. Two are reference schools, in particular of the deaf and blind, and one is a regular school. The three schools are located in the Porto area.

The overall objective was focused on identifying how the inclusion is perceived by the students in classes with students with SEN in Physical Education classes with regard to integration and collaboration between both schools of reference and regular education.

The results obtained show that the students of regular schools when compared to the students of reference schools, have a greater perception than the students with SEN, want to learn new things, as well as help more the students with SEN and may encourage the SEN students to enjoy more the PE classes. However, they also perceive that the teacher can make the students enjoy more the subject and they should join in a special class.

**Keywords: STUDENTS, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, REGULAR SCHOOL, REFERENCE SCHOOLS.**





## Résumé

L'inclusion en classe ordinaire d'élèves à Besoins Éducatifs Particuliers est aujourd'hui une activité courante dans les écoles. Cette inclusion concerne toute la communauté éducative.

Les élèves qui fréquentent l'enseignement régulier et qui ont des collègues à Besoins Éducatifs Particuliers sont, dans ce processus, un élément fondamental pour le développement d'un environnement inclusif favorable.

Cette étude montre la perception des élèves inclus dans des classes à Besoins Éducatifs Particuliers.

Pour élaborer cette étude, nous avons posé un questionnaire à 132 élèves de collèges et lycées de trois écoles publiques. Deux d'entre elles sont des écoles de référence, renommées pour leur travail auprès d'élèves sourds et aveugles, et l'autre est une école d'enseignement régulier. Les trois écoles se situent à Porto ou dans ses alentours.

L'objectif principal de cette étude est d'identifier comment l'inclusion est vue par les autres élèves qui sont dans des classes à Besoins Éducatifs Particuliers, pendant les cours de sport, notamment en ce qui concerne l'intégration et la collaboration entre les deux genres d'élèves, dans les écoles spécialisées et dans les écoles ordinaires.

Les résultats obtenus montrent que les élèves des écoles ordinaires, en comparaison avec les élèves des écoles spécialisées, comprennent mieux que les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers ont envie d'apprendre de nouvelles choses, les aident plus, et les encouragent à aimer davantage les cours de sport. Toutefois, ils pensent que le professeur de sport peut stimuler les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers pour qu'ils préfèrent cette matière, et ils constatent qu'ils devraient être inclus dans des classes spéciales.

Mots-clés: ÉLÈVES, BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS, ÉCOLE ORDINAIRE, ÉCOLE SPÉCIALISÉE.





## Introdução

O presente estudo, intitula-se “N.E.E. nas aulas de E.F.: percepção dos alunos incluídos em turmas com alunos com N.E.E.”. As escolas de referência são: ES 2/3 Alexandre Herculano, incidente em surdos e ES 2/3 Rodrigues de Freitas, incidente em invisuais. O estudo também foi aplicado na ES 2/3 de Águas Santas, escola de ensino regular.

Neste sentido, é pertinente conhecer o que pensam os que convivem com a inclusão dos alunos com N.E.E., mais propriamente os colegas de turma.

O verdadeiro sentido da inclusão não se efetiva apenas pela partilha de espaços comuns. A inclusão pressupõe a interação de crianças e adultos com e sem N.E.E., sendo a escola um local privilegiado para esta interação social.

Essa socialização depende, entre outros aspetos, do conhecimento que as crianças sem deficiência têm relativamente aos colegas com N.E.E..

Neste contexto, interessa conhecer o que pensam os alunos que têm colegas de turma com N.E.E. nas suas turmas

Esta investigação tem como propósito recolher informação que nos permita ficar a conhecer qual a percepção dos alunos que têm nas suas turmas alunos com N.E.E.. Pretende-se ainda saber se existem diferenças significativas nessa percepção entre as escolas de referência do estudo.

Para o estudo, recorreu-se à aplicação de um questionário de respostas fechadas, aplicados a 132 alunos do 2º e 3º Ciclo.



## Revisão de Literatura

### Princípios e Fundamentos

Durante muito tempo, a educação de crianças e jovens com NEE foi, uma temática residual no contexto das grandes questões do sistema educativo. A escola com orientação inclusiva enquadra-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais, no âmbito de uma escola aberta e capaz de se adaptar com eficácia à diversidade dos seus alunos.

A presença de alunos com NEE é controversa entre educadores, professores, sociólogos, entre outros.

Segundo Miller (2008) alguns investigadores apesar de considerarem os alunos nos seus estudos, esquecem-se de aferir as suas perspetivas.

Saber trabalhar com alunos significa também aprender com esses mesmos alunos, compreendendo os seus pontos de vista e as suas preferências, tendo em conta as suas opiniões. No entanto, não é raro que os pontos de vista dos alunos sejam esquecidos (Miller, 2008), neste sentido, a melhor forma de fazer um levantamento dessas mesmas opiniões é ir ao encontro dos alunos.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre NEE organizada pela UNESCO, atesta um consenso mundial sobre os princípios, a política e a prática da educação das crianças e jovens com NEE, desenvolvendo a abordagem da educação inclusiva de forma a capacitar a escola para atender a todas as crianças.

O conceito da criação de “escolas para todos” presente nesta declaração, auspícia a existência de “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994) Esta declaração vem reafirmar o direito de todos à educação, independentemente das suas diferenças.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (p.11-12).

Neste congresso afirmou-se ainda que a necessidade educativa especial se refere a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.

Ainda segundo a Declaração de Salamanca (1994) no conceito de NEE terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm NEE, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.

“No que se refere ao estudo da criança com NEE os avanços alcançados por estas áreas permitem fornecer contributos importantes, no campo teórico e prático, para a compreensão dos indivíduos excepcionais” (Cunha & Enumo, 2003). Esses progressos contribuíram para entender a criança com NEE, tanto no que se refere ao seu meio interno (variáveis psicomotoras, sócio-afectivas, cognitivas e linguísticas), quanto no que se refere à sua realidade externa (a sociedade, a família e/ou a escola).

No que concerne à aprendizagem do aluno com NEE, durante muito tempo a literatura especializada insistiu em afirmar que a criança com NEE seguia a mesma sequência de desenvolvimento, porém num processo mais lento do que as outras crianças. Segundo Cunha e Enumo (2003) o desenvolvimento da criança com NEE segue uma sequência diferente, onde os comportamentos são aprendidos segundo uma ordem própria.

Para Batista e Enumo (2000) numa diferente perspectiva, não existem diferenças básicas no impulso para o desenvolvimento da criança, seja deficiente ou não.

Contudo, de acordo com Cunha (2001), apesar desse comprometimento, a pessoa com deficiência deve ser compreendida como um ser integral. Não implica que a pessoa com deficiência tenha um potencial inadequado de aprendizagem, pelo contrário, quando recebe intervenção apropriada pode apresentar uma performance acadêmica de acordo com as habilidades cognitivas inatas e adquiridas (Layton & Lock, 2001).

A disciplina de E.F. poderá representar não só esse aperfeiçoamento na área motora como pode potenciar outros benefícios através da sua prática. Mas para que isto

aconteça o professor deve saber aplicar uma metodologia adequada ao grupo de alunos que constituem a turma.

O Conselho da Europa no seu Plano de Ação sobre Deficiências/Incapacidades previsto para a década 2006/2015 afirma que as pessoas com deficiências e incapacidades passaram a ser vistas como cidadãos de pleno direito, necessitando para isso que sejam eliminadas todas as barreiras que ainda as limitam a participarem totalmente na sociedade. Tais barreiras incluem as referentes a atitudes/comportamentos e as de natureza social, legal, ambiental e físicas.

A diversidade é, no ser humano, uma qualidade que lhe outorga uma condição especial. Não obstante, quando tal qualidade é considerada socialmente como uma desigualdade ou como uma categoria de valor, esta pode converter-se num elemento-chave para a segregação (Angelides, Stylianos, & Gibas, 2006). Neste contexto, a diversidade é o efeito de uma combinação de fatores económicos, sociais, étnicos, religiosos, culturais, geográficos, que incidem diretamente sobre as capacidades da pessoa.

### **Evolução Histórica**

“ Por um tempo demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades” (UNESCO, 1994).

Exclusão, Segregação, Integração e, nos tempos atuais, Inclusão, marcam um percurso das pessoas com N.E.E..

Existem registos desde a Antiguidade clássica, que nos permitem perceber que a pessoa diferente deveria ser aniquilada, segundo as crenças religiosas, como forma de proteger a sociedade.

Segundo Winzer (1993), na Idade Média as atitudes para com as pessoas deficientes variavam desde a piedade, proteção, ou ainda, como estando sob alguma influência maligna.

Com o passar do tempo a sociedade adquiriu uma maior consciência da necessidade de prestar apoio às pessoas com deficiência, embora este apoio tivesse um carácter mais assistencial do que educativo (Jiménez, 1997).

No final da década de cinquenta, emergiram movimentos de pais, médicos e professores, que se organizaram em associações e criaram várias estruturas educativas,

por categorias de deficiência, instituições particulares sem fins lucrativos, que tinham o apoio do Ministério da Segurança Social (Leitão, 2007).

Foram ainda marcantes para os direitos da pessoa humana alguns documentos internacionais como a “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, em 1948 e a “Declaração Universal dos Direitos da Criança”, em 1959.

Na década de setenta, assinalamos dois documentos de referência a nível internacional, cujos contributos tiveram repercussões marcantes no sentido da integração dos alunos com N.E.E.: o *Warnock Report* (1975) determinava que o ensino ministrado aos alunos com deficiências tivesse lugar num ambiente o menos restritivo possível, com a sua integração na classe regular.

A nível nacional a “Lei de Bases do Sistema Educativo” (Lei n.º46/86, de 14 de Outubro) revela uma influência marcante da *Public Law* (94-142) e do *Warnock Report* e uma perspetiva de cariz integrador. Assinalamos também, a Constituição da República Portuguesa, em 1976, onde as pessoas com deficiência são particularmente consideradas nos artigos 71.º, 73.º e 74.º, com a salvaguarda dos direitos ao ensino, à igualdade de oportunidades e a uma política nacional de prevenção, reabilitação e integração social.

Em 1981 foi aprovado pela Organização das Nações Unidas o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, contribuindo para importantes alterações no âmbito dos direitos das pessoas com deficiência e da sua integração, e a “Convenção sobre os Direitos da Criança”, em 1989.

Na década de noventa ocorreram alterações significativas no quadro legislativo, sendo implementados diplomas importantes, como o Decreto-Lei n.º 35/ 90, de 25 de Janeiro, referente à escolaridade obrigatória e à sua gratuitidade e o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto que apresenta princípios inovadores no âmbito da integração escolar das crianças com NEE.

A Declaração de Salamanca (Declaração Final da Conferência da UNESCO, 1994), veio dar um impulso decisivo à educação com orientação inclusiva, tendo sido subscrita por diversos países, incluindo Portugal. A sua conceção foi orientada pelo princípio da inclusão e o reconhecimento da necessidade de construir uma “Escola para Todos”, reforçando que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.

O Despacho 105/97, de Julho de 97, estabelece o enquadramento normativo dos apoios educativos, adotando um conjunto de princípios com orientação inclusiva, congruente com a Declaração de Salamanca (1994). O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de

Janeiro, sobre a reorganização curricular do ensino básico, distingue, nos artigos 10º e 11º, os alunos com necessidades educativas de carácter permanente e a diversificação das ofertas educativas abrindo, assim, o caminho à gestão flexível do currículo e à sua adequação à especificidade dos alunos.

Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro, o I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências e Incapacidades (I PAIPDI) — 2006-2009, documento orientador e estratégico no domínio da deficiência e incapacidade, apresenta um conjunto de medidas e propostas de intervenção, sendo definidos os apoios especializados para alunos com N.E.E. de carácter prolongado no Decreto-Lei 3/ 2008, de 7 de Janeiro.

Atualmente constatamos que diversos países, estão em processo de revisão e mudança das políticas e legislação, sendo que em Portugal na sequência do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado e da publicação da Lei Orgânica do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, veio trazer uma grande alteração, representando seguramente um passo decisivo que abriu caminho ao desenvolvimento de novas estratégias no âmbito das políticas em favor da inclusão e da melhoria das condições de vida das pessoas com deficiências e ou incapacidades.

Entre as alterações mais significativas, salientamos a possibilidade de criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e escolas para a educação de alunos cegos e com VSN, assim como, unidades de ensino organizados para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita (Artigo 4.º, pontos 2 e 3). Outra alteração relevante é a avaliação das crianças, que deve ter como referência a Classificação Internacional da Funcionalidade e Incapacidade (CIF, Organização Mundial de Saúde), servindo de base à elaboração dos programas educativos individuais.

### **Perceção dos alunos sem N.E.E. acerca da inclusão dos alunos com N.E.E.**

A perspetiva dos alunos representa uma forma muito interessante de observar a inclusão, uma vez que, deste modo são os próprios participantes a demonstrar a sua própria opinião (Porter, 1997).

As perspetivas dos alunos acerca da inclusão dos alunos com NEE têm vindo a mostrar-se de interesse crescente por várias razões (Vaughn & Klingner, 1999). Em primeiro lugar, as opiniões dos alunos sobre as práticas educacionais em ambientes

inclusivos são suscetíveis de serem comunicadas diretamente aos professores que os educam e de influenciar as práticas desses mesmos professores (Vaughn & Klingner, 1999). Os alunos são assim, processadores de informação ativa, que influencia as atividades desenvolvidas na sala de aula, sendo que são afetados por essas mesmas decisões (Schunk, 1992 citado por Vaughn & Klingner, 1999). Se, por exemplo, os professores fazem adaptações para atenderem as necessidades educativas dos alunos com NEE que frequentam as salas de aula regulares, essas adaptações podem ser vistas pelos outros alunos como injustas, sendo importante que esses alunos expressem o seu ponto de vista de maneira a que os professores contornem esses sentimentos (Vaughn & Klingner, 1999).

Segundo Vaughn e Klingner (1999) alguns investigadores têm vindo a estudar a perspectiva dos alunos sobre as práticas de ensino nas salas de aula inclusivas, examinando a opinião dos alunos com e sem NEE. Os alunos, também, foram solicitados a opinar acerca do apoio fornecido pelos professores, procedimentos de atribuição de notas, trabalhos de casa, rotinas diárias desenvolvidas nas salas de aula e as práticas de ensino aplicadas, sendo que estes dados têm vindo a fornecer informação valiosa sobre o tipo de procedimentos institucionais desenvolvidos nas escolas (Vaughn & Klingner, 1999).

Num estudo efetuado por Cohen, Forgan, Klingner, Schumm e Vaughn, (1998) com o objetivo de compreender melhor os alunos quanto à percepção de preferências entre a inclusão no meio menos restritivo possível ou o ensino apenas fora da classe do ensino regular, participaram trinta e dois alunos com e sem NEE que tinham frequentado os dois modelos durante, pelo menos, dois anos. O método utilizado foi entrevista individual. Segundo os resultados obtidos grande parte dos alunos considera o ensino fora da sala de aula preferível à inclusão, no entanto concordam que a aprendizagem foi elevada nas suas salas de aula inclusivas, e que a abundância de ajuda disponibilizada pelos professores e pelos seus pares, é sempre um apoio que lhes agrada. A maior parte dos alunos com e sem NEE concordam que uma sala inclusiva é uma oportunidade estimulante de dar e receber ajuda, no entanto, um pequeno grupo de alunos sem NEE considera prejudicial para eles porque é complicado conseguirem concentrar-se com tanta atividade diferente dentro das suas salas regulares.

Num estudo orientado por Miller (2008) e realizado por futuros professores, foram efetuadas entrevistas a alunos sem NEE de idades superiores a 10 anos. De acordo com os resultados, os alunos entrevistados sujeitos às entrevistas consideram

comum e natural terem alunos com NEE nas suas salas de aula, apesar de, por vezes, ficarem confusos com a saída desses alunos para as salas de recurso (Miller, 2008). Nestas entrevistas, os alunos confirmaram que acham habitual quando se juntam na mesma sala o professor de turma e o professor de educação especial, pois é algo a que estão habituados desde o início do seu percurso escolar (Miller, 2008). Os poucos entrevistados que achavam que os alunos com NEE deveriam frequentar uma educação especial fora da sala regular demonstravam a sua opinião de forma positiva, ou seja, na sua convicção, os alunos com NEE poderiam beneficiar de um maior apoio fora da classe regular (Miller, 2008). Os alunos entrevistados afirmaram o direito dos alunos com NEE poderem frequentar as salas de aula regulares tal como todas as outras crianças (Miller, 2008). Alguns alunos partilharam experiências menos positivas que se passaram com os alunos com NEE, tal como, discriminação por parte de alguns alunos e professores, no entanto, valorizaram as amizades compartilhadas com os alunos com NEE (Miller, 2008).

Também Vayer e Roncin (1989), realizaram um estudo com o intuito de averiguar o efeito do contacto dos alunos, onde participaram 240 alunos que frequentavam quatro escolas inclusivas. Os autores concluíram que em relação à aceitação do aluno com deficiência, a tolerância aumentava com o ano de escolaridade e que a aceitação da diferença dependia do conhecimento que a criança tinha do outro.

Um outro estudo concretizado por Whinnery *et al* (1995) no qual foram entrevistados 48 alunos do pré-escolar, 16 alunos sem NEE e 32 com NEE (16 apoiados em salas de recurso e 16 com apoio apenas na classe regular). O autor concluiu que todos os 16 alunos apoiados na sala de recurso aludiram interesse em ir para essa sala por questões académicas. Os 16 alunos sem NEE afirmaram que gostavam que o professor de educação especial trabalhasse na classe regular, mas três indicaram que preferiam que esse professor trabalhasse com os alunos com NEE na sala de recurso.

A realização destes estudos é importante na medida em que a colocação de crianças com e sem NEE no mesmo contexto educacional, num ambiente integrado ou numa escola inclusiva não é uma condição suficiente para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação às crianças com NEE e de incentivo à aceitação social (Kluwin & Gonsler, 1994; Odom & Brown, 1993). Em vez disso, as atitudes das crianças podem permanecer as mesmas ou até mesmo tornarem-se negativas em relação às crianças com NEE, sendo essencial ouvir essas crianças para poderem ser tomadas as

medidas necessárias à alteração destes sentimentos (Gottlieb, 1980, Nikolarazi & Reybekiel, 2001).

De acordo com Juncaj, et al., (2009) existem poucas investigações sobre as percepções dos alunos acerca da inclusão e do seu atendimento educativo. Das poucas existentes, algumas afirmam que os alunos defendem a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares. Segundo um estudo destes autores os alunos que frequentam escolas inclusivas raramente defendem o posicionamento dos alunos com NEE fora da classe regular, sustentando que os colegas com NEE atingem o sucesso educativo nas salas de aula regulares pois podem ser apoiados pelos colegas sem NEE.

Um outro estudo de Pugach e Wessen, (1995), citado por Juncaj, et al., (2009), indicou que os alunos com NEE não gostam de ser retirados da sala de aula regular para serem apoiados nas salas de recurso, no entanto, concordam que, por vezes necessitam de uma ajuda extra e que essa ajuda surte mais efeito quando proporcionada fora da classe

Assim sendo, a perspectiva dos alunos no que concerne à inclusão, tem que ser um fator que permita a criação de um ambiente ajustado às necessidades de cada um.

### **Aulas de E.F.- inclusão de alunos com N.E.E.**

“A E.F. pelos seus valores deve ser compreendida como um dos direitos fundamentais de todas as pessoas...”.  
Melhem, A. (2009)

A contribuição da E.F. para o processo de inclusão educacional e social de alunos com NEE, tem sido reconhecida por estudiosos deste processo, que cada vez mais faz parte da realidade da escola.

Para Oliveira (2005), é imprescindível que a escola esteja preparada para a realização de atendimento especializado a estes alunos, priorizando atividades que estejam ligadas à prática da E.F., como estimuladora da aprendizagem.

É importante que os professores de E.F. possuam conhecimento nas diferentes áreas da deficiência e estejam sensíveis à integração de alunos com necessidades especiais em turmas ditas normais.

Rodrigues (2003) defende que, a E.F. como disciplina curricular não pode ficar indiferente face à educação inclusiva. Esta disciplina pode constituir-se como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja, ou se torne mais inclusiva. Na perspectiva de Finger (2007), a inclusão necessita de duas frentes fundamentais. A

formação do professor e a questão da acessibilidade que se refere ao espaço físico. Não adianta a escola investir em um dos aspectos se deixar falhas no outro. A E.F. é uma profissão academicamente fundamentada, que responde pela produção de conhecimento, pela preparação profissional e pela intervenção no âmbito da cultura do corpo do movimento (Gorgatti & Costa, 2006). Deste modo, o Professor com o conhecimento teórico e experiência prática, deve ser capaz de planejar as suas aulas de modo a considerar os seus alunos respeitando as suas especificidades.

Por outro lado para Madureira e Leite (2003) “o professor de educação especial constitui, o interlocutor privilegiado do professor do ensino regular, e a colaboração entre os dois, num trabalho em equipa e estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos com NEE e de outros alunos sem situações de risco. Segundo a perspectiva de Leitão (2007), para a cooperação entre os alunos com e sem NEE colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base de apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem competências académicas e sociais, que só esses contextos proporcionam.

Duran e Vidal (2004) referem que o professor procede a uma redefinição de necessidades especiais em termos de currículo, utilizando práticas que facilitem a aprendizagem de todos os alunos.

No que se refere à acessibilidade do espaço físico supracitado por Finger (2007) como uma das frentes fundamentais da inclusão, segundo Centeio (2009), uma forma de tornar a aula de E.F. inclusiva é eliminando barreiras arquitetónicas e metodológicas, de modo a que o aluno com NEE possa frequentar a escola regular com autonomia, participando nas atividades propostas para os restantes alunos. Estas incluem as condições físicas, materiais e de comunicação, como por exemplo, rampas de acesso e balneários adaptados, formação e sensibilização dos professores e dos colegas para temas relacionados com a deficiência e outros recursos pedagógicos adaptados para estes alunos com NEE.

A E.F. do novo milénio deve procurar incrementar em todos os alunos, experiências motoras significativas ajudando a superar os seus défices motores. Deve favorecer além das habilidades corporais, uma forma do indivíduo saber interagir com outras pessoas, respeitar as diferenças físicas e culturais, incentivar a autonomia e contribuir para a formação cívica dos sujeitos. Para Chicon (2008) a educação do

movimento é apontada como provável ponte de integração e socialização dos alunos com necessidades especiais.

Winnick (2004) e Gorgatti et al (2008), afirmam que através da prática da atividade física a pessoa com deficiência poderá melhorar o desenvolvimento motor apesar da dificuldade de coordenação motora.

A E.F. é uma disciplina importante na escola, que não deve ser vista como um local de exclusão do aluno com necessidades especiais diante de suas dificuldades, mas deve ser vista como uma estratégia para facilitar a integração deste indivíduo no contexto social (Rodrigues, 2003)

Souza (2007) defende que a E.F. proporciona aprendizagens que outro tipo de atividades não pode fornecer, podendo ser utilizada como meio de promoção e estimulação das potencialidades de uma pessoa com deficiência.

No entanto, os alunos com deficiências são muitas vezes privados de fazerem as aulas de E.F. apesar de a sua deficiência não ser determinante para impedir a participação ativa destes alunos e sim pela não capacitação do professor (Gorgatti et al., 2008).

Gomes (2012) afirma que a disciplina de E.F. é importante para promover não só o desenvolvimento do corpo, como também a consciencialização, proporcionando aos alunos sem deficiência a noção da diversidade que é constituída a sociedade, fomentando a cooperação e interajuda.

No entanto, deparamo-nos com uma contradição. Apesar de uma das razões que se aponta para a integração dos alunos com NEE ser a necessidade de interação com os seus pares, vários estudos evidenciam que os alunos com deficiência, por norma têm um contato muito limitado com os seus pares, quando incluídos nas aulas de E.F. regulares (Block & Obrusnikova, 2007).

Segundo Vinãspre (2002) existem necessidades didáticas especiais das atividades físico – desportivas que têm como objetivo a aquisição de competências profissionais tais como: conhecimentos sobre ensino, programação e avaliação das aprendizagens, natureza das atividades, conjunto de estilos de ensino que o professor pode adaptar, caráter lúdico das atividades, múltiplas relações interpessoais que se geram, complexidade da organização e controlo da aula e a utilização de grande quantidade de recursos e materiais didáticos.

“A avaliação é o conjunto de práticas que servem ao professor de E.F. para determinar o grau de progresso atingido e para poder ajustar, deste modo, a intervenção didática às características dos alunos” Vinãspre (2002).

No que concerne à avaliação dos alunos com NEE, Oliveira (2005) justifica que esta não pode ser realizada da mesma forma que os restantes, tendo em conta que esses alunos apresentam várias dificuldades de ordem psíquica, física, motora, sensorial e até mesmo emocional, devido às suas deficiências e falta de predisposição para a execução dessas atividades.

Segundo Melhem (2009) a avaliação deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e de aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo.

A participação nas aulas de E.F. segundo este autor poderá favorecer a autonomia dos alunos para orientarem as suas atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais.

Uma das preocupações da escola passa por preparar todas as crianças para o desempenho de atividades adequadas às capacidades específicas de cada um, de forma a adquirirem competências que lhes permitam a integração de todos os alunos no meio escolar. Cabe à escola, nomeadamente às aulas de E.F. encontrar todos os meios necessários para essa inclusão.

## **Metodologia**

### **Participantes**

Para o desenvolvimento deste estudo foi aplicado um questionário a um total de 132 alunos (N= 132) do 2º e 3º ciclo em três escolas. Duas são escolas de referência, nomeadamente de surdos e invisuais (inclusão dos alunos, com vista a concentrar meios humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos), e uma é uma escola de ensino regular. As três escolas situam-se na área do Porto.

Do número total de participantes, 57 (43,2%) são do sexo masculino e 75 (56,8%) são do sexo feminino, situando-se a média de idades entre os 11 e 15 anos (M = 12,8 e Desvio Padrão= 1,23).

De salientar que os alunos com N.E.E. presentes nas turmas inquiridas apresentam deficiência motora, intelectual, visual e visão reduzida.

### **Instrumento e sua Validação**

O instrumento utilizado na recolha de dados para o desenvolvimento deste estudo, consistiu num questionário “ Perceção dos alunos incluídos em turmas com alunos com N.E.E.” (adaptado do estudo Fernanda Rosa, 2010 que depois submetemos na Monitorização de inquiridos em meio escolar na Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência com o registo nº 0433000001).

Para este estudo optamos pela investigação de carácter quantitativo. A investigação quantitativa consiste basicamente “em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias” (Carmo & Ferreira, 1998).

O questionário foi constituído por duas partes. A primeira diz respeito ao preenchimento de dados pessoais entre os quais a idade e o sexo. A segunda é constituída por 23 questões, surge com o objetivo de perceber se os alunos com N.E.E. estão incluídos nas escolas regulares na perspetiva dos seus colegas de turma sem N.E.E..

Os questionários são constituídos por respostas fechadas com três hipóteses de escolha (“sim”, “não” e “não sei”), sendo mais fáceis de analisar (Oliveira, 2005). Para

o estudo em causa será melhor um questionário de resposta fechada tendo em conta que se destina a uma população 2 e 3º ciclo facilitando a resposta.

No que concerne ao tratamento de dados, foi analisado através do programa de estatística *IBM SPSS (22.0)*. “*Statistical Package for the Social Sciences*”.

### **Tratamento Estatístico**

Após a recolha e codificação dos dados obtidos, procedeu-se ao tratamento estatístico utilizando o teste Kruskal-wallis. Este teste pode ser considerado como alternativa não paramétrica à Anova one way e pode ser então usado para testar se duas ou mais amostras provém de uma população ou se de populações diferentes ou se, de igual modo, as amostras provém de populações com a mesma distribuição.

### **Procedimentos de Recolha e Análise de Dados**

A recolha de dados efetuou-se ao longo do ano letivo 2013/2014 em três escolas da área do Porto. Foram cumpridas todas as normas exigidas para aplicação dos questionários como autorização à escola, registo e validação do questionário, autorização aos pais e o anonimato dos participantes, o carácter voluntário da participação e apresentação dos objetivos e implicações da investigação. Foram distribuídos 132 questionários, sendo a taxa de retorno de 100%.

### **Problema**

Identificar a perceção dos alunos sem NEE, inseridos em turmas com alunos com NEE, entre escolas de referência e de ensino regular.

### **Hipóteses**

Elaboramos as seguintes hipóteses para o presente trabalho científico:

H1. Os alunos da escola de referência relativamente aos alunos da escola regular possuem uma maior perceção de que os alunos com NEE aprendem matérias mais fáceis.

H2. Os alunos da escola de referência relativamente aos alunos da escola regular participam/interagem mais com os alunos com N.E.E. nas aulas de E.F.

H3. Os alunos da escola de referência relativamente aos alunos da escola regular possuem um maior reconhecimento que os alunos com N.E.E. devem integrar o ensino especial nas aulas de EF.

## Resultados

Para a consecução dos resultados obtidos após a aplicação do questionário, utilizamos o teste *Kruskal-Wallis* para verificar quais as questões com significância estatística. Conforme se pode verificar no quadro 1, das 24 questões que constam no questionário aplicado, apenas 8 apresentaram resultados estatisticamente significativos ( $\leq 0.05$ ).

**Quadro 1** Questões estatisticamente significativas

	Questão	%	Significância
5	Os alunos NEE aprendem matérias mais fáceis.	1.79	0.007
7	Os alunos NEE querem aprender as matérias novas.	2.02	0.005
9	Ajudo os alunos NEE	1.23	0.012
12	Nas aulas de E.F., participo nas atividades com alunos NEE	1.30	0.018
16	Os alunos NEE deveriam estar numa turma especial para realizarem exercícios nas aulas de E.F. de acordo com as suas potencialidades.	1.87	0.016
18	Posso incentivar os alunos NEE a gostar mais de estar na nas aulas de E.F.	1.34	0.009
20	Os professores podiam fazer com que os alunos com NEE gostassem mais das aulas de E.F.	1.42	0.021
21	Os alunos NEE deviam ter professores especiais para trabalhar com eles.	1.70	0.010

No quadro 2, através da aplicação do teste *Mann Whitney* encontram-se identificadas as escolas com significância estatística nas questões que constam no quadro 1.

Na análise dos resultados obtidos, será explicado com maior detalhe a comparação da escola de referência com a escola regular indo assim de encontro ao problema que deu origem a este estudo. A análise do quadro 2 será feita questão a questão.

Na questão 5 podemos verificar que os alunos da escola de referência (52.18%) comparativamente aos alunos da escola regular (37.66%), consideram que os seus colegas com NEE, aprendem matérias mais fáceis.

Na questão 7, verifica-se que os alunos da escola regular (52.66%) relativamente aos alunos da escola de referência (37.51%), consideram que os seus colegas com NEE, estão motivados para aprender matérias novas.

Na questão 9 verifica-se que 49.94% dos alunos da escola regular e 40.17% dos alunos da escola de referência ajudam mais os seus colegas com NEE.

**Quadro 2 Comparação entre as escolas (A, B e Regular) e as questões consideradas.**

Questão		Escolas	%	Sig.
5	Os alunos NEE aprendem matérias mais fáceis	Escola Referência A	52.18	<b>0.04</b>
		Escola Regular	37.66	
7	Os alunos NEE querem aprender matérias novas	Escola Referência A	50.88	<b>0.009</b>
		Escola Referência B	37.83	
		Escola Referência A	37.51	<b>0.002</b>
		Escola Regular	52.66	
9	Ajudo os alunos NEE	Escola Referência B	37.51	<b>0.002</b>
		Escola Regular	52.66	
		Escola Referência A	40.17	<b>0.014</b>
		Escola Regular	49.94	
12	Nas aulas de E.F., participo com os alunos NEE	Escola de Referência B	39.29	<b>0.019</b>
		Escola Regular	48.60	
		Escola de Referência A	50.79	
16	Os alunos NEE deveriam estar numa turma especial para realizarem exercícios de acordo com as suas potencialidades	Escola Regular	39.08	<b>0.004</b>
		Escola Referência B	37.01	
18	Posso incentivar os alunos NEE a gostar mais de estar nas aulas de E.F.	Escola Referência A	50.83	<b>0.006</b>
		Escola Regular	38.84	
		Escola Referência A	49.91	<b>0.006</b>
		Escola Referência B	38.84	
20	Os professores podiam fazer com que os alunos NEE gostassem mais das aulas de E.F.	Escola Referência A	39.29	<b>0.002</b>
		Escola Regular	56.84	
		Escola Referência A	40.81	
Escola Referência B	48.36			
21	Os alunos NEE deviam ter professores especiais para trabalhar com eles	Escola Referência A	39.79	<b>0.012</b>
		Escola Regular	50.33	
		Escola Referência A	39.29	
Escola Referência B	49.95			

Na questão 12 podemos verificar que os alunos da escola de referência (50.79%) relativamente aos da escola regular (39.08%), interagem mais com os alunos NEE.

Na questão 16 verifica-se que 50.83% dos alunos da escola regular consideram que os alunos com NEE deveriam estar numa turma especial para realizarem exercícios nas aulas de E.F. de acordo com as suas potencialidades. Apenas 37.01%, dos alunos da escola de referência pensam o mesmo.

Na questão 18 podemos verificar que os alunos da escola regular (56.84%) comparativamente aos alunos da escola de referência (39.29%), consideram que podem incentivar os alunos NEE a gostar mais de frequentar as aulas de E.F.

Na questão 20, verifica-se que 50.33% dos alunos da escola regular e 39.79%, dos alunos da escola de referência consideram que os professores podiam fazer com que os alunos NEE gostassem mais das aulas de E.F.

Na questão 21 podemos verificar que existem diferenças significativas entre a escola de referência A e a escola de referência B, sendo que os alunos da escola de referência B (52.16%) consideram, que os alunos NEE deviam ter professores especiais para trabalhar com eles comparativamente aos alunos da escola de referência A (37.18%).

## Discussão dos Resultados

Após a apresentação e análise dos resultados do presente estudo verificamos que no que concerne à percepção acerca da integração, colaboração e aceitação entre os alunos com e sem N.E.E., existem algumas divergências entre as escolas regulares e escolas de referência.

Gomes (2012) afirma que a disciplina de E.F. é importante para promover não só o desenvolvimento do corpo, como também a consciencialização. Desta forma, ressalta a ideia de que, a inclusão na aula de E.F. pode proporcionar aos alunos sem deficiência uma consciencialização da diversidade que é constituída a sociedade, fomentando a cooperação e interajuda.

Quando questionamos se os alunos com NEE aprendem matérias mais fáceis, constatamos que os alunos da escola de referência, possuem uma maior percepção relativamente aos alunos da escola regular, não obstante verificamos diferenças significativas entre as duas escolas de referência. Neste sentido, já Vaughn e Klingner, (1999) referiram que os professores fazem adaptações para atenderem as necessidades educativas dos alunos com NEE que frequentam as salas de aula regulares, e que essas adaptações podem ser vistas pelos outros alunos como injustas.

Também Duran e Vidal (2004) referem que o professor procede a uma redefinição de necessidades especiais em termos de currículo, utilizando práticas que facilitem a aprendizagem de todos os alunos. Neste âmbito, ainda no que concerne a questões da aprendizagem, verificamos que os alunos da escola regular, comparativamente aos alunos das escolas de referência, possuem uma maior percepção que os alunos com NEE querem aprender matérias novas. Conforme sustentam Duran e Vidal (2004) a aprendizagem cooperativa pode ser uma das práticas potencializadoras de sucesso, uma vez que o trabalho em grupo cooperativo ou a aprendizagem em pares foi destacada como uma estratégia primordial de atenção à diversidade. As diferenças entre os alunos, visíveis na escola inclusiva, são consideradas um elemento enriquecedor no processo de ensino e aprendizagem, dado que esta pressupõe o atendimento a uma população cada vez mais diversa e heterogénea, onde todos devem obter uma resposta qualificada para as suas necessidades educativas. Deste modo, concluímos através do nosso estudo que a aprendizagem cooperativa entre os alunos com e sem NEE promove o interesse dos alunos com NEE quererem aprender matérias novas.

Constatamos que os alunos da escola regular prestam mais auxílio aos alunos com NEE do que os alunos de qualquer uma das escolas de referência. Segundo um estudo orientado por Miller (2008), os alunos entrevistados consideram natural ter alunos com NEE nas suas salas de aula e por isso não se importam de lhes prestar a ajuda que necessita. Deste modo e indo de encontro a Ribeiro (2008), a inclusão traz benefícios para todos os alunos, com e sem NEE, porque proporciona o apoio académico, oferece experiências positivas no domínio social e promove atitudes de aceitação daqueles que são diferentes, criando comunidades abertas e formando gerações mais solidárias e mais tolerantes.

A interação entre a criança diferente e os seus pares sem deficiência é uma das principais mais-valias da inclusão, fomentando a criação de laços afetivos entre elas e a partilha de responsabilidades. As interações positivas vão ajudar o progresso e as aquisições da criança diferente, a nível pedagógico, social e afetivo (Papalia, 2001).

Também Sprinthall (1993) chamam a atenção para a importância dos pares na vida da criança, dizendo que a interação com pares desempenha um papel maior no desenvolvimento do que a interação com adultos.

Similarmente Papalia (2001) refere que através do contacto com os seus pares, as crianças desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras.

Em contrapartida, a aceitação através do apoio e da ajuda pode estar associada aos pares pela tendência a tratar a criança deficiente como menos capaz. Assim, muitas das interações que se estabelecem entre as crianças com e sem NEE têm por base a prestação de cuidados (auxílio) e não a amizade. (Correia, 2003).

Ainda o mesmo autor refere que numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE buscando materiais. Deste modo, não significa que exista amizade entre eles, uma vez que em muitos casos os alunos com NEE são tratados de uma forma paternalista.

Em experiências centradas na observação das interações entre crianças com e sem deficiência, Vayer e Roncin (1992) verificaram que as crianças mostram tendência em se aproximar de outras semelhantes a elas.

Outro estudo dos mesmos autores mostrou que a aceitação da diferença é maior nas crianças que já tinham algum contacto anterior com colegas deficientes. Esta

investigação revelou ainda que a inclusão de ambos os grupos de crianças, facilita não só o desenvolvimento das crianças com deficiência mas também o das restantes. As crianças deficientes integradas no grupo revelam melhorias no plano comportamental, quando comparadas com crianças semelhantes que permanecem em classes especiais. Em suma, “o facto de colocar as crianças deficientes com as outras crianças é sempre favorável ao desenvolvimento dos sujeitos desfavorecidos e jamais é negativo para os normais” (Vayer & Roncin, 1992).

Quando questionamos os alunos acerca da participação nas atividades nas aulas de E.F., verificamos que os alunos da escola de referência têm uma maior perceção desse facto, comparativamente aos alunos da escola regular.

As interações com os colegas vão ajudar a criança com NEE a ultrapassar barreiras impostas pelas limitações cognitivas ou motoras que possui, na participação de atividades nas aulas de E.F., ao mesmo tempo que lhe permitem desenvolver competências linguísticas, sociais, emocionais e até académicas. Por isso, deve ser inculcado na criança o significado da inclusão como pertença e participação de todos numa sociedade diversificada e plural, resultando em benefícios práticos para todas elas, quer tenham ou não NEE (Odom et al., 2007).

Contrariamente, Miller (2008) apurou que alguns alunos partilharam experiências menos positivas com os alunos com NEE, tal como, discriminação por parte de alguns alunos e professores.

Neste sentido, apuramos que os alunos quando questionados acerca do ingresso numa turma especial para realizarem exercícios nas aulas de E.F. de acordo com as suas potencialidades, os alunos da escola regular possuem uma maior perceção relativamente aos alunos da escola de referência. No entanto podemos verificar que existem diferenças significativas entre as duas escolas de referência. Como podemos constatar num estudo de Miller (2008), em que os alunos com NEE podem beneficiar de um maior apoio fora da classe regular, apesar de conferir o direito dos alunos com NEE a frequentar as salas de aula regulares tal como todas as outras crianças. Neste sentido Chicon (2008) refere que a E.F. é apontada como provável ponte de integração e socialização dos alunos com necessidades especiais. Por outro lado Vayer e Roncin (1992) salientam que a criança com deficiência motora pode ser bem aceite na sala de aula, mas não é integrada no jogo, enquanto outra criança com uma capacidade de comunicação inferior já pode ser procurada para as atividades nas aulas de E.F..

No que concerne à integração quando questionamos os alunos relativamente ao incentivo aos alunos NEE a gostarem mais das aulas de E.F., aferimos que os alunos da escola regular possuem uma maior percepção em relação aos alunos da escola de referência, não obstante existem diferenças significativas entre as duas escolas de referência. De acordo com Vayer e Roncin (1992), pode assim considerar-se que as crianças com NEE são bem aceites no grupo de pares, revelando os seus colegas uma atitude bastante favorável à sua inclusão na turma e na escola, incentivando a gostarem mais das aulas de E.F..

Como constatamos com Rodrigues (1992) que através de alguns exercícios de psicomotricidade realizados nas aulas de E.F. de uma turma regular com alunos de NEE, verificaram que os alunos com NEE sentiam um orgulho enorme em realizar os exercícios com os seus pares. Este mesmo autor organizou uma série de jogos que visava a integração destes alunos com sucesso, porém, como em certos jogos estes alunos estavam em desvantagem (ex. basquetebol, voleibol, etc.), os professores utilizaram as crianças que melhor se relacionavam com eles, a fim de lhes ensinar as destrezas da modalidade. Esta medida proporcionou um melhor desempenho nas crianças com NEE, mostrando estas uma maior segurança e interesse em participar nas atividades.

À questão colocada aos alunos se os professores podiam fazer com que os alunos com NEE gostassem mais das aulas de E.F. obtivemos diferenças significativas entre as duas escolas de referência. Também com significância os alunos da escola regular possuem maior percepção comparativamente aos da escola de referência.

De acordo com Correia (2003), o profissional de E.F. deve estar preparado para abranger conteúdos diversificados adaptando-os aos vários estilos de aprendizagem, podendo assim satisfazer todos os alunos. Os professores devem proporcionar momentos aos alunos com e sem NEE de entreatajuda onde a confiança, o respeito e a colaboração conduzam à implementação de estratégias adequadas às suas necessidades (Correia, 2003).

Indo de encontro à percepção dos alunos no nosso estudo, segundo Freitas (2003) o professor pode fazer com que os alunos com NEE gostem mais das aulas de E.F. organizando o trabalho de forma a garantir a interdependência positiva, a interação estimuladora preferencialmente face a face, a responsabilidade individual e de grupo, as competências sociais e a avaliação do processo do trabalho do grupo. Deve ainda

atender aos critérios que envolvem a formação de grupos, bem como organizar a sala de aula e assegurar os recursos materiais a disponibilizar aos diferentes grupos.

Conferimos diferenças significativas entre as duas escolas de referência quando questionamos se os alunos com NEE deveriam ter professores especiais para trabalhar com eles. Neste sentido podemos verificar que um estudo realizado por Whinnery et al. (1995) no qual entrevistou 48 alunos, 16 alunos sem NEE e 32 com NEE vai de encontro aos nossos resultados, pois os 16 alunos sem NEE afirmam que gostam que o professor de educação especial trabalhe na classe regular, mas três indicaram que preferiam que esse professor trabalhasse com os alunos com NEE na sala de recurso. Deste modo, neste estudo constatamos que os alunos sem NEE percebem que os alunos com NEE devem frequentar uma turma especial e com professores especializados. No entanto segundo a perspectiva de Leitão (2007), para a cooperação entre os alunos com e sem NEE colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base de apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem competências acadêmicas e sociais, que só esses contextos proporcionam.

Para Madureira e Leite (2003) o professor de educação especial constitui, o interlocutor privilegiado do professor do ensino regular, e a colaboração entre os dois, num trabalho em equipa e estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos com NEE e de outros alunos sem situações de risco. Já Fonseca (1989) refere que o importante é qualificação dos agentes educativos e não propriamente um professor especializado pois o essencial dos professores é a base da inovação e o progresso de qualquer sistema educativo, tornando-se mais imperativo, melhorando os sistemas e programas de formação de professores, contribuindo para uma melhoria da qualidade profissional dos docentes. Deste modo “a formação deve nortear-se pela adaptação à mudança, tornando-a especial, visto que toda a criança é especial” (Fonseca, 1989).

As atitudes das crianças ditas normais para com os seus pares deficientes dependem daquilo que sabem e compreendem sobre a deficiência, bem como das percepções e expectativas dos pais e professores. Um ambiente em que a deficiência é encarada com normalidade, desperta na criança atitudes positivas face aos seus pares deficientes, favorecendo assim a criação de laços de amizade entre eles.

Em síntese, torna-se necessário todo o envolvimento da escola e dos profissionais que nela trabalham, para atender às necessidades dos alunos, criando estratégias de ensino para que haja uma melhor integração e aprendizagem.

## **Reflexões Finais**

Constatamos que os alunos da escola de referência possuem uma maior percepção relativamente aos alunos da escola regular, que os alunos com NEE aprendem matérias mais fáceis, não obstante verificamos diferenças significativas entre as duas escolas de referência.

Verificamos que os alunos da escola regular possuem uma maior percepção relativamente ao auxílio aos alunos com NEE do que os alunos de qualquer uma das escolas de referência.

Relativamente à participação nas atividades dos alunos com NEE nas aulas de E.F., aferimos que os alunos da escola de referência têm uma maior percepção que os alunos NEE participam mais nas aulas de E.F. comparativamente aos alunos da escola regular.

Apuramos que os alunos quando questionados acerca do ingresso dos alunos com NEE numa turma especial para realizarem exercícios nas aulas de E.F. de acordo com as suas potencialidades, os alunos da escola regular possuem uma maior percepção relativamente aos alunos da escola de referência. No entanto podemos verificar que existem diferenças significativas entre as duas escolas de referência.

No que concerne à integração quando questionamos os alunos quanto ao incentivo aos alunos NEE a gostarem mais das aulas de E.F., conferimos que os alunos da escola regular possuem uma maior percepção em relação aos alunos da escola de referência, não obstante existem diferenças significativas entre as duas escolas de referência.

À questão colocada aos alunos se os professores podiam fazer com que os alunos com NEE gostassem mais das aulas de E.F. obtivemos diferenças significativas entre as duas escolas de referência. Também com significância os alunos da escola regular possuem maior percepção comparativamente aos da escola de referência.

Conferimos diferenças significativas entre as duas escolas de referência quando questionamos se os alunos com NEE deveriam ter professores especiais para trabalhar com eles

Deste modo, neste estudo constatamos que os alunos sem NEE percebem que os alunos com NEE devem frequentar uma turma especial e com professores especializados.

Podemos deste modo afirmar que a hipótese número um foi verificada, ou seja, os alunos da escola de referência relativamente aos alunos da escola regular possuem uma maior percepção de que os alunos com NEE aprendem matérias mais fáceis.

No que concerne à segunda hipótese podemos aferir que a hipótese foi verificada relativamente à participação, no sentido em que os alunos da escola de referência relativamente aos alunos da escola regular possuem uma maior percepção de que os alunos com NEE participam/interagem mais nas aulas de E.F. Não obstante, a segunda hipótese foi corroborada, visto que os alunos da escola de referência percecionam menor auxílio aos alunos com NEE relativamente aos alunos da escola regular. No que diz respeito à terceira hipótese esta foi rejeitada na medida em que os alunos da escola regular possuem um maior reconhecimento que os alunos com N.E.E. devem integrar o ensino especial nas aulas de E.F. relativamente à escola de referência.

Em suma, os alunos das escolas regulares comparativamente aos alunos das escolas de referência, têm uma maior percepção que os alunos com NEE, querem aprender matérias novas, assim como auxiliam mais os alunos com NEE e podem incentivar os alunos NEE a gostarem mais das aulas de E.F, no entanto também percecionam que o professor pode fazer com que os alunos gostem mais da disciplina e que devem ingressar numa turma especial.

## Referências Bibliográficas

- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibas, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522.
- Batista, C., & Enumo, F. (2000). Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: O caso da deficiência visual. In M. Menandro (Ed.), *Olhares diversos: Estudando o desenvolvimento humano* (pp. 157-174). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo.
- Block, M., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Univeridade Aberta.
- Centeio, D. (2009). *E.F. inclusiva. Atitudes dos alunos face à E.F. inclusiva - Estudo exploratório do 2º e 3º CEB*. Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e E.F., Coimbra.
- Chicon, J. (2008). Inclusão e exclusão no contexto da E.F. escolar. *Movimento UFRGS*, 14(1), 13-38.
- Cohen, P., Forgan, J., Klingner, J., Schumm, J., & Vaughn, S. (1998). Inclusion or pull.out: Which do students prefer?. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 148-158.
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. (2001). *Interacção mãe-criança e avaliação dinâmica de habilidades cognitivas de crianças com deficiência visual: Um estudo experimental sobre suas relações*. Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Cunha, A., & Enumo, S. (2003). Desenvolvimento da criança com deficiência visual (dv): Algumas considerações. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(1), 33-46.
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Europa, C. d. (2006). O plano de acção sobre deficiência/Incapacidade do Conselho da europa para 2006-2015 from <http://www.inr.pt/uploads/docs/relacoesinternacionais/planoaccaofinal.rtf>

- Finger, A. (2007). *A educação inclusiva de alunos com deficiência física: problematizando o corpo no contexto escolar*. Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria., Santa Maria.
- Fonseca, V. (1989). *Educação especial - programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2001). *Psicomotricidade: Perspetivas multidisciplinares*. Lisboa: Âncora Editora.
- Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa* Porto Edições Asa.
- Gomes, C. (2012). *A opinião dos professores de E.F. sobre a integração de alunos portadores de deficiência mental nas suas aulas. A motivação e a ansiedade na integração dos alunos com deficiência mental nas atividades desportivas*. Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em E.F. - Comparação entre professores principiantes e professores experientes*. Mestre, Universidade da Madeira, Madeira.
- Gorgatti, M., & Costa, R. (2006). *Atividade Física Adaptada*. São Paulo: Manole.
- Gorgatti, M., Serassuelo, H., Santos, S., Nascimento, M., Oliveira, S., & Simões, A. (2008). Tendência competitiva no esporte adaptado. *Arquivos Sanny de Pesquisa em Saúde*, 1(1), 2.
- Jiménez, R. (1997). *N.E.E.* Lisboa: Dinalivro.
- Juncaj, B., Knapp, A., & Smith, K., (2009). *Inclusion of special education students in the general education setting*. from <http://www.writerslounge.co.uk/assignment.pdf>
- Kluwin, T., & Gonsler, W. (1994). A single school study of social integration of children with and without hearing loss in a team taught kindergarten. *ACEHI/ACEDA Journal*, 20, 74-86.
- Layton, C., & Lock, R. (2001). Determining learning disabilities in students with low vision. *Journal of visual impairment & blindness*, 4(1), 33-46.
- Leitão, M. (2007). *Inclusão de alunos com N.E.E.*. Doutoramento, Universidade dos Açores, Açores.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *N.E.E.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Melhem, A. (2009). *A prática da E.F. na escola*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Miller, M. (2008). What do students think about inclusion? *Phi Delta Kappan*, 89(5), 389-391.

- Nikolarazi, M., & Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the U.K. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 167-182.
- Odom, S., & Brown, W. (1993). Social interaction skills interventions for young children with disabilities in integrated settings. In C. Peck, S. Odom & D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs* (pp. 39-64). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Odom, S., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S., & Wolfberg, P. (2007). Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In S. Odom, C. Zercher, J. Marquart, S. Li, S. Sandall & P. Wolfberg (Eds.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com N.E.E. na educação pré-escolar* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. (2005). *Sistemas, organização e métodos: uma abordagem gerencial*. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, V. (2005). *Consenso e conflito: E.F. brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Shape.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Porter, G. (1997). *What we know about school inclusion*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people (1978).
- Ribeiro, I. (2008). *Educação inclusiva na escola básica pública Portuguesa, perspectivas e práticas pedagógicas de professores de educação tecnológica, da região autónoma da Madeira, face à inclusão de jovens com NEE*. Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Rodrigues, D. (2003). A E.F. perante a educação inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas. *Revista da E.F.*, 14(1), 67-73.
- Rodrigues, D., Andrés, M., & Bayón, A. (1992). Experiências sobre integración escolar de ninos com síndrome de Down. In J. Florez & M. Trancoso (Eds.), *Síndrome de Down v educacion* (pp. 189 -196). Barcelona: Ediciones Cientificas y Técnicas.
- Souza, M. (2007). E.F. adaptada para pessoas portadoras de necessidades visuais especiais *Efdeportes*, 111, 1.

- Sprinthall, N. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das N.E.E.*. Paper presented at the Conferência mundial sobre N.E.E. acesso e qualidade, Salamanca.
- Vaughn, S., & Klinger, J. (1998). Student's perceptions of inclusion and resource settings. *Journal of Special Education*, 32, 79-88.
- Vayer, P., & Roncin, A. (1989). *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vinãspre, P. (2002). *Manual de educación física y deportes: Técnicas y actividades prácticas*. Barcelona: Oceano.
- Whinnery, K., King, M., Evans, W., & Gable, R. (1995). Perceptions of students with learning disabilities: Inclusion vs. pull-out services. *Preventing School Failure*, 40, 5-9.
- Winnick, J. (2004). *E.F. e esportes adaptados*. São Paulo: Manole.
- Winzer, M. (1993). *The history of special education*. United States of America: Gallandet University Press.

### **Legislação**

- Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86. D. R. I Série N° 237 (86-10-14).
- Ministério da Educação. *Decreto-Lei n.º 35/ 90*, de 25 de Janeiro.
- Ministério da Educação. *Decreto-Lei n.º 319/ 91*, de 23 de Agosto.
- Ministério da Educação. *Despacho n.º 105/ 97*, de 1 de Julho.
- Ministério da Educação. *Decreto-Lei n.º 6/ 2001*, de 18 de Janeiro.
- Ministério da Educação. *Decreto-Lei n.º 3/ 2008*, de 7 de Janeiro.
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial: manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC.

## Anexos

# Questionário

(adaptado estudo Fernanda Rosa 2004)

O presente estudo realiza-se no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em E.F. e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário no Instituto Superior da Maia. A realização deste trabalho científico, inclui um questionário, cujo objetivo principal é averiguar a perceção dos alunos incluídos em turmas do 2º e 3º ciclo com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Para que se concretize, é necessária a sua colaboração com o preenchimento do mesmo.

É garantido o anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos.

Agradeço a colaboração.

➤ Assinala com uma cruz (x) a tua resposta

1. Caracterização do aluno	
Masculino	_____
Feminino	_____
Idade	_____

Questões	Sim	Não	Não sei
1			
2			
3			
4			
5			
6			

		Sim	Não	Não sei
7	Os alunos NEE querem aprender as matérias novas.			
8	Os alunos NEE ficam tristes na escola.			
9	Ajudo os alunos NEE.			
10	Tenho dúvidas sobre como poderei ajudar os alunos NEE			
11	No recreio brinco com os alunos NEE			
12	Nas aulas de E.F., participo nas atividades com alunos NEE			
14	Já ofendi um aluno NEE.			
15	A escola tem o equipamento necessário para que os alunos NEE se sintam bem nas aulas de E.F..			
16	Os alunos NEE deveriam estar numa turma especial para realizarem exercícios nas aulas de E.F. de acordo com as suas potencialidades.			
17	Os alunos NEE estariam melhor numa escola especial.			
18	Posso incentivar os alunos NEE a gostar mais de estar na nas aulas de E.F..			
19	Posso ajudar os alunos NEE nas aulas de E.F..			
20	Os professores podiam fazer com que os alunos com NEE gostassem mais das aulas de E.F..			
21	Os alunos NEE deviam ter professores especiais para trabalhar com eles.			
22	Os alunos NEE devem andar com auxiliares nas aulas de E.F..			
23	Penso que os alunos NEE podem beneficiar realizando aulas de E.F. numa turma normal			
24	Penso que os alunos NEE prejudicam o rendimento de uma turma normal em E.F..			

Obrigada pela colaboração

