



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens

Trabalho de Projeto:

**Inclusão de alunos com Défice Cognitivo nas
aulas de Educação Física**

Sílvia Andreia dos Santos Lopes

Nº 2020144

Porto, Ano Letivo

2020/2021



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens

**Inclusão de alunos com Déficit Cognitivo nas
aulas de Educação Física**

Sílvia Andreia dos Santos Lopes

Orientadora: Doutora Ana Paula Gomes

**Trabalho realizado para a Unidade Curricular:
Seminário de Projeto**

Porto, Ano Letivo

2020/2021

Agradecimentos

A concretização do presente projeto contou com a colaboração de algumas pessoas, às quais quero expressar os meus agradecimentos.

Para começar... à Professora Doutora Ana Paula Gomes, um agradecimento especial pelo privilégio de contactar com a sua sabedoria, pela sua pela disponibilidade manifestada para o esclarecimento de dúvidas, pelo incentivo e confiança que sempre demonstrou

Aos meus filhos, Levi e Lusa, que tantas vezes os privei da minha companhia em prol desta Pós-Graduação, mas que, no entanto, sempre demonstraram carinho e alegria apesar da minha ausência. Prometo compensar, fortemente, todo o tempo que prescindi de estar com vocês para me dedicar a este desafio.

Ao meu marido, Nelson Gomes agradeço o companheirismo, compreensão e apoio demonstrados. Enfim, por toda a sua ajuda que tornou assim possível o alcance de mais uma meta tão importante na minha vida.

Finalmente... aos meus pais, Luís Lopes e Maria Sousa agradeço todo o apoio que sempre me deram até hoje, e que sei que vão continuar a dar para eu nunca desanimar com as dificuldades da vida e para seguir os meus sonhos.

Resumo

A escola tem o desafio diário de responder às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas características. Neste sentido, todo o sistema educativo, tem um papel decisivo na inclusão escolar. É fundamental que se adotem as melhores estratégias no sentido de promover uma educação de qualidade.

A escolha do tema “inclusão de alunos com Défice Cognitivo (DC) nas aulas de Educação Física (EF)” deve-se à necessidade de contribuir para a formação de todos, nos quais se incluem as crianças/jovens com Défice Cognitivo e que, apesar da heterogeneidade que os caracteriza, enfrentam as mesmas preocupações e interesses, manifestando os mesmos sentimentos que as outras crianças/jovens.

Para realizar este estudo, em primeiro lugar, procedemos ao enquadramento teórico, através da revisão da literatura adequada e julgada necessária, considerando os aspetos mais significativos. Posteriormente, foi aplicado um inquérito por questionário a noventa e um docentes de Educação Física.

De acordo com os resultados que obtivemos, constatamos que os docentes não têm por hábito excluir os alunos com Défice Cognitivo. Verificamos também, que uma quantidade considerável de docentes diz sentir-se preparada para lidar com estes alunos e até considera ter um bom desempenho enquanto docente, mas, por outro lado, nota-se, que uma boa percentagem de docentes se preocupa em conhecer e saber mais sobre a problemática, na medida em que refere que tenciona realizar uma formação específica. Por último, constatamos que, a atitude inclusiva dos docentes durante a aula, poderá levar a que estes alunos sejam socialmente aceites pelos restantes colegas.

Palavras-Chave: Inclusão, Educação Física e Défice Cognitivo

Abstract

The school has a daily challenge of responding to the needs of all students, regardless of their characteristics. In this sense, the entire educational system has a decisive role in school inclusion. It is essential to adopt the best strategies to promote quality education.

The choice of the theme "inclusion of students with Cognitive Deficit (DC) in Physical Education classes (PE) " arises from the need to contribute for the formation of everyone, including Children/Youths with Cognitive Deficit and who, despite the heterogeneity that characterizes them, they face the same concerns and interests, expressing the same feelings as other children/young people.

To carry out this study, firstly, we proceeded with the theoretical framework, by reviewing the appropriate literature and necessary, considering the most significant aspects. Next, we create a questionnaire survey was applied to ninety-one Physical Education teachers.

According to the obtained results, we found that teachers usually do not exclude students with Cognitive Deficit. We also found that a considerable number of teachers say they feel prepared to deal with those students and even consider that they have a good performance as a teacher, but, on the other hand, it is noted that a good percentage of teachers are concerned with knowing and know more about the problem ever because they intend to carry out specific training. Finally, we find that the inclusive attitude of teachers during class can lead to these students being socially accepted by other colleagues.

Key words: Inclusion, Physical Education and Cognitive Deficit

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
I.INTRODUÇÃO	9
II.ENQUADAMENTO TEÓRICO	12
1. INCLUSÃO	13
1.1. UMA ESCOLA PARA TODOS	13
1.2. INCLUSÃO E ESCOLA INCLUSIVA	14
1.3. ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO	17
2. EDUCAÇÃO FÍSICA	20
2.1. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO	20
2.2. EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO	21
2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	24
3. DÉFICE COGNITIVO	25
3.1. CARATERIZAÇÃO DÉFICE COGNITIVO	25
3.2. ETIOLOGIA DO DÉFICE COGNITIVO	28
III.COMPONENTE EMPÍRICA	30
1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	31
1.1. EXPLICAÇÃO DO PROBLEMA	31
1.2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO	32
1.3 QUESTÃO DA INVESTIGAÇÃO	32
1.4.OBJETIVOS	33
1.5. INSTRUMENTO E RECOLHA DE DADOS	33
1.6. PROCEDIMENTOS	35
2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	36
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	36
2.2. QUESTÕES COMPLEMENTARES	39
2.2.1. EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM DÉFICE COGNITIVO	39
2.2.2. FORMAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DÉFICE COGNITIVO	40
2.2.3. PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM DÉFICE COGNITIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	41

2.3. QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO	42
2.3.1. RESPOSTAS REFERENTES AOS INDICADORES DE CONCORDÂNCIA	42
2.3.2. RESPOSTAS REFERENTES AOS INDICADORES DE FREQUÊNCIA	44
2.3.3. RESPOSTAS REFERENTES AOS INDICADORES DE IMPORTÂNCIA	53
2.3.4. PERGUNTA ABERTA	55
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	56
<u>IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>61</u>
<u>V. REFERÊNCIAS</u>	<u>64</u>
<u>VI. ANEXOS</u>	<u>70</u>

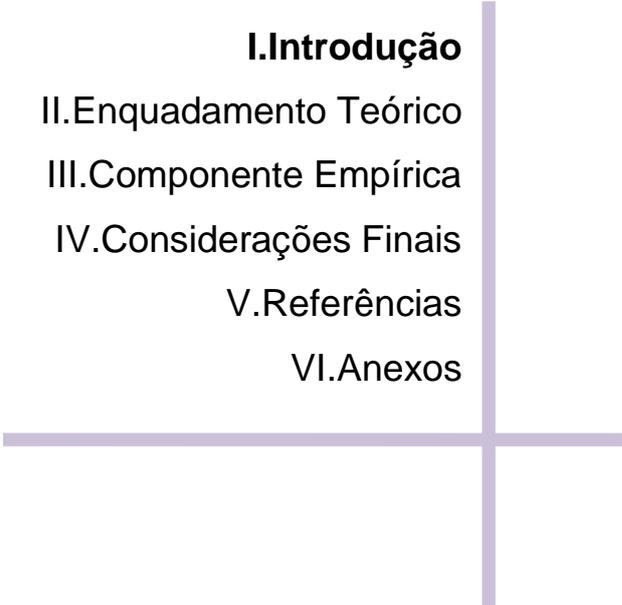
Índice de Figuras

Figura 1 - Evolução da inclusão segundo Correia (2008) -----	16
Figura 2 – Questionário no Google Forms -----	35
Figura 3 – Género dos inquiridos -----	36
Figura 4 – Habilitações Académicas inquiridos -----	37
Figura 5 – Tempo de Serviço dos inquiridos -----	38
Figura 6 – Situação Profissional dos inquiridos -----	38
Figura 7 – Experiência com alunos com Défice Cognitivo -----	39
Figura 8 – Pretendem fazer uma formação específica -----	40
Figura 9 - Considera que o seu grau de experiência foi essencial para lecionar as aulas de EF a alunos com DC.-----	42
Figura 10 - A minha formação foi fundamental para poder realizar um trabalho de qualidade com alunos com DC -----	43
Figura 11 - Considero essencial a utilização de estratégias diferenciadas no planeamento da aula para alunos com DC -----	43
Figura 12 - Considero que a disciplina de EF é relevante para o desenvolvimento dos alunos com DC -----	44
Figura 13 – Tenho receio de que nas turmas que me são atribuídas possam aparecer alunos com DC -----	45
Figura 14 – Considero ter um bom desempenho enquanto docente com alunos com DC -----	45
Figura 15 – Sinto-me preparado para lecionar turmas com alunos com DC -----	46
Figura 16 – Considera ser difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com DC	46
Figura 17 –Acho-me capaz de diversificar práticas respondendo às necessidades dos alunos com DC-----	47
Figura 18 –Sou da opinião que os alunos com DC podem ter maior êxito, nas aulas de EF, se forem apoiados individualmente -----	47
Figura 19 –Na escola que leciono atualmente, existem recursos materiais específicos e disponíveis para que eu possa trabalhar com alunos com DC-----	48

Figura 20 –Na escola que leciono atualmente, existem recursos humanos disponíveis para colaborar durante as aulas com alunos com DC -----	48
Figura 21 –Habitualmente, realizo diferenciação curricular para alunos com DC e para os outros alunos -----	49
Figura 22 –Nas aulas, realizo atividades com objetivos específicos, para alunos com DC e incluo os restantes -----	49
Figura 23 –Considero que as atividades individuais, facilitam uma maior participação dos alunos com DC -----	50
Figura 24 –Considero que as atividades de grupo implicam uma menor participação dos alunos com DC -----	50
Figura 25 – Sou da opinião que as atividades (coletivas ou individuais) constituem uma fonte de maior satisfação para alunos com DC -----	51
Figura 26– Sinto dificuldades nas intervenções pedagógicas devido à integração dos alunos com DC -----	51
Figura 27– Sinto dificuldades em definir critérios de avaliação para alunos com DC -----	52
Figura 28– Mantenho uma atitude inclusiva, durante a aula de EF, face a alunos com DC -----	52
Figura 29– A minha formação inicial (incluindo estágio pedagógico) contemplou alguma disciplina/modulo/seminário sobre EF para alunos com DC -----	53
Figura 30– Considero que os meus alunos com DC são socialmente aceites pelos seu colegas nas aulas de EF -----	54
Figura 31– Considero que a inclusão dos alunos com DC é uma vantagem para outros alunos -----	54

Índice de Quadros

Quadro 1 – Distribuição dos inquiridos segunda a idade -----	37
Quadro 2 – Frequências referentes à obtenção de formação sobre a inclusão dos alunos com DC -----	40
Quadro 3 – Percentagem referentes às formas de participação dos alunos com DC nas aulas de EF -----	41



I.Introdução
II.Enquadamento Teórico
III.Componente Empírica
IV.Considerações Finais
V.Referências
VI.Anexos

Tudo começa numa folha em branco...

O presente trabalho de investigação realizado no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagem, da Escola Superior da Educação Paula Frassinetti, no ano letivo 2020/2021, teve como orientadora a Professora Doutora Ana Paula Gomes e constitui-se como um projeto de investigação centrado em dois conceitos-chave: Défice Cognitivo e Inclusão nas aulas de Educação Física.

A importância do presente estudo deve-se a vários fatores. Em primeiro, a escolha para abordar esta temática advém do interesse pessoal e profissional da autora, uma vez que é docente de Educação Física e por se encontrar, atualmente, a lecionar a disciplina e em segundo, pela curiosidade em conhecer, de uma forma mais sustentada, como é que os docentes de Educação Física incluem estes alunos nas atividades da aula.

Cada vez mais, as turmas regulares são constituídas por alunos que apresentam barreiras à aprendizagem. Os alunos com Défice Cognitivo, integram esta situação, e como tal, mereceu a nossa especial atenção. Acreditamos que um maior conhecimento e domínio de atuação por parte dos docentes de Educação Física face a esta problemática, poderá facilitar o desenvolvimento de atitudes e de práticas que contribuem para a integração destes alunos.

A Escola Inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um, nos permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (Mittler, 2000, citado por Rodrigues, 2003)

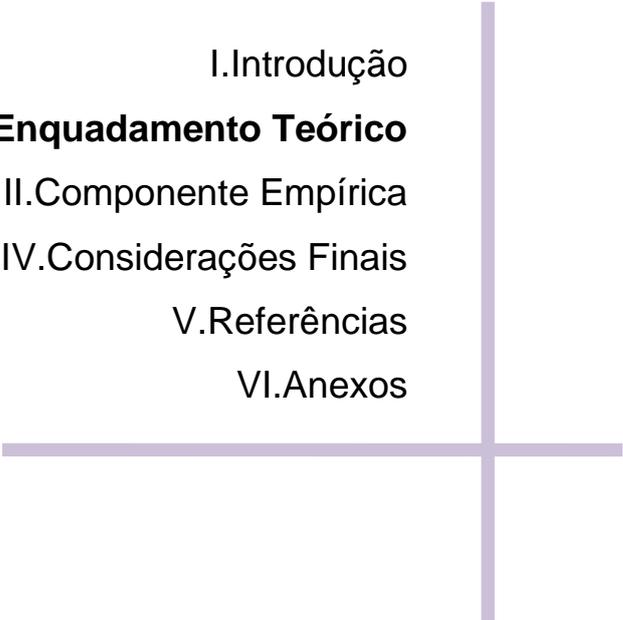
A Educação Inclusiva necessita de professores habilitados, que proporcionem um ensino adequado às necessidades educativas dos alunos (O'Donoghue & Chalmers, 2000, citados por Melro & César, 2010).

Parece ser unânime reconhecer que todas as crianças têm o mesmo direito de receber uma educação de qualidade, não serem discriminadas pela natureza

das suas condições particulares e, portanto, a estarem incluídas e a participarem, ativamente, nas aulas de ensino regular, em qualquer área ou disciplina, incluindo, como é óbvio, a de Educação Física.

Desta forma, pretende-se com o presente projeto analisar a inclusão de alunos com Déficit Cognitivo nas aulas de Educação Física. Assim, definiu-se para o presente estudo a seguinte questão de partida: *Como os docentes de Educação Física incluem os alunos com Déficit Cognitivo nas atividades de aula?*

Terminada a introdução ao tema em estudo e a apresentação da questão de investigação, realiza-se de seguida a estrutura definida para esta investigação. A parte I, é relativa ao enquadramento teórico, o qual contemplará três subcapítulos: a Inclusão; a Educação Física e; o Déficit Cognitivo. Na parte II, é destinada a componente empírica, onde será abordada a Metodologia, que contemplará a explicação do problema, o tipo de investigação, a questão da investigação, definição dos objetivos de estudo, o instrumento e recolha de dados e os procedimentos. De seguida, proceder-se-á à apresentação de resultados através da análise estatística descritiva e de seguida à análise e discussão dos resultados, no qual serão fundamentados todos os resultados obtidos nesta investigação. Posteriormente, na última parte, serão referidas as principais conclusões do estudo e enunciadas recomendações para investigações futuras. Para finalizar, encontrar-se-ão discriminadas todas as referências bibliográficas utilizadas na realização do presente estudo



I.Introdução

II.Enquadamento Teórico

III.Componente Empírica

IV.Considerações Finais

V.Referências

VI.Anexos

1. Inclusão

Nesta primeira parte procede-se à explicitação científica dos conceitos que se consideram relevantes para a situação problema, exemplificando de uma forma lógica e sintética a temática inerente à situação problema relativa ao tema do projeto.

1.1. Uma escola para Todos

A escola é uma instituição necessária na sociedade, a sua existência justifica-se porque todas as pessoas têm direito à educação, conforme consagrado nas Direitos Universais do Homem, na Convenção dos Direitos da Criança e nas Constituições de todos os países.

A escolaridade é uma etapa imprescindível e fundamental na vida de qualquer pessoa aparecendo como a primeira instituição social que prepara cidadãos aptos a participar, defender, transformar e desenvolver a sociedade a que pertencem.

Hoje em dia verifica-se cada vez mais uma população escolar heterogénea, ao qual a escola tem de saber responder e agir sobre todas as necessidades apresentadas pelos seus alunos (Leitão, 2010). Assim, um dos objetivos fundamentais da educação é promover autonomia emocional e cognitiva. A escola não é apenas um espaço privilegiado de transmissão de saberes, mas, um lugar para partilhar vivências e experiências que favorecem o desenvolvimento do ser humano facilitando a interação e a relação com o mundo que o rodeia.

A educação dos jovens durante a sua formação educativa influencia diretamente os comportamentos que estes irão adotar no futuro.

É através da escola que os alunos adquirem conhecimentos e aprendizagens que lhes permitirão construir de forma consciente opiniões e conceções sobre os mais diversos temas (Dos Reis & Melo, 2012).

Posto isto, torna-se essencial que o sistema educativo acompanhe toda a diversidade que atualmente assistimos e que esteja preparada para responder a todas as questões educacionais que lhes são confrontadas, dando-lhes

oportunidades de sucesso a todos, respeitando diferenças e necessidades de cada um. Isto é fundamental para o desenvolvimento de gerações mais solidárias, tolerantes e acolhedores (Ferreira, 2011).

1.2. Inclusão e Escola inclusiva

A expressão “inclusão” foi usada pela primeira vez na Declaração de Salamanca (1994), para designar uma nova perspetiva de intervenção junto de todas as crianças estabelecendo que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que possam apresentar (UNESCO, 1994).

Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiências ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (p.4).

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), todas as escolas “se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (p.6). E “todos os alunos devem aprender juntos, sempre, que possível independentemente das dificuldades que apresentam” (p.12).

Para Rodrigues (2003), a escola “desde a sua criação, não considerou as diferenças dos alunos, organizou-se com base numa indiferença às diferenças” (p.91). Por este motivo, durante muitos anos a escola foi de facto uma forma de excluir os alunos por estes apresentarem o que se julgava ser falta de motivação, inteligência, entre outros.

Ainscow (1998), refere que ao longo da segunda metade do século XX, muitos dos pressupostos teóricos e práticas ligadas à educação de pessoas com deficiência começaram a ser postos em causa, em grande medida justificados pela ocorrência de significativas transformações que se verificaram na sociedade ocidental, sobretudo de natureza política, económica e social.

Por seu lado, Arends (1999) menciona que tradicionalmente, os alunos deficientes recebiam uma educação inferior. Contudo, hoje em dia, já se tem estado a desenvolver esforços para corrigir tal situação.

De acordo com Martín e González-Gil (2011) foram os pais de crianças e jovens com deficiência mental de países nórdicos e dos Estados Unidos que contribuiu, em grande parte, para a necessidade de integrar os seus filhos em escolas regulares de modo a proporcionar uma vida o mais normal possível aos mesmos. A associação destes pais foi então um dos movimentos mais impulsionadores para que esta filosofia se espalhasse mais rapidamente.

A inclusão educativa é um dos temas mais pertinentes e que atualmente está na ribalta no âmbito do ensino e da escola. Contudo, ainda há alguma confusão sobre o conceito de inclusão e os pontos comuns e discordantes de integração. Existem alguns profissionais de educação que ainda não compreenderam bem a sua diferença. As autoras Martín e González-Gil (2011), justificam a razão pela qual ainda existe alguma confusão, pois o conceito de inclusão ainda é usado indistintamente, pela sociedade em geral, pais, professores, técnicos, etc.

A integração consiste nos direitos que as crianças e jovens têm. No entanto, são estas crianças e jovens alunos que se adaptam à escola regular. Eles vão deixando os centros de Educação Especial sempre que possível e necessário. Vários autores de prestígio iniciaram mudanças importantes nas escolas de diversos países numa perspetiva inclusiva. No caso da integração escolar, os alunos é que se adaptam ao sistema da escola regular e esta coloca à sua disponibilidade os recursos e apoios próprios da Educação Especial. A educação inclusiva, por sua vez, parte do princípio de que todos os alunos têm direitos iguais. A escola é um todo, centra-se em toda a comunidade educativa, ou seja, “[...] é a escola é que adapta a todos; os recursos e apoios são para todos, para toda a heterogeneidade de alunos, pais ou professores” (Martín & González-Gil, 2011, p.152).

Este conceito de inclusão visa um modelo educativo que se centra em educar cidadãos que se sintam incluídos na sociedade em que vivem. Contudo, González (2003), refere que este conceito ainda não deu a resposta à diversidade no seio da comunidade, tal como era pretendido. As autoras já mencionadas (Martín & González-Gil, 2011) referem que “[...] a inclusão educativa é o futuro. Os governos estão conscientes disso e as administrações

educativas também, no entanto observam-se grandes incoerências entre a legislação educativa e o desenvolvimento das mesmas” (p.153).

Correia (2008) também apresenta a evolução da inclusão através da seguinte figura:



Figura 1 - Evolução da inclusão segundo Correia (2008)

Numa escola inclusiva “toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade” (Correia, 2003, p.23). Para o autor, numa escola inclusiva todos os envolvidos no processo de aprendizagem devem aprender uns com os outros.

Correia & Cabral (1997), o princípio da inclusão passa por dar a todas as crianças os serviços educacionais adequados às suas necessidades. Correia (1999) entende por inclusão “a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados” (p.34).

Na escola inclusiva, todos os alunos estão na escola para aprender, participando. Rodrigues (2003) relembra que estar incluído não é só de forma física. “É um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança” (p.95).

Carvalho (2007), vai mais longe, dizendo que para os alunos com qualquer tipo e grau de deficiência ou limitação a educação adequada e de qualidade é na

escola comum, ou seja, “na escola que o aluno frequentaria se não tivesse deficiência” (p.21).

Logo, uma escola inclusiva é para todos, como tal deve ser estruturada para que possa atender todas as crianças, celebrando a diferença e a diferenciação do ensino. Por conseguinte, para que a inclusão seja total e eficaz é necessária a colaboração de todos os agentes educativos pelo que Correia (1999) refere que são diversas as vantagens que advêm da inclusão, nomeadamente uma maior colaboração entre os professores do ensino regular e os de educação especial, permitindo uma maior monitorização dos progressos dos alunos, combatendo os problemas de comportamento.

Ainscow (1997) refere que todas as mudanças que se introduzirem no sentido de melhorar a finalidade do ensino para uns, terão repercussões em todos os alunos de uma mesma escola.

Na escola inclusiva é importante que os alunos se sintam bem acolhidos e em segurança, para que se possam entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social. Criar um ambiente seguro passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, que possui um património sociocultural, os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades. Este reconhecimento deve-se alargar ao grupo/turma, onde se evidencia a heterogeneidade e exige que não se ensine todos os alunos como se fossem um só, mas que se crie condições para um ensino individualizado (Benavente, 1994).

1.3. Estratégias e Práticas de Inclusão

Uma das primeiras estratégias indicadas por Nielson (1999) é que o professor deve transmitir afeto e positivismo aos seus alunos, pois um ambiente confortável na sala de aula é uma mais-valia para a aprendizagem. Outro aspeto relevante é o discurso do professor. Este deve ser adequado às capacidades dos seus alunos para que eles o possam perceber e não se sintam marginalizados.

Tomlinson (2008), reforça que quando se trabalhar com alunos com dificuldades, é importante que o professor “seja claro (...), estabeleça objetivos

educativos e ideias relevantes (...), utilize a aprendizagem em contexto (...) recorra a diversas formas de veicular conhecimentos (...), fazer com que o aluno saiba que acredita nas suas capacidades” (p.30).

O professor deve criar um ambiente educativo positivo, acolhedor e que enriqueça os conhecimentos dos seus alunos (Correia, 2003). Aquando da apresentação da criança com necessidades, o professor deve pensar em estratégias para dar as boas-vindas ao aluno fazendo com que ele se sinta bem, dando-o a conhecer aos colegas assim como os colegas a ele. Correia (2003) sugere que os alunos façam perguntas aos colegas sobre os seus gostos e interesses de forma a conhecerem-se um pouco melhor e a sentirem-se pertença do grupo.

Algumas estratégias inclusivas que podem ajudar os alunos é respeitar o ritmo individual de cada aluno, apresentar-lhe uma tarefa clara e estruturada, ajudá-lo a dar valor aos seus trabalhos e utilizar sempre que possível o reforço positivo. Outra das estratégias apontadas por Tomlinson (2008) é o ensino diferenciado uma vez que “é o recurso à formação flexível de grupos, a qual acomoda alunos que são fortes em algumas áreas e menos fortes noutras” (p.15). Ao fazê-lo o professor encoraja os seus alunos a partilharem responsabilidades.

Quando se pensa em estratégias inclusivas surge a aprendizagem cooperativa uma vez que ela “favorece a interdependência entre alunos de capacidades diferentes, além de que se aprende muito melhor entre companheiros” (González, citado em Correia, 2003, p.66).

Tal como defendem Curto, Morillo & Teixidó (2000) “Uma pessoa sozinha pode aprender, mas se aprende melhor em grupo, é mais rentável” (p 94). Com o trabalho cooperativo incentiva-se à cooperação em vez da competição, privilegia-se o grupo em vez do individual, obtêm-se melhores desempenhos, favorece-se a interação positiva entre os alunos e desenvolvem-se competências sociais. Assim, a aprendizagem cooperativa proporciona ao aluno momentos de aprendizagem, mas também aprofunda/desenvolve laços de amizade entre os elementos do grupo (Arends, 1999).

Sprinthall & Sprinthall (1999), recordam que “o método cooperativo significa misturar no mesmo conjunto as crianças do ensino regular e do ensino especial”. (p.582)

Leitão (2006) salienta a importância de não esquecer, que o professor tem que “garantir a participação ativa de todos os alunos no contexto dos seus grupos de trabalho” (p.36). O mesmo autor, refere ainda que na organização dos grupos, o professor deve ter em conta, a heterogeneidade dos grupos a nível das competências académicas e sociais, a cultura, entre outros.

Valorizando a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de trabalho autónomo dos alunos, isto permite libertar o professor para acompanhar, por exemplo, alguns alunos que necessitem de mais apoio.

Uma estratégia fundamental que o professor pode utilizar no processo da aprendizagem cooperativa é a constituição dos grupos. A organização dos grupos deve cumprir determinados princípios, como a heterogeneidade na sua constituição, que fomenta a importância do trabalho desenvolvido e em particular quando abrange alunos com necessidades educativas especiais (Silva, 2011). A organização das tarefas em pequenos grupos, dando oportunidade a todos de serem responsáveis, assim como a diversidade das tarefas propostas e dos materiais, promove a criação de um clima de aula favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um, dentro do grande grupo. Quando os vários elementos de um grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração, de modo que todos construam saberes.

Por outro lado, é frequente verificar, nas escolas, uma grande quantidade de informações a respeito das razões que impedem a aprendizagem e participação dos alunos; só que raramente é aproveitada e sistematizada de forma a melhorar o desempenho e a aprendizagem dos mesmos. As atividades que podem aumentar a capacidade da escola para responder à diversidade dos alunos, deve apoiar-se na mobilização de recursos humanos adicionais.

Os alunos são capazes de dirigir a sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem dos colegas através da sua interação.

O apoio individual a alunos só tem sentido se for uma parte da tentativa para aumentar a participação dos mesmos. O apoio educativo inclui, também, as atividades de planificação das aulas para todos os alunos, reconhecendo os seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem, tal como a ajuda que os alunos podem dar uns aos outros.

Todas as estratégias visam atingir uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva, que pressupõe um ensino onde todos aprendem juntos, sejam quais forem os seus saberes e as suas dificuldades, porque a educação é centrada na diferenciação curricular inclusiva, elaborada com base nos contextos onde os alunos interagem, procurando dar resposta às diferentes culturas, ritmos e estilos de aprendizagem (Sanches, 2005).

2. Educação Física

2.1. Educação Física na Educação

Como o próprio nome indica, a Educação Física (EF) está integrada na Educação. A EF é atualmente uma disciplina essencial do currículo escolar português, fazendo parte do plano de estudos dos alunos do 1ºCiclo ao 12ºAno.

Na carta Internacional da Educação Física e Desportos, proclamada pela UNESCO, pode ler-se no artigo 1º que:

A prática da educação física e do desporto é um direito fundamental de todas as pessoas humanas têm o direito à educação física e ao desporto, indispensáveis ao desenvolvimento da sua personalidade. O direito ao desenvolvimento das aptidões físicas, intelectuais e morais, através da educação física e do desporto, deve ser garantido, tanto no quadro do sistema educativo, como nos outros aspetos da vida social.

Todas devem ter a possibilidade de praticar educação física, de melhorar a sua condição física e de atingir o grau de aptidão desportiva correspondente às suas capacidades, em conformidade com a tradição desportiva do respetivo país.

<http://www.acm.pt/pdf/documentos/CartaIntEduFisicaDesportoUnesco.pdf>

A EF, segundo Januário (1995), é vista como uma mais-valia devido ao ecletismo das atividades (com diferentes tipos de atividade física – jogos desportivos coletivos, ginástica, atletismo, danças, exploração da natureza, natação, etc.), à diversidade das áreas de intervenção e à variedade das correntes e tendências que a ilustram. O mesmo autor entende a EF como um

campo profissional e académico que tem repercussões e efeitos educativos na totalidade do ser humano, e que integra os saberes relativos à intervenção sobre os percursos e processos de formação, estreitamente ligados ao desenvolvimento físico e motor.

Mota (1997), refere-nos que a EF é uma atividade com vista à adaptação a novas situações, onde se espera que o aluno reaja de acordo com as situações que lhe são propostas.

Sendo a EF como disciplina curricular, esta não pode ficar indiferente ao movimento da educação inclusiva. Enquanto disciplina do contexto educativo, é uma mais-valia em relação àquilo que proporciona, ou pode proporcionar, a todo o tipo de alunos, visto que oferece ambientes facilitadores de relações interpessoais e desencadeadores de atitudes.

2.2. Educação Física na Inclusão

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações.

Para a disciplina de EF ser inclusiva é importante que se eliminem as barreiras arquitetónicas e metodológicas, sendo pré-requisito para que o aluno possa frequentar a escola regular com autonomia, participando nas atividades escolares propostas para os demais alunos. Estas incluem as condições físicas, materiais e de comunicação, como por exemplo, rampas de acesso e balneários adaptados, formação e sensibilização do professor e dos colegas para temas relacionados com a deficiência e outros recursos pedagógicos adaptados para estes alunos com necessidades especiais (Centeio, 2009).

A EF como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face à Educação Inclusiva e como parte integrante do currículo oferecido pela escola, pode constituir-se como uma vantagem na construção de uma escola inclusiva ou como um obstáculo a essa transformação (Rodrigues, 2003a). De acordo com Sherril (2004), esta é uma área fundamental no currículo escolar, a qual

oferece oportunidades aos alunos para alcançarem, através das atividades físicas, objetivos como a inclusão, a cooperação, a interação e a solidariedade. Neste contexto, Filus, Pereira & Lima (2004) afirmam que as aulas de EF criam um bom ambiente para o desenvolvimento dos aspetos afetivos, lúdico e de liderança, estabelecendo-se desta forma, possibilidades para a inclusão. Os mesmos autores enfatizam ainda o facto de nas aulas de EF a inclusão acontecer de forma natural entre as crianças, pois eles aceitam participar nas atividades sem qualquer discriminação aos alunos incluídos. A disciplina de EF é, inquestionavelmente, uma mais-valia no sentido de construção de uma educação inclusiva (Rodrigues, 2003a), existindo uma preocupação pelo direito de todos à educação.

De acordo com Evaggelinou (2006), a EF é uma das disciplinas mais significativas para alterar as atitudes face à deficiência no geral e mais particularmente no desporto, contribuindo para o sucesso.

Na opinião de Rodrigues (2004), a EF é julgada como uma área forte da Inclusão, dado que permite uma ampla participação dos alunos, mesmo daqueles que evidenciam maiores dificuldades.

Ferreira (2009), acrescenta ainda que as aulas de EF proporcionam umas das principais formas de Inclusão da criança com necessidades no ensino inclusivo, pois aprimora a capacidade de descoberta do aluno através das diferentes experiências motoras, que desenvolve a sua capacidade de pensamento, trabalhando a socialização e a afetividade com os colegas, aumentando assim a autoestima dos alunos com necessidades, facilitando o processo de Inclusão. O mesmo autor salienta que “ainda que conscientes das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes” (p. 45).

Acreditamos piamente que a EF e o Desporto são um importante veículo para a Inclusão, uma vez que aprendemos a aceitar-nos a nós próprios, reconhecemos e aceitamos o outro e acabamos por ser reconhecidos pelos outros.

Por outro lado, os docentes de EF são considerados os profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas perante os alunos que os restantes professores (Lopes & Agostinho, 2010), também encaram a inclusão com uma atitude aberta, positiva e flexível, bem como adaptam as atividades e as condições de ensino e de aprendizagem às características e necessidades de cada um dos alunos (Leitão, 2010).

A EF é uma área inclusiva quando permite a ampla participação de todos os alunos, mesmo os que apresentam dificuldades, além de que contribui forçosamente para reduzir barreiras de participação dos alunos, adaptando-se estratégias, respeitando e valorizando as diferenças, bem como reduzir as atitudes negativas face a inclusão de alunos com ou sem dificuldades visíveis.

De acordo com Leitão (2010) são evidenciados quatro fatores que podem mobilizar os professores de EF a desencadear uma educação de qualidade, promovendo a participação de todos os alunos:

- Criação de condições efetivas de aceitação e acolhimento, onde o clima deverá necessariamente ser de afetividade de modo que todos se sintam aceites;
- A existência de adaptações e modificações curriculares de acordo a cada tipo de situação;
- O incentivo à participação, procurando sempre um elevado nível de participação de todos os alunos, apesar de não significar que o nível de participação é o mesmo entre todos os elementos;
- A organização dos grupos, bem como os critérios que são utilizados na formação dos elementos de forma a assegurar o fator heterogeneidade com o fator semelhança.

A escola deve proporcionar as condições necessárias, quer pedagógicas quer materiais, para que todos os alunos usufruam dos benefícios da EF de forma a permitir a oportunidade de evoluírem e de desenvolverem em conjunto, contando com uma permanente cooperação entre os seus elementos, num clima propício e respeitante a todos os alunos independentemente das diferenças que cada um apresenta.

2.3. Formação de professores

Parece-nos evidente que todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objetivos educacionais por ela traçados. A formação de professores é encarada por Correia (2010), como uma das preocupações que as escolas deveriam ter, devendo essa formação ser obrigatória no caso de integrarem alunos com necessidades específicas. Só assim as prestações educacionais poderão ser adequadas a esses alunos, no sentido de lidarem e responderem de forma adequada e eficaz às problemáticas dos mesmos.

Também Lopes (2007) partilha desta opinião quando diz que para se ensinar é necessário formação, treino, experiência e especialização e que, uma vez que o ensino especial difere daquilo que é usual acontecer no ensino regular, há necessidade de formação e profissionalismo daqueles que lidam com crianças com necessidades específicas.

No caso da inclusão de alunos com necessidades específicas no ensino regular, esta formação torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas para tais alunos. Como refere Correia (2008a) “é preciso que todos estejamos preparados para que, dentro da nossa esfera de saber e de influência, possamos prestar os apoios adequados a todos os alunos, otimizando as suas oportunidades de aprendizagem” (p.39).

No parecer de Correia (2008) os professores para responderem às necessidades de todos os alunos terão que estar aptos para selecionar e adaptar o currículo e os métodos de ensino de acordo com as suas características. Acrescenta ainda que a formação especializada e a contínua necessitam de ser revistas no sentido de aprofundar e atualizar conhecimentos necessários e implicados nas práticas inclusivas.

Assim, no que respeita à implementação de um modelo inclusivo, muitos profissionais têm de adquirir e /ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional.

Por outro lado, também os estudos de Werts et al (s/d) citados por Correia (2008a) “indicam que os professores temem a filosofia de inclusão quando não lhes são disponibilizados recursos humanos e materiais, tempo e formação necessários para implementarem com sucesso” (p.23).

Ainda sobre o tema da formação, Rodrigues (2003) chama também à atenção, para um problema que existe e que tem a ver com o facto de, na formação contínua, as ofertas de formação que são proporcionadas aos professores raramente estarem de acordo com as suas necessidades.

3. Défice Cognitivo

3.1. Caracterização Défice Cognitivo

Ao realizarmos a pesquisa sobre o défice cognitivo (DC), deparamo-nos com diversas opiniões conceptuais sobre esta problemática. Segundo Belo, Caridade, Cabral e Sousa (2008), a definição de deficiência intelectual ou de dificuldades intelectuais inclui três conceitos fundamentais. O primeiro, *dificuldades*, diz respeito às limitações que a pessoa tem em relação aos seus pares quando funciona em sociedade. As dificuldades têm que ser ajustadas tendo em conta o contexto e os fatores pessoais, como as necessidades de apoios individualizados. Estes são muito importantes, pois proporcionam o funcionamento, o bem-estar, a autodeterminação e assim uma melhor qualidade de vida. O segundo conceito refere-se à *inteligência*, que envolve a capacidade de pensar, planear, compreender, aprender e resolver problemas. Em terceiro, o *comportamento adaptativo*, que implica as competências conceptuais, práticas e sociais que permitem às pessoas a capacidade de funcionar no quotidiano. Se as limitações neste último conceito forem acentuadas, irão comprometer a capacidade de responder a situações particulares ou ao contexto.

Com a evolução ao longo do tempo, os conceitos também foram evoluindo, como por exemplo, o retardo mental, a deficiência mental, o défice cognitivo, a deficiência intelectual e com a associação do termo desenvolvimental com

dificuldade intelectual. No entanto, ao longo do trabalho adotou-se o termo Déficit Cognitivo (DC).

O DC é caracterizado, de acordo com o DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition) e pela AAMR (American Association on Mental Retardation), como o funcionamento intelectual abaixo da média, com a existência de limitações e défices significativos em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo, que se manifestem antes dos 18 anos (citado por Amaral et al., 2010).

O DC refere-se a uma condição intermédia entre as mudanças cognitivas da idade e o desenvolvimento de sintomas associados à demência (Petersen & Negash, 2008).

Segundo a AAMR a classificação é baseada nas dificuldades que os indivíduos apresentam nas diversas áreas de capacidades adaptativas (citado por Karnebeek et al., 2005).

O DC pode ser subdividido em sindrômico, caracterizado por DC associado a dismorfismos, malformações ou alterações neurológicas e não sindrômico, que se define pela presença exclusiva de disfunção cognitiva, sem outro fenótipo associado (Basel-Vanagaite, 2008; Li & Andersson, 2009).

A deteção do DC, inicialmente, baseava-se essencialmente em cinco critérios, sendo estes a pessoa não apresentar demência, ter declínio em um ou mais domínios cognitivos (memória, funções executivas, atenção, linguagem, habilidades espaço-visuais) (Albert, et al., 2011), conseguir realizar todas as atividades da vida diária com sucesso, existência de alguma falha na memória para a idade e queixas de memória apresentadas por familiares do doente (Petersen, et al., 2001).

As crianças e jovens com DC apresentam certas limitações no funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, nomeadamente no domínio conceptual, social e prático, ou seja, no desempenho de tarefas, como por exemplo: a comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social. Tais restrições provocam um ritmo mais lento de aprendizagem e de desenvolvimento. O modo como percebem o mundo que os rodeia e os objetos irão refletir-se assim na comunicação, na socialização, na autonomia,

na consciência de si própria, na compreensão e resolução de problemas. Consequentemente, as pessoas com esta problemática sentem dificuldade em perceber as informações relevantes do meio, em memorizar, em exprimir-se ou em imaginar novos conhecimentos. Como é de prever as crianças com DC enfrentam dificuldades na escola, no entanto, aprendem, precisam é de mais tempo para isso. Atendendo às dificuldades que apresentam no seu desenvolvimento global, é pertinente proporcionar-lhes um bom ambiente de aprendizagem que as ajude a abandonar a atitude passiva de recetores de informação. (Alves, Faria, Mota & Silva, 2008).

Nielsen (1999) argumenta que é comum que estas crianças apresentem problemas no campo da memória a curto prazo. Devido a este défice, o processo de aquisição de competências é mais lento. Há uma necessidade de repetir continuamente o que foi ensinado, uma vez que estas crianças podem ter dificuldade em recordar o que lhes foi transmitido no dia anterior. “São frequentemente incapazes de proceder a generalizações, a partir das suas experiências de aprendizagem. Por essa razão, podem ter dificuldade em aplicar o que aprenderam a situações da vida quotidiana” (p. 50).

Geralmente as crianças com DC exibem comportamentos sociais característicos de crianças mais jovens. As suas emoções são expressas de forma infantil. As suas competências a nível da linguagem e da fala podem apresentar um nível mais baixo do que as outras crianças da sua idade. Por tal motivo, podem ter dificuldade em produzir enunciados marcados pela complexidade, assim como podem também ter dificuldade em seguir instruções complexas. Os indivíduos que apresentam DC, desenvolverão de forma diferente as suas competências académicas, sociais e vocacionais, dependendo o grau dessa diferença. O facto de a capacidade intelectual e as competências sociais destes indivíduos serem menos desenvolvidas, pode comprometer a sua aceitação por parte dos seus pares e, consequentemente, pode diminuir a sua autoestima. (Nielsen, 1999).

3.2. Etiologia do Défice Cognitivo

O DC é uma questão complexa cujas causas são múltiplas e diversas, e algumas estão ligadas à própria estrutura do sujeito e outras a questões lesionais (Silva, 2005).

Para Pacheco & Valencia (1997) citados por Bautista (1997), “a etiologia desta deficiência é muito diversa” (p.213). No entanto, os autores indicam as seguintes causas possíveis: fatores genéticos que atuam antes da gestação, ou seja “a origem da deficiência está já determinada pelos genes ou herança genética” (p.213). Fatores extrínsecos, que podem ser pré-natais, perinatais e neonatais e fatores pós-natais.

De acordo com Verdugo (1994) os fatores perinatais e neonatais são aqueles que atuam durante o nascimento ou no recém-nascido, sendo exemplo as metabopatias; infeções; incompatibilidade RH entre mãe e recém-nascido; má assistência e traumas de parto; hipóxia ou anóxia, etc. Já os fatores pós-natais são aqueles que atuam após o parto, por exemplo desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global; infeções; convulsões; anóxia, etc.

Karnebeek et al., (2005) descrevem que as causas de DC têm uma frequência variável em que os fatores ambientais são responsáveis por 18,6 a 44,5% dos casos e os fatores genéticos por 17,4 a 47,1%. Esta elevada variabilidade deve-se a diferenças nos critérios de diagnóstico, distintas populações em estudo, divergências nos critérios de seleção de pacientes e diversidade dos protocolos e tecnologias utilizados na deteção destes casos.

A pesquisa de uma etiologia é complexa, devido designadamente à variabilidade de fenótipos associados ao DC e alguns estudos referem até que permanece desconhecida em cerca de 80% dos casos (Rauch et al., 2006; Shea, 2006).

De acordo com Antunes (2009), o cérebro é o órgão responsável pela nossa atividade mental. É ele que nos permite observar, avaliar, encontrar estratégias, nos faz sentir tristes ou felizes. O mesmo autor defende que a nossa inteligência é herdada dos nossos pais, apesar do ambiente em que vivemos poder ter alguma influência. Após a fecundação, “os neurónios

necessitam de viajar da profundidade do cérebro para a periferia. (...) por vezes há enganos, umas células ficam a meio caminho, outras enganam-se no trajeto e vão parar a destinos errados. Estas anomalias são relativamente frequentes e são causa de défices cognitivos e epilepsia” (p. 26-27).

O cérebro é o órgão onde se forma a cognição e podemos mesmo dizer, que é o órgão mais organizado do organismo. Cruz & Foncesa (2002) referem que “a cognição pode emergir no cérebro porque nele ocorrem determinadas condições biopsicossociais ou bio antropológicas dinâmicas e evolutivas, que permitiram e permitem ao ser humano revelar-se um ser auto-ecoorganizador” (p.19).

Silva (2005) lembra que a lesão no cérebro pode causar graves problemas de aprendizagem e de adaptação ou apenas desvios menores. As lesões cerebrais referem-se a um estado no qual as células do cérebro foram destruídas ou sofreram algum dano suficiente para causar um prejuízo no desempenho da pessoa. Essas lesões podem estar limitadas a áreas específicas do cérebro ou podem ser generalizadas em todo o tecido nervoso. Quando a lesão está localizada (lesão focal) pode causar uma diminuição em muitas funções reguladas por essa parte do cérebro. Por outro lado, se a lesão é generalizada pode causar uma diminuição em muitas funções cerebrais, como são exemplo, a aprendizagem e o comportamento. Estas lesões podem ser consequência de fatores genéticos, de agentes tóxicos, de carências físicas e nutricionais, de doenças infecciosas ou agressões diretas sobre o cérebro.

I. Introdução
II. Enquadramento Teórico
III. Componente Empírica
IV. Considerações Finais
V. Referências
VI. Anexos



1. Metodologia da Investigação

Esta parte tem como finalidade explicitar o problema, caracterizar o tipo de investigação, mostrar a questão da investigação, explicitar os instrumentos de recolha de dados, apresentar os procedimentos de aplicação de técnicas e instrumentos e definimos a amostra bem como a sua caracterização.

De acordo com Sousa (2009), inicia-se uma investigação porque “há necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida, de responder a uma pergunta [...] procurando-se sempre chegar a resposta de maior rigor. [...] O seu objetivo centra-se em procurar conhecimentos que sejam úteis para o aumento do bem-estar humano” (p.12).

1.1. Explicação do problema

É importante ter em consideração que “o problema é o objetivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para o qual procuramos resposta” (Sousa, 2009, p.44)

De acordo com o mesmo autor, pensar no estudo é uma etapa em que há necessidade de se refletir muito e ter em consideração questões, das quais duas são fundamentais: o “[...] “porquê” e “para quê” da investigação” (p.47). Para responder a estas questões deve-se primeiramente identificar o tema que nos motiva, que nos interessa bastante desenvolver, e quais os aspetos específicos que se quer estudar. Nesta etapa, deve-se ler e refletir bem para conseguir partir do geral para o particular, ou seja, partir de um domínio que nos interesse que se queira investigar e conseguir identificar o tema, para depois se optar por uma metodologia de estudo quantitativo, qualitativo ou até qualitativo-quantitativo. (Sousa, 2009).

Para Bogdan & Biklen (1994), o investigador deve ser prático. O tema escolhido deve fazer parte do seu quotidiano e a escolha do que estudar deve implicar sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo.

O problema é o ponto de partida de qualquer investigação. Como tal, a escolha de abordar esta temática advém de uma motivação, preocupação, necessidade e curiosidade em se conhecer de uma forma mais sustentada o problema em

estudo e assim ampliar os conhecimentos, pois a vida é uma aprendizagem constante.

O fato de se estar ligada à Educação Física (EF) desde sempre (inicialmente como praticante e atualmente como professora), sentiu-se a preocupação pessoal de melhorar, aperfeiçoar, igualizar e promover um desenvolvimento educativo, social e inclusivo junto de todos os alunos e, em especial, com os alunos com Défice Cognitivo (DC). A partir desta reflexão emerge então a situação problema, a qual, de modo sumário, se prende, por um lado com o interesse que a Atividade Física, nomeadamente a EF, geram na maioria dos alunos, inclusive nos alunos com disfunções a nível da cognição, uma vez que estes, sentem-se mais à vontade em atividades motora, e por outro lado, como é que os docentes incluem estes alunos nas suas aulas.

1.2. Tipo de investigação

A metodologia de uma pesquisa é o modo pelo qual a investigação do problema proposto é viabilizada para que os objetivos traçados sejam atingidos. “A metodologia de investigação consiste num processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (Sousa, M. & Baptista, C., 2011, p.52).

Com o intuito de responder ao problema de investigação, delineou-se um estudo assente numa metodologia quantitativa que consiste num processo de recolha e análise de dados observáveis, objetivos e quantificáveis (Fortin, 2003). Assim, as investigações quantitativas assumem que “tudo pode ser quantificável, isto é, que é possível traduzir em números as opiniões e as informações para, em seguida, poderem ser classificadas e analisadas” (Vilelas, 2009, p.103).

1.3 Questão da Investigação

Para se ilustrar o que se entende por questão de partida recorre-se a Quivy & Campenhoudt (2003) que dizem que a pergunta de partida consiste em começar a organizar o projeto de investigação, ou seja, através dessa pergunta

o investigador tenta expressar da melhor forma possível o que pretende saber, elucidar e compreender melhor. Significa que é a partir da questão de partida que se deve trabalhar eficazmente.

Assim a questão de partida do presente projeto é a seguinte: *Como os docentes de Educação Física incluem os alunos com Défice Cognitivo nas atividades de aula?*

1.4. Objetivos

Para Quivy & Campenhoudt (2003) o objetivo da investigação é simplesmente responder à pergunta de partida, como tal, apresentam-se os seguintes objetivos:

- Conhecer as estratégias implementadas durante as aulas de Educação Física pelos docentes, para a integração dos alunos com défice cognitivo.
- Conhecer os recursos utilizados pelos docentes de Educação Física nas suas aulas, para facilitar a integração dos alunos com défice cognitivo.
- Identificar que tipo de atividades funcionam melhor, ou não, para alunos com défice cognitivo.
- Conhecer as representações dos docentes de Educação Física, ao lecionar para alunos com défice cognitivo.

1.5. Instrumento e recolha de dados

Partindo dos objetivos definidos e da questão formulada, com a finalidade de se proceder à recolha de dados referente ao tema em estudo, foi elaborado um inquérito por questionário, que nos permite obter as informações necessárias, relativamente à questão de como os docentes de EF incluem os alunos com DC nas atividades da aula.

Como referem alguns autores, o inquérito por questionário é um instrumento com vantagens de “padronização autonomia e rapidez na recolha de informação”. O inquérito por questionário permite ainda “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados (...)” (Quivy & Campnhoudt, 2008.p.191). O inquérito por questionário foi um dos procedimentos técnicos que privilegámos na nossa investigação empírica.

A recolha de dados foi feita através de um inquérito por questionário (Anexo). Podemos afirmar que o inquérito por questionário é um instrumento bastante célere na recolha da informação e garante uma maior veracidade nas respostas, uma vez que é anónimo.

O questionário inicia-se com um preâmbulo que refere o enquadramento no âmbito de um projeto de investigação, enquadrado na Pós-Graduação. Explicita-se o objetivo do trabalho, nomeadamente o propósito de recolher informações sobre como é que os docentes de EF incluem os alunos com DC nas atividades de aula. É chamada a atenção para o facto de se assegurar o anonimato e confidencialidade das respostas e das informações recolhidas.

No que diz respeito à recolha de dados, o instrumento está estruturado em três partes. A parte I é constituída por questões de caracterização pessoal e profissional, recolhendo dados sobre o respondente relativamente ao género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e situação profissional. A parte II é formada por questões complementares à investigação recolhendo dados sobre a lecionação e experiência com alunos com DC, formação na área de educação especial e sobre a participação de alunos com DC nas aulas de Educação Física. A Parte III é composta por 23 afirmações, relacionadas com a inclusão e o processo de ensino aprendizagem dos alunos DC em turmas regulares. Recorrendo a uma escala tipo Likert, os inquiridos valoraram as afirmações de acordo com os indicadores de concordância (*discordo totalmente, discordo, não estou decidido, concordo e concordo totalmente*), frequência (*nunca, raramente, ocasionalmente, frequentemente e muito frequente*) e importância (*não importante, às vezes importante, moderado, importante e muito importante*).

O questionário é destinado a docentes de EF, que estejam a lecionar a disciplina, independentemente do ano de escolaridade. O questionário baseia-se em quatro dimensões: estratégias, recursos, atividades e representações. A dimensão estratégias (dimensão B) reflete estratégias e a diversificação das práticas; a dimensão dos recursos (dimensão C) refere-se se a escola possui recursos materiais e humanos disponíveis; a dimensão das atividades (dimensão D) prende-se com as atividade e objetivos para alunos com DC na

aula; a dimensão das representações (dimensão E) refere-se à aceitação, à inclusão, às dificuldades e vantagens destes alunos estarem numa turma regular.

1.6. Procedimentos

Quivy & Campenhoudt (2003) acrescentam que “um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação.” (pp.22-23).

O instrumento disponibilizou-se online de 8 a 30 junho de 2021, usando o suporte Google Forms.

Questionário

Este questionário insere-se num estudo que está a ser realizado no âmbito de um Projeto de Investigação, enquadrado na Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens. Este projeto está a ser orientado pela Professora Doutora Ana Paula Gomes.

O principal objetivo deste estudo é saber como é que os docentes de Educação Física (EF) incluem os alunos com Déficit Cognitivo (DG) nas atividades de aula.

A participação deste estudo é voluntária e não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações recolhidas através do questionário são anónimas e confidenciais e serão tratadas e usadas apenas em contexto deste projeto. Certos da sua colaboração que, antecipadamente, agradecemos.

***Obrigatório**

Li a informação e autorizo a minha participação no respetivo estudo. Após a leitura, confirmo que entendi os objetivos do mesmo.

Sim, aceito participar

Não aceito participar

Figura 2 – Questionário no Google Forms

Os dados recolhidos foram de natureza quantitativa, tendo sido utilizadas a média, as medidas de frequência absoluta e relativa dos dados obtidos nas respostas ao questionário, pelos sujeitos da amostra. A apresentação dos resultados é feita através de gráficos, em que serão salientados os dados mais relevantes. A descrição e análise dos dados serão feitas, obedecendo à ordem pela qual foi elaborado o questionário.

2. Apresentação dos Resultados

2.1. Caracterização da Amostra

Para Fortin (1999), a palavra amostra é “(...) uma réplica em miniatura da população alvo” (p.36). Para Cervo (1983), a população pode referir-se a “um conjunto de pessoas, de animais ou de objetos que representam a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para o estudo” (p.61).

A população em estudo é constituída por professores de EF que responderam online ao questionário disponibilizado de 8 a 30 de junho de 2021, disponível em

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGxiUEdQa0o5czctYWtwNk41YXoyZ3c6MQ>.

A nossa amostra é constituída por 91 professores de EF. Assim, para a primeira variável (género) a nossa amostra apresenta a seguinte distribuição:

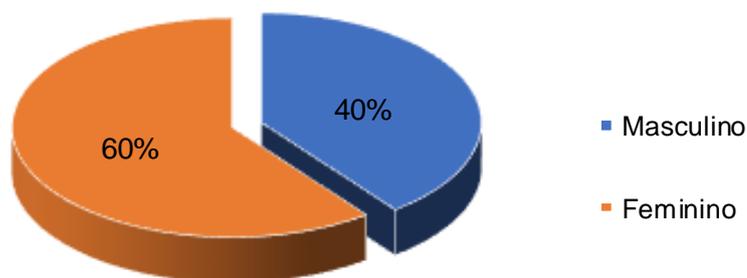


Figura 3 – Género dos inquiridos

Os resultados permitiram constatar que mais de metade dos docentes inquiridos, 55 (60%) é do género feminino, contra 36 (40%) do género masculino (Figura 3).

De seguida, iremos verificar a idade dos docentes que constituem a nossa amostra (Quadro 1).

Idade	Nº de professores	Percentagem
30 aos 39 anos	16	17%
40 aos 49 anos	57	63%
50 aos 59 anos	17	19%
Mais de 60	1	1%
Total	91	100%

Quadro 1 – Distribuição dos inquiridos segunda a idade

Verificamos que a grande maioria (63%) dos respondentes tem entre 40 e 49 anos, 19% tem entre 50 e 59 anos, 17% tem entre 30 e 39 anos e apenas 1 inquirido (1%) tem mais de 60 anos. Constatamos, que a média de idade dos inquiridos é de 44 anos e meio.

Para a segunda variável em análise, Habilitações Académicas dos inquiridos, os dados são os que se apresentam na Figura 4:

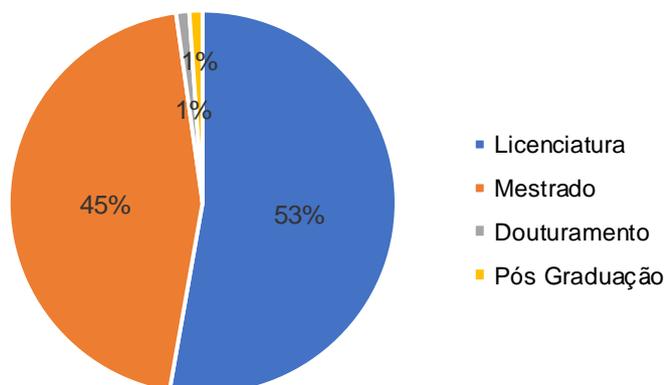


Figura 4 – Habilitações Académicas inquiridos

Verifica-se neste estudo que mais de metade dos inquiridos (48), o correspondente a 53% tem como habilitações académicas uma licenciatura. Por outro lado, 45% dos indivíduos inquiridos (41) responderam ter como habilitações académicas o mestrado. Destacamos também o facto, de apenas 1% correspondente a um inquirido possuir o doutoramento, outro inquirido (1%) ter uma Pós-Graduação (Figura 4).

Prosseguindo na caracterização, propomo-nos de seguida analisar o tempo de serviço dos professores:

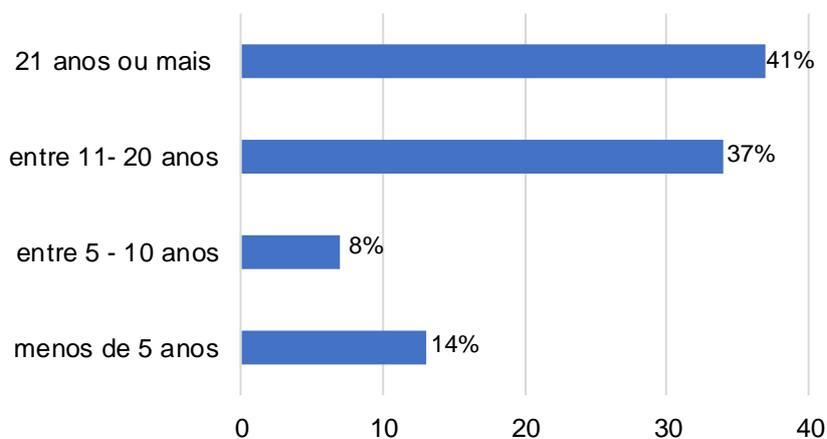


Figura 5 – Tempo de Serviço dos inquiridos

Em relação à distribuição dos docentes quanto ao tempo de serviço na docência a Figura 5, mostra-nos que uma grande percentagem destes (41%), correspondente a 37, tem mais de 21 anos de experiência profissional, 34 (37%) tem entre 11 e 20 anos de serviço, treze (14%) menos de 5 anos de serviço e apenas uma pequena percentagem de professores (8%) correspondente a 7, tem uma experiência profissional como docente no ensino regular entre 5 e 10 anos.

Prosseguindo na caracterização, propomo-nos de seguida analisar a situação profissional dos professores:

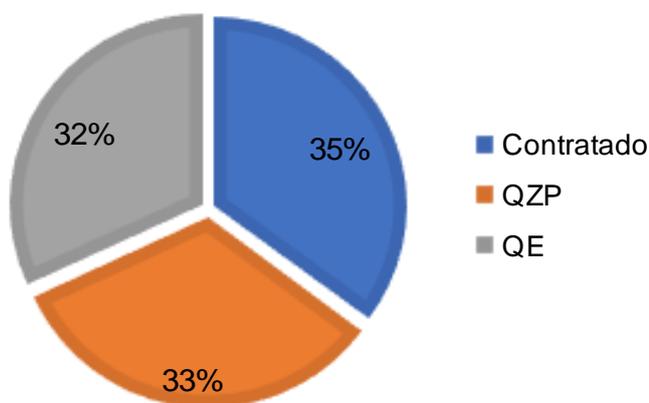


Figura 6 – Situação Profissional dos inquiridos

Relativamente à análise da situação profissional dos inquiridos, verifica-se uma grande homogeneidade entre os professores contratado e de quadro de zona pedagógica e de quadro de escola. Assim 29 correspondentes a (32%), pertencem ao Quadro de Escola, 33%, o que corresponde a 30, são professores do Quadro da Zona Pedagógica e 32 inquiridos (35%) são contratados.

2.2. Questões Complementares

Agora iremos proceder a análise, tratamento e apresentação dos resultados adquiridos, de forma a retirar as conclusões.

2.2.1. Experiência com alunos com Déficit Cognitivo

Perguntávamos se “No presente ano letivo, tem alunos com Déficit Cognitivo nas suas Turmas?” e se “Já teve alunos com Déficit Cognitivo em anos anteriores?”.

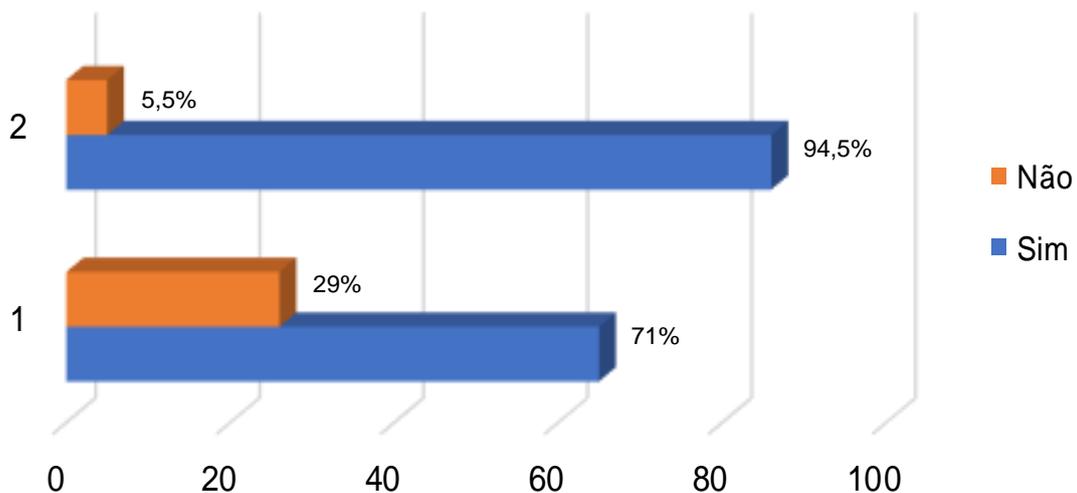


Figura 7 – Experiência com alunos com Déficit Cognitivo

Constatamos que responderam afirmativamente à primeira questão 65 participantes (71%), contra 26 que responderam negativamente (29%).

Atendendo à frequência de docentes que em anos anteriores trabalhou com alunos com déficit cognitivo, verificamos que 86 (94,5%) responderam afirmativamente, ao passo que apenas 5 responderam negativamente (5,5%).

2.2.2. Formação sobre a inclusão de alunos com Défice Cognitivo

Seguidamente, perguntávamos onde é que a formação sobre a inclusão dos alunos com DC tinha sido conseguida. No Quadro 2 apresentam-se as frequências absolutas e relativas das 8 opções de resposta apresentadas.

	Nº de professores	Percentagem
Curso de Formação Inicial	36	40%
Mestrado	2	2%
Pós-Graduação	10	11%
Ação de Formação	21	23%
Nenhuma	18	20%
Licenciatura e Ações de Formação	2	2%
As 4 primeiras opções	1	1%
Outras: Pesquisa	1	1%
Total	91	100%

Quadro 2 – Frequências referentes à obtenção de formação sobre a inclusão dos alunos com DC

Verificamos que o Curso de Formação Inicial corresponde ao efetivo mais frequente (40%), seguindo-se as Ações de Formações (23%), a Pós-Graduação (11%). Constatamos também que 20% dos inquiridos não tem qualquer formação sobre inclusão de alunos com DC e que 1 inquirido (1%) referiu que a sua formação foi através de pesquisas.

Posteriormente, questionamos se pretendiam realizar uma formação específica na área da inclusão com alunos com DC.

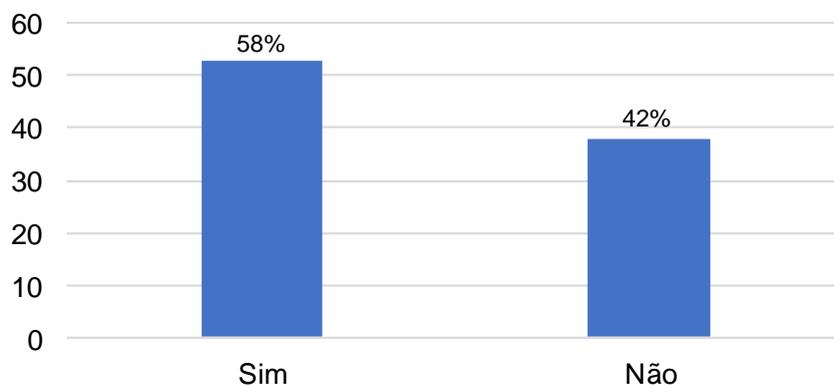


Figura 8 – Pretendem fazer uma formação específica

Apuramos, que uma grande parte dos docentes (53) o equivalente a 58% tenciona fazer uma formação específica, na área da inclusão com alunos com DC.

2.2.3. Participação dos alunos com Défice Cognitivo nas aulas de Educação Física

Importa agora analisar as formas de participação dos alunos com DC nas aulas de EF. Solicitávamos aos docentes que assinalassem as que mais utilizaram, podendo repetir tantas quanto as que considerassem utilizar, atendendo às seguintes opções: Participação sem limitações, Participação somente em algumas atividades, Participação em todas as atividades, com adaptações, Dispensa ocasional da aula, Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico e outra(s) forma(s) não indicada(s).

	Nº de professores	Percentagem
Participação sem limitações	18	20%
Participação somente em algumas atividades	6	7%
Participação em todas as atividades, com adaptações	64	70%
Dispensa ocasional da aula	1	1%
Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico	1	1%
outra(s) forma(s) não indicada(s).	1	1%
Total	91	100%

Quadro 3 – Percentagem referentes às formas de participação dos alunos com DC nas aulas de EF

Verificamos que a maior frequência (70%), cabe à opção Participação em todas as atividades, com adaptações. Segue-se a Participação sem limitações (20%) e em seguida, surgem a Participação somente em algumas atividades (7%). Entre as opções menos utilizadas (1%) contam-se a Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico, Dispensa ocasional da aula e outras formas não indicadas que referiu que depende do caso em particular.

2.3. Questões da Investigação

2.3.1. Respostas referentes aos indicadores de concordância

Neste ponto, procederemos ao estudo das afirmações referentes aos indicadores de concordância.

Considera que o seu grau de experiência foi essencial para lecionar as aulas de EF a alunos com DC.

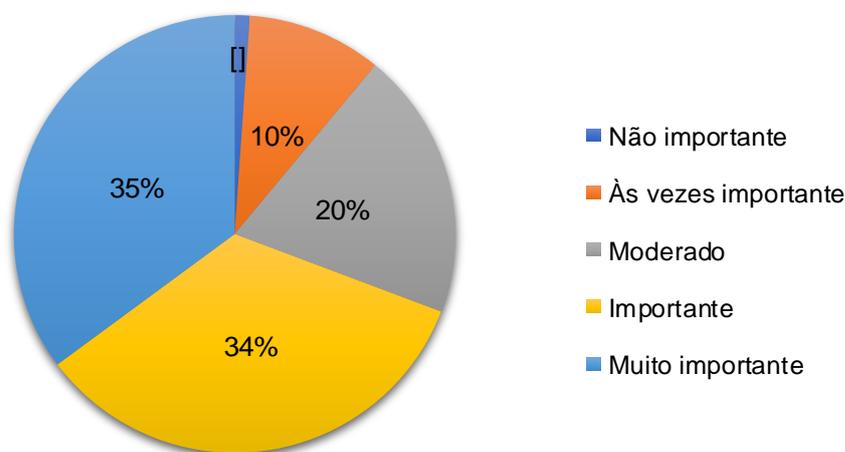


Figura 9 - Considera que o seu grau de experiência foi essencial para lecionar as aulas de EF a alunos com DC.

Face à afirmação se *considera que o seu grau de experiência foi essencial, para lecionar as aulas de EF a alunos com DC*, podemos verificar na Figura 9 apenas 1 docente considera não importante (1%); 9 consideram às vezes importante (10%); 18 moderado (20%); 31 importante (34%) e 32 muito importante (35%).

A minha formação foi fundamental para poder realizar um trabalho de qualidade com alunos com DC

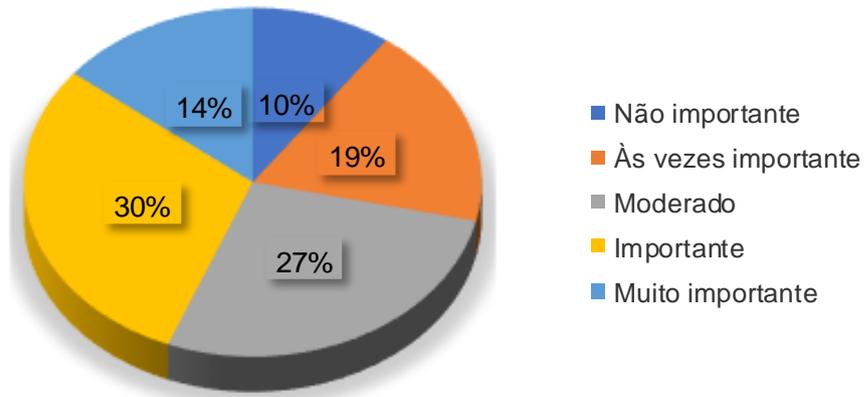


Figura 10 - A minha formação foi fundamental para poder realizar um trabalho de qualidade com alunos com DC

De acordo com a Figura 10, face a afirmação *a minha formação foi fundamental para poder realizar um trabalho de qualidade com alunos com DC*, podemos constatar que 9 docentes consideram não importante (10%); 17 às vezes importante (19%); 25 moderado (27%); 27 importante (30%) e 13 muito importante (14%).

Considero essencial a utilização de estratégias diferenciadas no planeamento da aula para alunos com DC

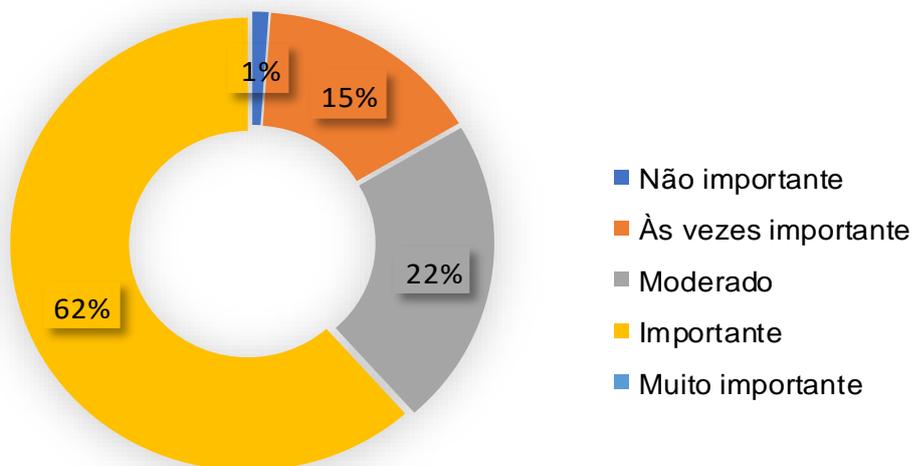


Figura 11 - Considero essencial a utilização de estratégias diferenciadas no planeamento da aula

Ao afirmarmos se *os docentes consideram essencial a utilização de estratégias diferenciadas no planeamento da aula*, verificamos que apenas 1 docente (1%) considera não importante; 14 às vezes importante (15%); 20 moderado (22%); 56 importante (62%) e que nenhum docente (0) considera muito importante.

Considero que a disciplina de EF é relevante para o desenvolvimento dos alunos com DC

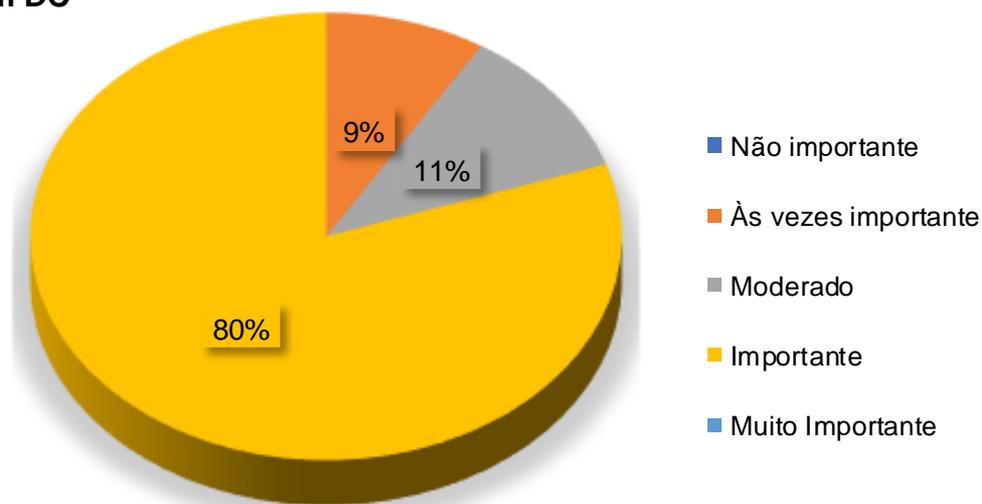


Figura 12 - Considero que a disciplina de EF é relevante para o desenvolvimento dos alunos com DC

No que diz respeito à afirmação de que *os docentes consideram que a disciplina de EF é relevante para o desenvolvimento dos alunos com DC*, nenhum docente (0) afirmou não importante e muito importante. Assim, 8 consideram às vezes importante (9%); 10 moderado (11%) e 73 importante (80%).

2.3.2. Respostas referentes aos indicadores de frequência

Procedermos agora à apresentação das respostas dos inquiridos referentes aos indicadores de frequência.

Tenho receio de que nas turmas que me são atribuídas possam aparecer alunos com DC

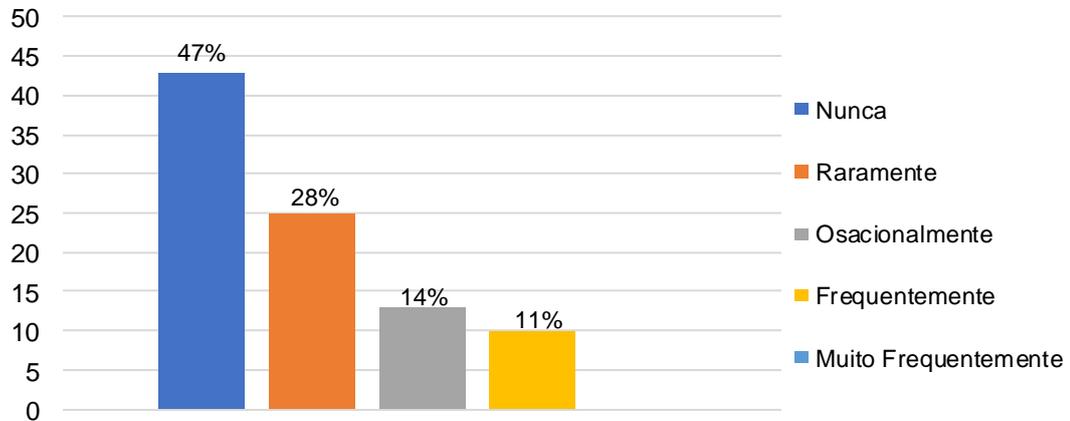


Figura 13 – Tenho receio de que nas turmas que me são atribuídas possam aparecer alunos com DC

Face à afirmação, sobre o *receio de que nas turmas que me são atribuídas possam aparecer alunos com DC*, verificou-se que 43 inquiridos o que corresponde a 47% afirmou nunca; 25 raramente (28%); 13 ocasionalmente (14%) e 10 muito frequentemente (11%). Salienta-se o fato de nenhum dos inquiridos afirmar que muito frequentemente tem receio de que nas turmas que me são atribuídas possam aparecer alunos com DC.

Considero ter um bom desempenho enquanto docente com alunos com DC

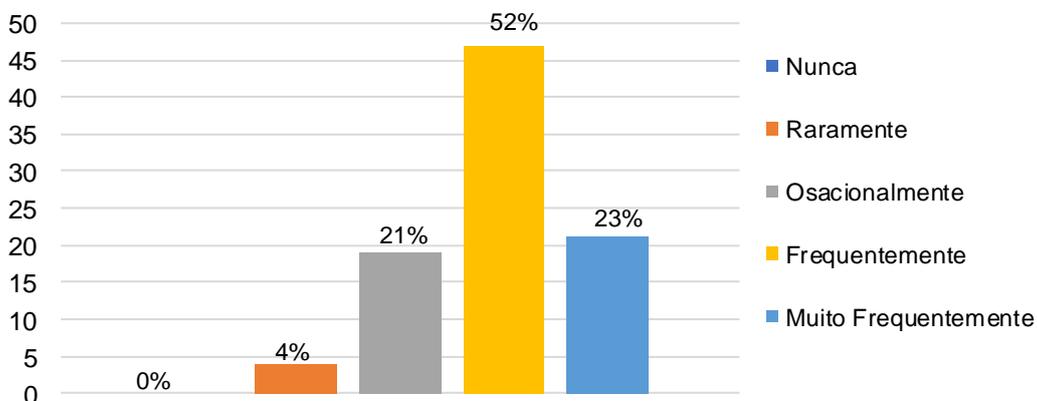


Figura 14 – Considero ter um bom desempenho enquanto docente com alunos com DC

Verificamos através da Figura 14, que nenhum inquirido (0) é da opinião que nunca tem um bom desempenho enquanto docente com alunos com DC. No entanto, 4 responderam raramente (4%); 19 ocasionalmente (21%); 47 frequentemente (52%) e 21 muito frequentemente (23%).

Sinto-me preparado para lecionar turmas com alunos com DC

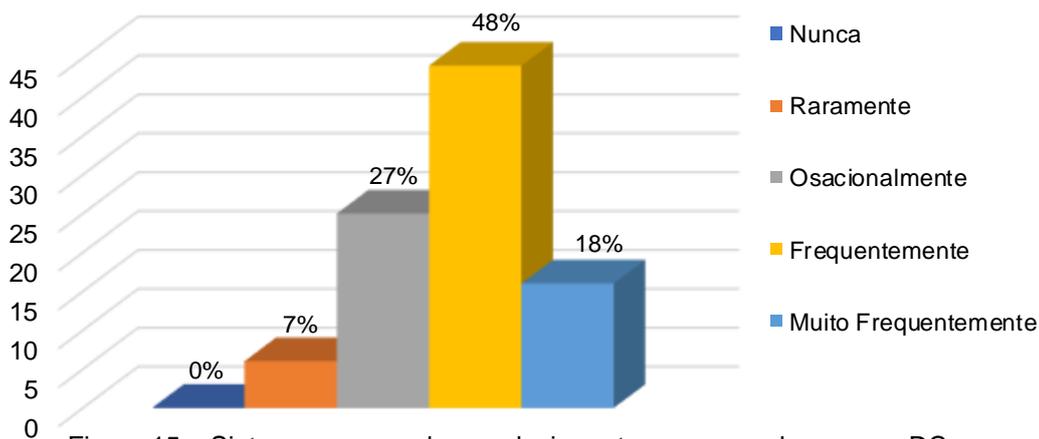


Figura 15 – Sinto-me preparado para lecionar turmas com alunos com DC

Como se pode verificar pela Figura 15, na afirmação *sinto-me preparado para lecionar turmas com alunos com DC*, nenhum docente (0) afirmou nunca. Contudo, verificamos que 6 responderam raramente (7%); 25 ocasionalmente (27%); 44 frequentemente (48%) e 16 muito frequentemente (18%).

Considera ser difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com DC

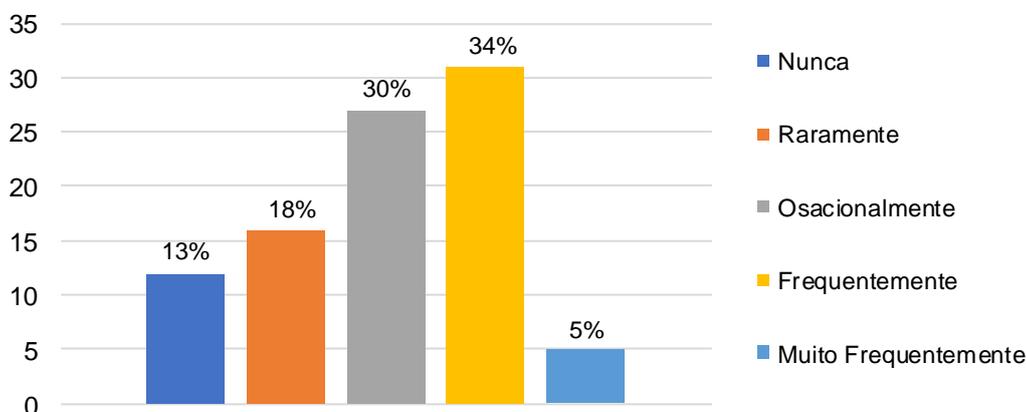


Figura 16 – Considera ser difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com DC

Na Figura 16, face à afirmação *considera ser difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com DC*, podemos constatar que 12 docentes afirmam que nunca (13%); 16 raramente (18%); 27 ocasionalmente (30%); 31 frequentemente (34%) e 5 muito frequentemente (5%).

Acho-me capaz de diversificar práticas respondendo às necessidades dos alunos com DC

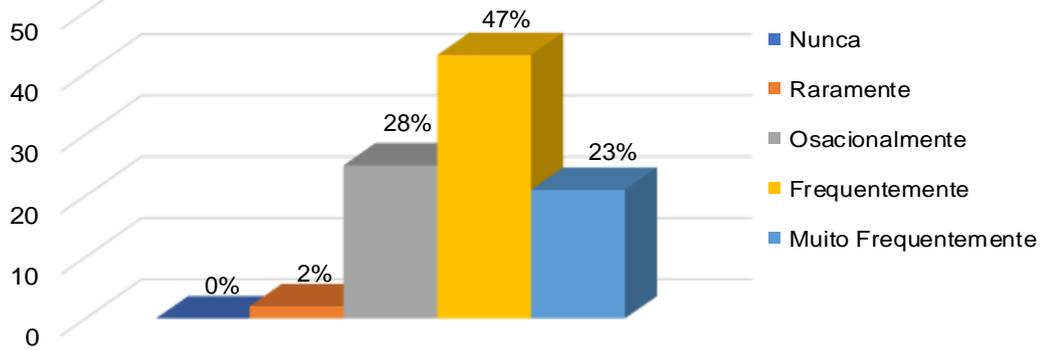


Figura 17 –Acho-me capaz de diversificar práticas respondendo às necessidades dos alunos com DC

Verificamos através da Figura 17, relativamente à afirmação *acho-me capaz de diversificar práticas respondendo às necessidades dos alunos com DC*, nenhum docente (0) afirmou que nunca; 2 raramente (2%); 25 nem ocasionalmente (28%); 43 frequentemente (47%) e 21 afirmaram frequentemente (23%).

Sou da opinião que os alunos com DC podem ter maior êxito, nas aulas de EF, se forem apoiados individualmente

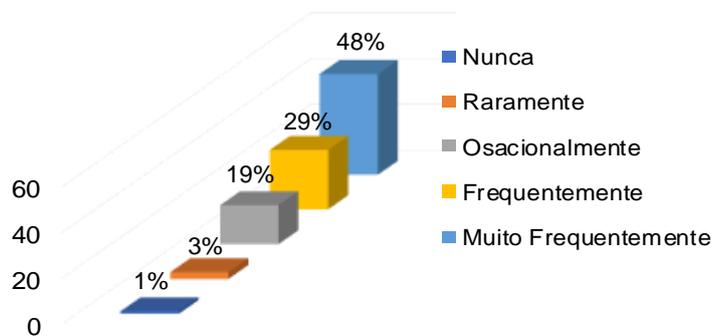


Figura 18 –Sou da opinião que os alunos com DC podem ter maior êxito, nas aulas de EF, se forem apoiados individualmente

Como mostra a Figura 18, face à afirmação *sou da opinião que os alunos com DC podem ter maior êxito, nas aulas de EF, se forem apoiados individualmente*, 1 docentes afirmou que nunca (1%); 3 raramente (3%); 17 ocasionalmente (19%); 26 frequentemente (29%) e 44 afirmam muito frequentemente (48%).

Na escola que leciono atualmente, existem recursos materiais específicos e disponíveis para que eu possa trabalhar com alunos com DC

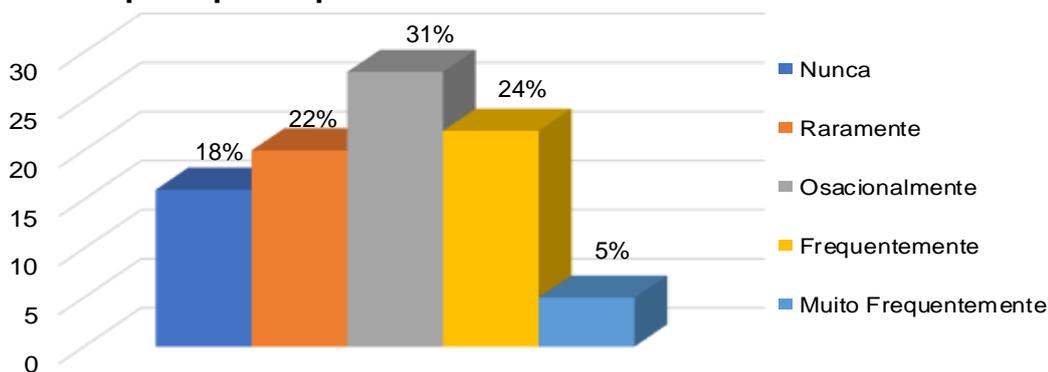


Figura 19 –Na escola que leciono atualmente, existem recursos materiais específicos e disponíveis para que eu possa trabalhar com alunos com DC

Em relação à figura 19, face à pergunta, *na escola que leciono atualmente, existem recursos materiais específicos e disponíveis para que eu possa trabalhar com alunos com DC*, 18 docentes afirmaram que nunca (18%); 20 raramente (22%); 28 ocasionalmente (31%); 22 frequentemente (24%) e 5 afirmam muito frequentemente (5%).

Na escola que leciono atualmente, existem recursos humanos disponíveis para colaborar durante as aulas com alunos com DC

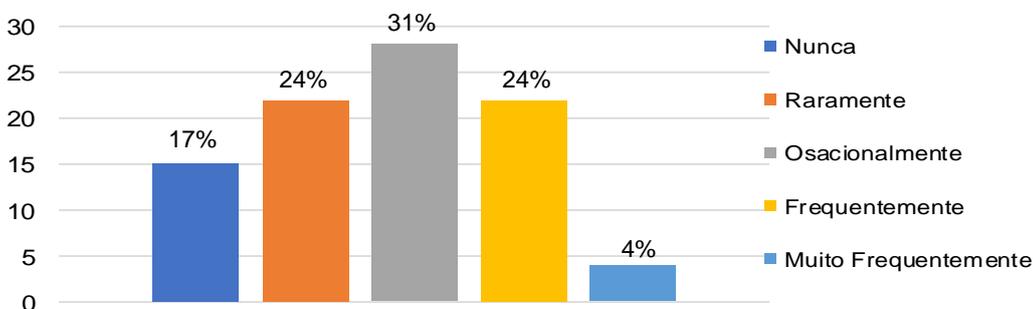


Figura 20 –Na escola que leciono atualmente, existem recursos humanos disponíveis para colaborar durante as aulas com alunos com DC

Através da leitura dos resultados apresentados na figura anterior, relativamente à afirmação, *na escola que leciono atualmente, existem recursos humanos disponíveis para colaborar durante as aulas com alunos com DC*, 15 docentes afirmaram que nunca (17%); 22 raramente (24%); 28 ocasionalmente (31%); 22 frequentemente (24%) e 4 afirmam muito frequentemente (4%).

Habitualmente, realizo diferenciação curricular para alunos com DC e para os outros alunos

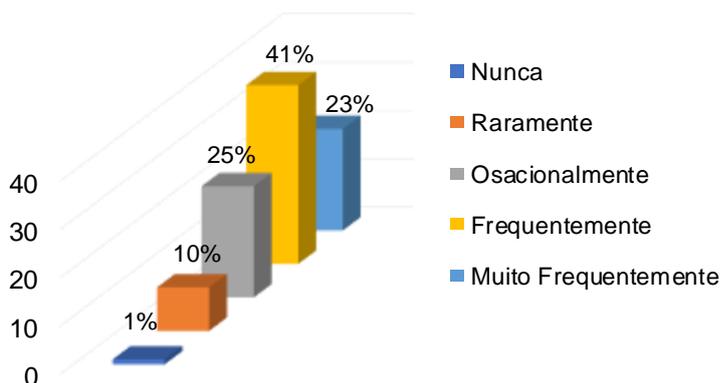


Figura 21 –Habitualmente, realizo diferenciação curricular para alunos com DC e para os outros alunos

Ao questionarmos os docentes, *se habitualmente, realizam diferenciação curricular para alunos com DC e para os outros alunos*, verificamos que apenas 1 docente afirmou que nunca (1%); 9 raramente (10%); 23 ocasionalmente (25%); 37 frequentemente (41%) e 21 afirmam muito frequentemente (23%).

Nas aulas, realizo atividades com objetivos específicos, para alunos com DC e incluo os restantes

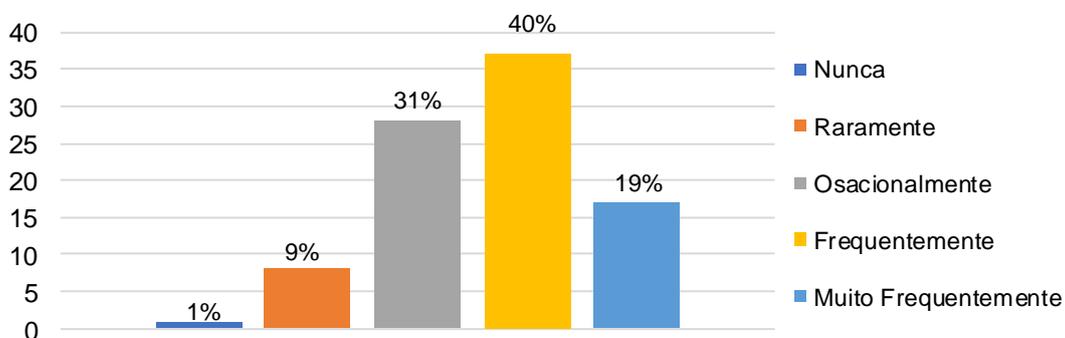


Figura 22 –Nas aulas, realizo atividades com objetivos específicos, para alunos com DC e incluo os restantes

Verificamos através da figura 22, que relativamente à afirmação de que *nas aulas, realizo atividades com objetivos específicos, para alunos com DC e incluo os restantes alunos*, 1 docentes afirma que nunca (1%); 8 raramente (9%); 28 ocasionalmente (31%); 37 frequentemente (40%) e 17 afirmam muito frequentemente (19%).

Considero que as atividades individuais, facilitam uma maior participação dos alunos com DC

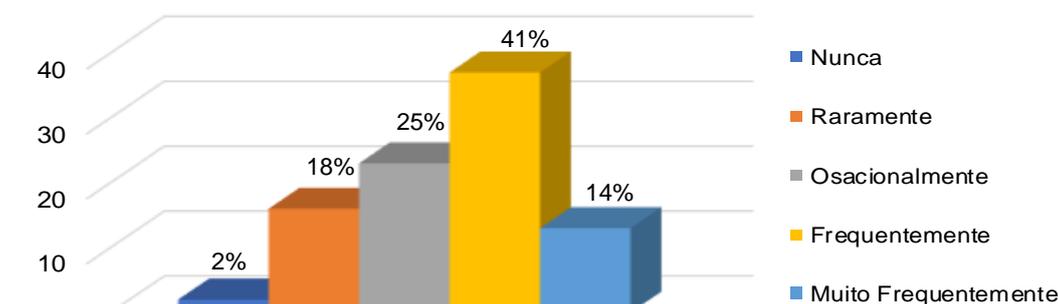


Figura 23 –Considero que as atividades individuais, facilitam uma maior participação dos alunos com DC

Analisando a figura 23, constatamos, que os inquiridos quanto à afirmação *considero que as atividades individuais, facilitam uma maior participação dos alunos com DC*, 2 docentes afirmaram que nunca (2%); 16 raramente (18%); 23 ocasionalmente (25%); 37 frequentemente (41%) e 13 afirmam muito frequentemente (14%).

Considero que as atividades de grupo, implicam uma menor participação dos alunos com DC

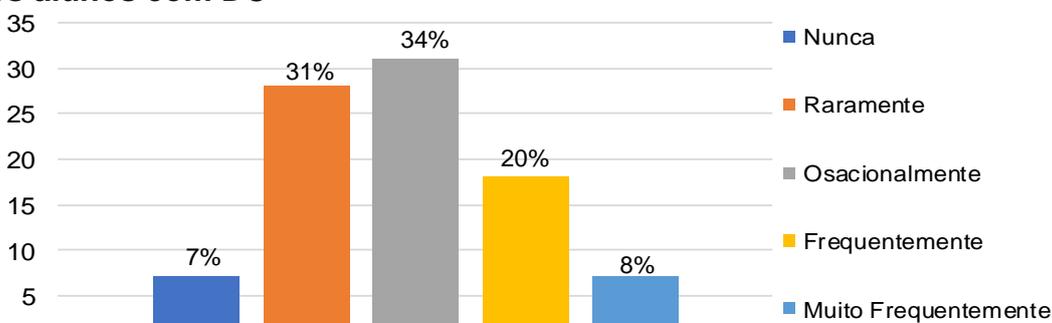


Figura 24 –Considero que as atividades de grupo implicam uma menor participação dos alunos com DC

Como mostra a figura 24, face à afirmação *considero que as atividades de grupo implicam uma menor participação dos alunos com DC*, 7 docentes afirmaram que nunca (7%); 28 raramente (31%); 31 ocasionalmente (34%); 18 frequentemente (20%) e 7 afirmam muito frequentemente (8%).

Sou da opinião que as atividades (coletivas ou individuais) constituem uma fonte de maior satisfação para alunos com DC

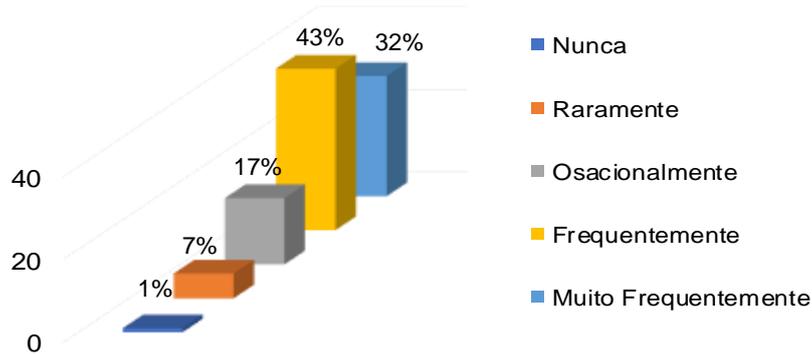


Figura 25 – Sou da opinião que as atividades (coletivas ou individuais) constituem uma fonte de maior satisfação para alunos com DC

Em relação à figura 25, face à afirmação, *sou da opinião que as atividades (coletivas ou individuais) constituem uma fonte de maior satisfação para alunos com DC*, verificamos que 1 docente afirmou que nunca (1%); 6 raramente (7%); 16 ocasionalmente (17%); 39 frequentemente (43%) e 29 afirmam muito frequentemente (32%).

Sinto dificuldades nas intervenções pedagógicas devido à integração dos alunos com DC

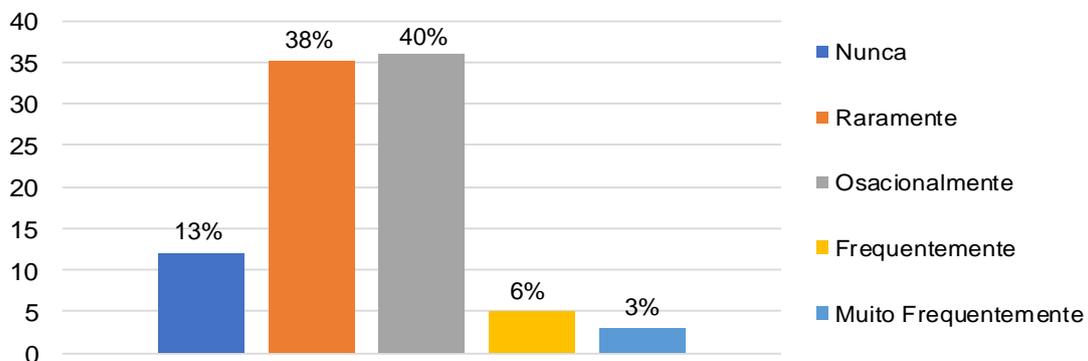


Figura 26– Sinto dificuldades nas intervenções pedagógicas devido à integração dos alunos com DC

Verificamos através da figura 26, onde os inquiridos responderam à pergunta, *sinto dificuldade nas intervenções pedagógicas devido à integração dos alunos com DC*, 12 docentes afirmaram que nunca (13%); 35 raramente (38%); 36 ocasionalmente (40%); 5 frequentemente (6%) e 3 afirmam muito frequentemente (3%).

Sinto dificuldades em definir critérios de avaliação para alunos com DC

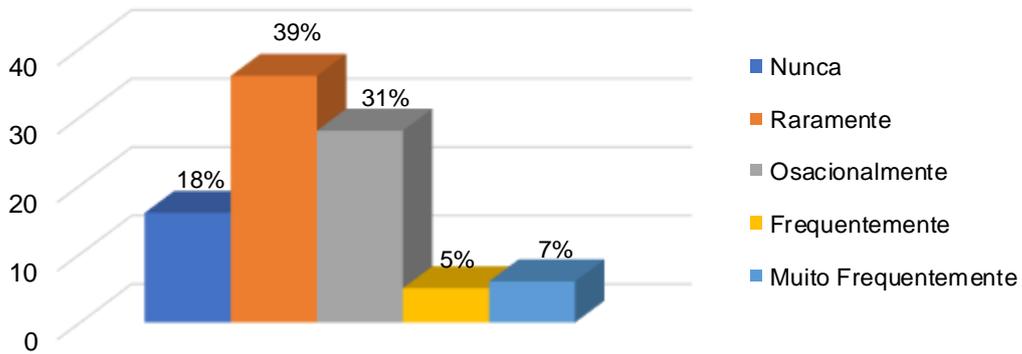


Figura 27– Sinto dificuldades em definir critérios de avaliação para alunos com DC

Analisando a figura 27, verificamos que quanto à pergunta, *sinto dificuldades em definir critérios de avaliação para alunos com DC*, apuramos que 16 docentes afirmaram que nunca (18%); 36 raramente (39%); 28 ocasionalmente (31%); 5 frequentemente (5%) e 6 afirmam muito frequentemente (7%).

Mantenho uma atitude inclusiva, durante a aula de EF, face a alunos com DC

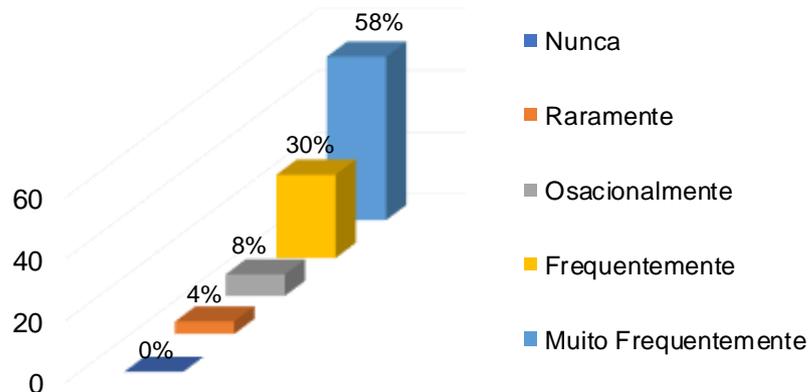


Figura 28– Mantenho uma atitude inclusiva, durante a aula de EF, face a alunos com DC

Como podemos verificar, na figura 28, relativamente à afirmação *mantenho uma atitude inclusiva, durante a aula de EF, face a alunos com DC*, nenhum docente afirmou que nunca (0%); 4 raramente (4%); 7 ocasionalmente (8%); 27 frequentemente (30%) e 53 afirmam muito frequentemente (58%).

2.3.3. Respostas referentes aos indicadores de importância

Procedermos agora à apresentação das respostas dos inquiridos referentes aos indicadores de importância.

A minha formação inicial (incluindo estágio pedagógico) contemplou alguma disciplina/modulo/ seminário sobre EF para alunos com DC

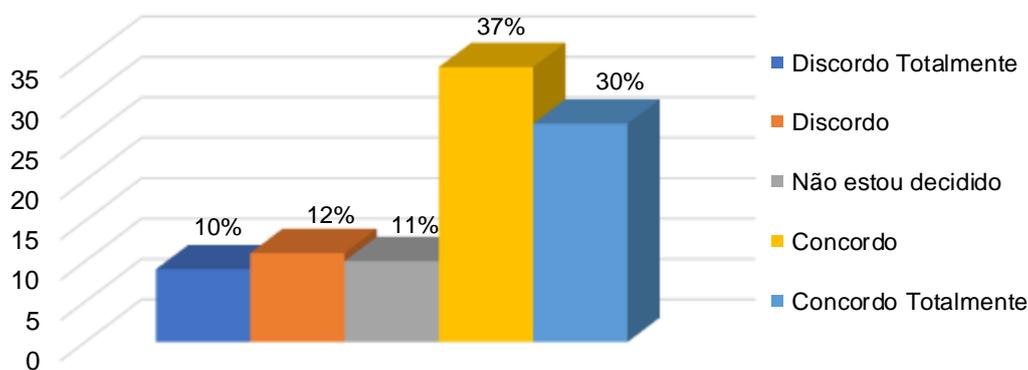


Figura 29– A minha formação inicial (incluindo estágio pedagógico) contemplou alguma disciplina/modulo/seminário sobre EF para alunos com DC

Ao questionarmos os docentes, se *na sua formação inicial (incluindo estágio pedagógico) contemplou alguma disciplina/modulo/seminário sobre EF para alunos com DC*, verificamos que apenas 9 docente afirmou discordar totalmente (10%); 11 discordam (12%); 10 não estou decidido (11%); 34 concordam (37%) e 27 afirmam concordar totalmente (30%).

Considero que os meus alunos com DC são socialmente aceites pelos seu colegas nas aulas de EF

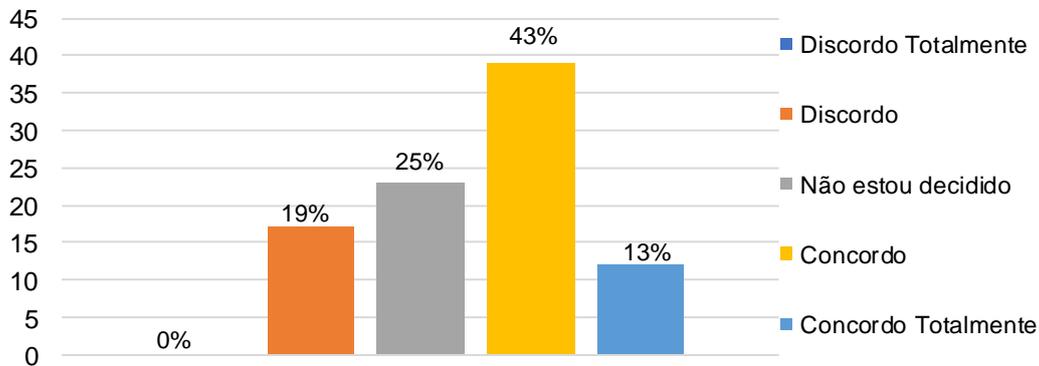


Figura 30– Considero que os meus alunos com DC são socialmente aceites pelos seu colegas nas aulas de EF

De acordo com a Figura 30, face à afirmação, *considero que os meus alunos com DC são socialmente aceites pelos seu colegas nas aulas*, constatamos que apenas nenhum docente discordar totalmente (0%); 17 discordam (19%); 23 não estou decidido (25%); 39 concordam (43%) e 12 afirmam concordar totalmente (13%).

Considero que a inclusão dos alunos com DC é uma vantagem para outros alunos

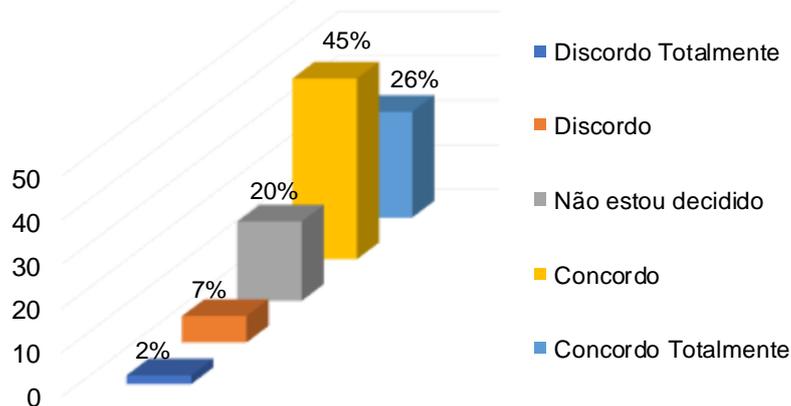


Figura 31– Considero que a inclusão dos alunos com DC é uma vantagem para outros alunos

Analisando a figura anterior, relativamente à afirmação, *considero que a inclusão dos alunos com DC é uma vantagem para outros*, averiguamos que 2 docente discordar totalmente (2%); 6 discordam (7%); 18 não estou decidido (20%); 41 concordam (45%) e 24 afirmam concordar totalmente (26%).

2.3.4. Pergunta aberta

Para terminar o questionário, deixamos uma pergunta aberta onde os inquiridos poderiam deixar algumas sugestões para melhor promover a integração de alunos com DC nas aulas de EF. Dos 91 inquiridos que responderam ao questionário, apenas 21 inquiridos (23%) deixaram algumas sugestões.

Um dos inquiridos começou por dizer que, falar de DC é muito vago, uma vez que depende do grau de défice. Contudo, referiu que se as limitações forem elevadas, para que se possa fazer um trabalho sério, é necessário um trabalho com acompanhamento individualizado. Outros 9 inquiridos reforçaram a ideia de ter mais apoios humanos e alguns deles, especificaram o professor de ensino especial. Alguns mencionaram que se os professores de EF tivessem um professor de Ensino Especial na aula, esta poderia decorrer com maior normalidade possível e a integração e os resultados seriam ainda maiores. Por outro lado, 3 destes professores mencionaram também, mais e melhores recursos materiais para estes alunos. Um dos inquiridos, referiu que a prioridade na escolha das instalações desportivas seria uma mais valia.

Um dos inquiridos continuou por dizer que, tendo em conta o DC que a criança apresenta, é muito importante definir com clareza os critérios e objetivos para aquele aluno, coisa que normalmente nunca se faz. A maior parte das vezes subestima-se as potencialidades destes alunos e define-se uma fasquia muito baixa ou inexistente. Outro dos inquiridos, referiu que, definir objetivos e perfis de desempenho mediante o nível cognitivo do aluno e a sua especificidade seria o mais apropriado. Um dos inquiridos, foi mais longe referindo que devemos deixá-los realizar as aulas de EF como eles a interpretam, não tratá-los de forma diferente, estar sempre presente para ajudá-los com positivismo em vez de negativismo.

Dois dos inquiridos, referiram que as formações específicas após a formação inicial ou melhor, mais preparação durante a formação inicial seria uma mais valia para os professores que trabalhassem com estes alunos nas suas turmas.

Outros mencionaram, que os professores devem diversificar o processo de ensino/aprendizagem; que devem promover a inclusão, e que a integração fica aquém do esperado; que devem valorizar, apoiar, motivar e acarinhar.

3. Análise e Discussão dos dados

Como já se referiu, este estudo teve por objetivo saber como os docentes de EF incluem os alunos com DC nas atividades de aula. Tendo em conta o objetivo acima referido, e face aos dados apresentados e analisados no ponto anterior, apontamos agora alguns pontos conclusivos acerca do estudo que elaborámos.

Em primeiro lugar, considerámos ser lícito discutir a apresentação dos resultados relativamente à nossa amostra. Assim, em relação à amostra que constituiu o nosso estudo, podemos referir que se trata de uma amostra, onde a maior parte dos inquiridos é do sexo feminino (60%), e que a maioria possui entre 40 e 49 anos de idade, tratando-se de uma amostra com docentes em idade média.

Um outro aspeto, a nosso ver, digno de realce, é o facto de quase metade dos docentes (45%) possuir o mestrado, o que demonstra, uma preocupação de melhorarem as suas competências ao nível académico. Uma vez que se trata de uma amostra, maioritariamente (83%), com idades acima dos 40 anos, levamos a concluir que a grande parte destes docentes possuem a licenciatura pré-Bolonha, uma vez que este só foi introduzido em 2006. Assim, uma grande parte destes docentes possui a licenciatura de 5 anos e posteriormente, realizaram o Mestrado.

Quanto ao tempo de serviço, podemos salientar que, implicativamente, também aqui, mais de metade (78%) exerce funções há pelo menos mais de 10 anos. O que nos releva que são professores já com alguma experiência profissional. Relativamente à situação profissional, verificamos que mais de metade (65%) já se encontra em quadro de zona pedagógica ou em quadro de escola.

No que respeita à experiência com alunos com DC, verificamos que mais de metade (71%) dos inquiridos atualmente possui nas suas turmas alunos com DC e que quase na totalidade (94,5%) já teve alunos com DC nas suas turmas

em anos anteriores. Se recuarmos à revisão da literatura, verificamos que Sprinthall & Sprinthall (1999), defendiam o método cooperativo, ou seja, juntar na mesma turma crianças de ensino regular com as crianças que precisam de medidas mais específicas. Por esta razão, é perfeitamente normal que encontremos nas turmas, ditas regulares, crianças com DC.

No que respeita à formação dos docentes, ou melhor, à sua formação para trabalhar com alunos com DC, verificámos que quase metade (40%) adquiriu essa formação no curso de formação inicial, que 23% em ações de formação e 20% assume não ter formação nenhuma para trabalhar com estes alunos. Contudo, quando questionados, se pretendem fazer alguma formação específica nesta área, 42% parece acomodar-se à situação e respondem que não, ao contrário de 58% que dizem pretender fazer formação talvez de forma a colmatarem as dificuldades sentidas. Não sabemos, contudo, se desses (42%) fazem parte os mesmos que dizem não terem nenhuma formação para trabalhar com alunos com DC. No entanto, será, com certeza, um dado a reter para eventuais futuros trabalhos nesta área.

Em relação à problemática da participação dos alunos com DC nas aulas de EF, chegámos a conclusões completamente inesperadas e que contradizem, se assim se pode dizer, em parte, o que alguns autores defendem.

Quando confrontados com a problemática da participação dos alunos com DC nas suas aulas, a grande maioria (70%) dos inquiridos, defendeu que, nas suas aulas, os alunos com DC participam em todas as atividades, mas com adaptações e que 20% referiu que estes alunos participam sem limitações nas suas aulas. A dispensa ocasional da aula (1%) e a dispensa permanente por apresentação de atestado médico (1%) foram das opções menos escolhidas. Estes dados vão contra o que defende Gomendio (2000), uma vez que este autor menciona que na maior parte das vezes, os deficientes são excluídos das atividades físicas e desportivas. No nosso estudo, chegámos à conclusão de que a realidade de que nos fala o autor acima referido não se coaduna com os resultados que obtivemos.

Em termos de autoavaliação do desempenho como docente com alunos com DC, mais de metade 75% considerou ter *frequentemente e muito*

frequentemente um bom desempenho com estes alunos. Por outro lado, quando questionados se têm receio de nas turmas que lhes são atribuídas possam aparecer alunos com DC, 75% afirmou nunca ou raramente, mais uma vez não conseguimos saber se estes 75% de inquiridos (68) são os mesmos que se autoavaliaram como tendo um bom desempenho com estes alunos e como tal não têm receio que nas suas turmas possam aparecer alunos com DC.

Averiguamos também, que mais de metade dos nossos inquiridos (75%) afirmou que *frequentemente* ou *muito frequentemente* era difícil dar aulas nas turmas que tinham alunos com DC, todavia, quando questionados se sentem dificuldades na intervenção pedagógica devido à integração destes alunos ou na definição de critérios de avaliação para estes alunos, 51% afirmou que *nunca* ou *raramente* à primeira questão e 57% à segunda questão.

Uma outra problemática que achámos pertinente ser aqui discutida é a problemática dos *recursos concedidos a quem leciona a alunos com DC*. Conforme, tivemos oportunidade de verificar cerca de 40% dos inquiridos confirmou que na escola que lecionam atualmente, nunca ou raramente, existem recursos materiais específicos e disponíveis, e também, recursos humanos para colaborar no trabalho com alunos com DC. Um dos aspetos que segundo Gomendio (2000) permite que a criança não seja isolada ou excluída das atividades, é a de existir um professor de apoio que ajudam a criança.

Apesar de ser evidente, a falta de recursos materiais e humanos, nas escolas onde os nossos inquiridos lecionam, 77% dos inquiridos considera que *frequentemente* ou *muito frequentemente*, os alunos com DC poderiam ter maior êxito nas aulas de EF se fossem apoiados individualmente.

Quanto à problemática, se os inquiridos *se sentem preparados para lecionar turmas com alunos com DC*, verificamos que mais de metade (66%) afirmou *frequentemente* e *muito frequentemente*. Contudo, não sabemos se foram precisamente estes que responderam que o seu grau de experiência foi *importante* ou *muito importante* para lecionar a alunos com DC, ou então, os que responderiam que a sua formação inicial foi *importante* ou *muito importante* para realizar um trabalho de qualidade com estes alunos. Porém, quando

questionamos os inquiridos se na sua *formação inicial contemplou alguma disciplina /modulo/ seminário sobre atividade física para alunos com DC*, 67% *concordou* ou *concordou totalmente*.

A inclusão dos alunos com DC na aula de EF verificamos que mais de metade dos inquiridos (58%) afirma que *muito frequentemente* tem uma atitude inclusiva na aula. Talvez por terem consciência que a sua atitude como professor tem influência nos alunos, quando questionados se *os alunos com DC são socialmente aceites pelos seus colegas* 51 dos inquiridos (56%) responde que *concorda* ou *concorda plenamente*. Segundo Silva, Ribeiro & Carvalho (2011) “[n]ada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor. A mudança educacional, a aceitação do termo inclusão e a atitude face à inclusão depende do que os professores fazem e pensam”.

Por outro lado, 71% dos nossos inquiridos, não tem qualquer dúvida ao afirmarem que a inclusão dos alunos com DC é uma vantagem para os outros alunos. Seguindo a ótica de Stainback & Stainback (1999), a inclusão possibilita benefícios aos alunos ditos “normais” e aos que apresentam algum tipo de deficiência, aos primeiros sensibiliza-os para a diferença, aos segundos permite-lhes aprender em contextos reais. Também Correia (2001) defende que “a heterogeneidade de características dos alunos só enriquece a escola, contribuindo para um desenvolvimento harmonioso da comunidade escolar, onde as capacidades de cada um se unam para a promoção do sucesso” (p.125).

Relativamente à *problemática referente às atividades*, verificamos que mais de metade (59%) dos inquiridos afirmou que *frequentemente* ou *muito frequentemente* realiza atividades com objetivos específicos para alunos com DC e inclui os restantes. Porém, quando questionados se *acham-se capazes de diversificar praticas respondendo às necessidades dos alunos com DC*, 70% afirma que *frequentemente* ou *muito frequentemente*. Estes dados levam-nos a pensar que, existe alguma incongruência nas afirmações, visto que estes 70% são capazes de diversificar práticas, mas 59% realiza atividades com objetivos específicos para alunos com DC e inclui os outros, acabando por não

diversificar práticas. Olhando, novamente para os dados, talvez possamos concluir, que estes 59% dos inquiridos não faz diferenciação curricular, uma vez que, os objetivos específicos da atividade são pensados para alunos com DC.

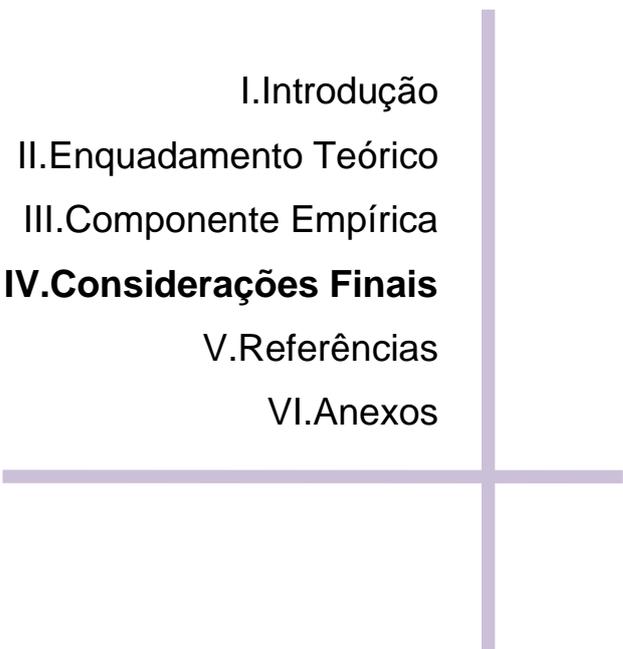
Outro dado interessante de reter, é que apesar do que foi referido anteriormente, quando questionamos se os nossos inquiridos *consideram essencial a utilização de estratégias diferenciadas no planeamento da aula para alunos com DC*, 62 % afirmou ser importante, mas depois na prática 59% afirma que *frequentemente* ou *muito frequentemente* realiza atividades com objetivos específicos para alunos com DC e inclui os restantes. Apesar de tudo isto, ainda verificamos que 65% afirma que realiza diferenciação curricular para alunos com DC e para os outros, *frequentemente* ou *muito frequentemente*.

Por outro lado, apuramos que 28% considera que as atividades de grupo frequentemente e muito frequentemente, implicam uma menor participação destes alunos, ao contrário das atividades individuais, que segundo 55% dos nossos inquiridos facilitam uma maior participação dos alunos com DC. De acordo com Leitão (2006) todos os alunos deverão participar com sucesso nas atividades, cada um ao nível que lhe é possível, contando com a ajuda de todos os elementos do grupo.

Porém, quando questionados se são da opinião de que *as atividades, individuais como as de grupo, constituem uma maior fonte de satisfação para os alunos com DC*, 75% dos nossos inquiridos são unânimes em responder que *frequentemente* ou *muito frequentemente*.

Quando, questionados se acham que a disciplina de EF é relevante para o desenvolvimento dos alunos com DC, mais uma vez, os nossos inquiridos são unânimes (80%) em considerar importante.

I.Introdução
II.Enquadamento Teórico
III.Componente Empírica
IV.Considerações Finais
V.Referências
VI.Anexos



Foi numa folha em branco que tudo começou... a inspiração e motivação foram os alunos e a Educação Física. A experiência, empenho, dedicação e o apoio de muitas pessoas, foi o que guiou para continuar. Contudo, fica sempre a sensação de que a obra nunca está acabada, mesmo depois de terminada.

Ao darmos por concluído este projeto a que nos propusemos e fazendo uma reflexão sobre aquilo que aqui deixamos escrito, podemos desde já afirmar que a realização desta investigação, em muito contribuiu para o nosso crescimento, tanto ao nível pessoal, como profissional.

O objetivo desta investigação foi saber *como é que os docentes de Educação Física incluem os alunos com Défice Cognitivo nas atividades de aula*, assim sendo, é fundamental salientar alguns pontos conclusivos referentes à resolução do problema que elaborámos.

Os resultados que obtivemos neste estudo evidenciam que, ao contrário das nossas convicções, nenhum dos docentes de EF tem o hábito de excluir das suas aulas os alunos portadores de Défice Cognitivo, apenas encontrar formas diferentes de os integrar nas atividades.

Os resultados indicam-nos também que, apenas uma percentagem mínima dos inquiridos referiu que raramente se sente preparado para lecionar a alunos com DC.

Para além disso, constatámos, ainda que se note uma preocupação crescente dos docentes em conhecer e saber mais sobre esta área, já que, nos resultados obtidos, deparámo-nos com uma boa percentagem de docentes que tenciona realizar uma formação específica nesta área.

Apurámos ainda que as escolas fazem um esforço, no sentido de criar melhores condições, como por exemplo, a contratação de Professores de apoio, para que os alunos portadores de DC possam gozar de um ensino de qualidade. Parece-nos que este esforço atualmente é insuficiente, visto que os resultados revelam que há uma percentagem considerável de docentes (41%) que não é ajudado por nenhum professor de apoio pedagógico ou outro Técnico.

Concluído o estudo, ter-se-á consciência que há muito mais para explorar e pesquisar sobre a temática em questão. Porém, espera-se que este estudo possa contribuir para novas investigações e abra portas a outros trabalhos

nesta área, para promover práticas de qualidade e igualdade, de modo que os contributos da EF promovam um eficaz desenvolvimento educativo e inclusivo de alunos com DC, pois acredita-se que, alunos felizes crescem e aprendem melhor, e que passo a passo se faz uma grande caminhada. Não podemos deixar de exprimir que foi gratificante a realização deste trabalho, quer pelos ensinamentos colhidos, quer pelo enriquecimento pessoal e profissional.

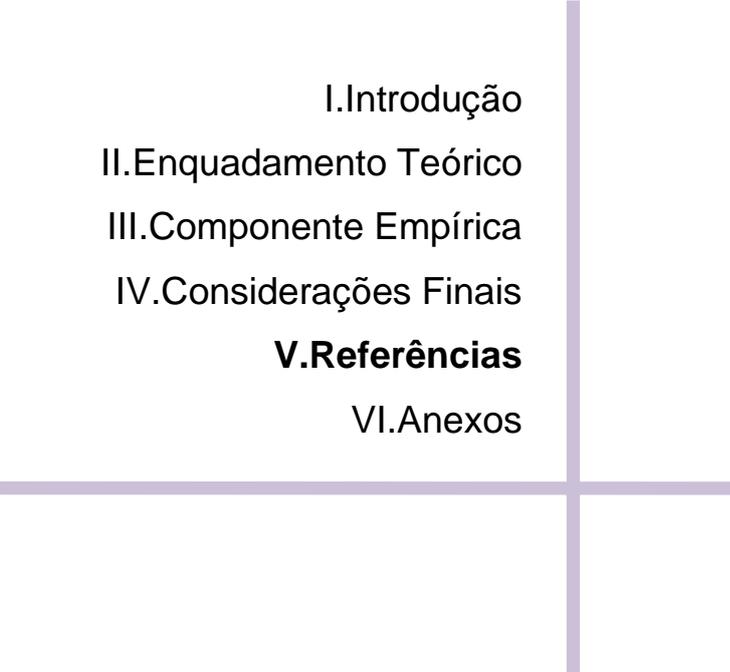
Recomendações para futuras investigações

A investigação está sempre ligada à curiosidade e à sede de saber. Terminado o nosso estudo, torna-se pertinente referir algumas recomendações para estudos futuros, relacionados com a área do presente estudo.

Sabe-se que através deste estudo os docentes tencionam realizar formação e conhecimento atualizado sobre o tema, de modo a poder responder cada vez melhor às necessidades de todos os alunos. Como tal, será pertinente realizar estudos sobre a importância da formação do professor no papel ativo na educação em contexto inclusivo.

Outro tema interessante seria realizar estudos sobre qual a perceção que os pares têm em relação à participação de alunos com DC nas aulas EF ou a relação pedagógica do professor de EF com alunos com DC.

I.Introdução
II.Enquadamento Teórico
III.Componente Empírica
IV.Considerações Finais
V.Referências
VI.Anexos

A decorative graphic consisting of a vertical purple line and a horizontal purple line intersecting at the bottom right of the text area.

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade: In M.Ainscow, G. Porter, & M. Wang. (1997). Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, Salamanca, 4 a 1º de Julho, 1994)

Ainscow, M. (1998). Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para formação de professores. Instituto de Inovação Educacional. (1ª Ed.). UNESCO

Albert, M., DeKosky, S., Dickson, D., Dubois, B., Feldman, H., Fox, N., . . . Phelps, C. (2011). The diagnosis of mild cognitive impairment due to Alzheimer's disease: recommendations from the National Institute on Aging-Alzheimer's Association workgroups on diagnostic guidelines for Alzheimer's disease. *Alzheimer's & dementia*, 7(3). 270-279.

Alves, F., Faria, G., Mota, S. & Silva, S. (2008, outubro-dezembro). As TIC nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. *Revista Diversidades*, 22, pp. 25-27.

Amaral, R. et al. (2010), Deficiência mental – casuística da Unidade de Desenvolvimento do Hospital de Dona Estefânia, *Acta Medica Portuguesa*, 23, 6, 993- 1000.

Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa, Edição de Livros, Lda.

Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill (Obra original publicada em 1995)

Associação Psiquiátrica Americana. (1996). *DSM-IV – Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (4ª Edição)*. Versão internacional com os códigos da ICD10. Lisboa: Climepsi Editore

Basel-Vanagaite, L. (2008). *Molecular Genetics of Mental Retardation*. *Encyclopedia of Life Sciences (ELS)*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd

Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais (1ª Edição)*. Lisboa: Dinalivro (Trabalho original em Espanhol, publicado em 1993).

Belo, C., Caridade, H. Cabral, L. & Sousa, R. (2008, outubro-dezembro). Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização. *Revista Diversidades*, 22, pp. 4-9.

Benavente, A. (1994). Estratégias de igualdade real. Educação para todos. *Cadernos PEPT*, 2000 (2). Ministério da Educação. Lisboa, 45-46.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, F. (2007). Escola para todos? Perspectiva da ecologia humana. In D. Rodrigues, & B. Magalhães, *aprender juntos para aprender melhor*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana - Fórum de Estudos de Educação Inclusiva

Centeio, D. (2009). Educação física inclusiva. Atitudes dos alunos face à Educação Física Inclusiva – Estudo Exploratório do 2º e 3º CEB. FCDEF- Universidade de Coimbra.

Cervo, L.M. (1983) - Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: Mc GrawHill.

Coreia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? Porto: Porto Editora

Correia, L. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). Educação Especial e Inclusão. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2005). Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores. (pp 6-26). Porto Editora, Porto.

Correia, L. (2008a). Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores. 2ª Edição revista e ampliada. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (org.). Educação e Diferença Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2010). Educação Especial e inclusão- Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo. Porto: Porto editora.

Correia, L.; Cabral, M. (1997). “Uma nova política em educação”. In Correia, L., Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares. Porto Editora. Porto.

Cruz, V. e Fonseca, V. (2002). Educação Cognitiva e Aprendizagem. Porto: Porto Editora.

Curto, Morillo & Teixidó. (2000). Escrever e ler, Vol.1 – Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. (p 15, 87). Cotidiano Pedagógico, Arimed Editora, Porto Alegre.

Dos Reis e Melo, H. (2012). A perceção dos Docentes de Educação Física sobre a Qualidade do Processo Educativo – A Experiência com Alunos com NEE. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Departamento de Educação Física.

Ferreira, A. (2009). A diferenciação pedagógica nas aulas de Ed. Física em alunos com perturbações do espectro do autismo - a perspetiva dos professores de Ed. Física. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Ferreira, M. (2011). Aprendizagem Cooperativa como Estratégia para a Inclusão de um Aluno com Dificuldades de Aprendizagem. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação.

Filus, J., Pereira, V. & Lima, S. (2004). A Educação Física e o processo inclusivo: as inter-relações discentes. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 4 (2), 171-193.

Fortin, M. (1999) - O processo de investigação. Loures: Editora Lusociência.

Fortin, M. (2003). O processo de investigação: da conceção à realização. Loures: Lusociência

Gomendio, M. (2000) Educação Física para a integração das crianças com NEE. Madrid: Ed Gymnos.

González, M. C. O. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. (M. J. S. Pereira, Trad.). In L. M. Correia (org.). Educação Especial e Inclusão Quem Disser que uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. Porto: Porto Editora.

Januário, C. (1995). "Um conceito para a Educação Física". Revista Horizonte. nº 66, março – abril.

Karnebeek, C. , Scheper, F., Abeling, N., Alders, M., Barth, P., Hoovers, J., Koevoets, C., Wanders, R., Hennekam, R. (2005). Etiology of Mental Retardation in Children Referred to a Tertiary Care Center: A Prospective Study. American Journal on Mental Retardation, 110, 4, 253-267

Leitão, F. (2010). Valores Educativos, Cooperação e Inclusão. Luso-Espanõla de Ediciones.

Leitão, F. R. (2006). Aprendizagem cooperativa e inclusão. Lisboa : Ramos Leitão

Li, M., Andersson, H. (2009). Clinical Application of Microarray-Based Molecular Cytogenetics: An Emerging New Era of Genomic Medicine. The Journal Of Pediatrics, 155, 3.

Lopes, A.L. (2007). Perspetiva crítica da educação especial em Portugal. In J.A. Lopes & J. M. Kauffman. Pode a educação especial deixar de ser especial? (pp.21- 94).Braga: Psiquilíbrios Edições.

Martín, P. S., & González-Gil, F. (2011). Experiências de inclusão na formação de professores. In D. Rodrigues (org.). Educação Inclusiva. Lisboa: Instituto Piaget.

Melro, J. & César, M. (2010). Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Volume 1. Número 2. Novembro. Educação Inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens de alunos surdos.

Mota, R. (1997). "A Educação Física e o Desporto Escolar". Revista Horizonte. Vol. XII, nº 16 março – abril

Nielsen, L. (1999). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – um guia para professores. Porto: Porto Editora.

Petersen, R., & Negash, S. (2008). Mild cognitive impairment: an overview. CNS spectrums, 13(1), 45-53

Petersen, R., Stevens, J., Ganguli, M., Tangalos, E., Cummings, J., & DeKosky, S. (2001). Practice parameter: Early detection of dementia: Mild cognitive impairment (an evidence-based review) Report of the Quality

Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology. *Neurology*, 56(9), 1133-1142.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (J. M. Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trad.). (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Quivy, R. & Capenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.ªed.). Lisboa: Gradiva

Rauch, A., Hoyer, J., Guth S., Zweier, C., Kraus, C., Becker, C., Zenker, M., Huffmeier, U., Thiel, C., Ruschendorf, F., Nurnberg, P., Reis, A., Trautmann, U. (2006). Diagnostic yield of various genetic approaches in patients with unexplained developmental delay or mental retardation. *American Journal of Medical Genetics, Part A*, 140A, 2063-2074.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003a). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n.º 24/25, 73-81.

Rodrigues, D. (2004). *Perspectivas sobre a inclusão*. Da Educação à Sociedade. Porto Editora.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação- acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.

Shea, S. (2006). Mental retardation in Children ages 6 to 16. *Seminars in Pediatric Neurology*, 13, 262–270.

Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross disciplinary and Lifespan* (6th Eds.). Boston: McGraw Hill.

Silva, A. S. (2005). Desvelando o sentido da deficiência mental: uma leitura psicanalítica. *Revista de saúde Mental e Subjectividade da UNIPAC*, 4, 133-141.

Silva, M. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134

Silva, M., Ribeiro, C. & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face À Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista portuguesa de pedagogia*, 53-73.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte

Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: Editora McGrawHill (Trabalho original em inglês publicado em 2000)

Stainback, S. & Stainback, W. (1999) - *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas.

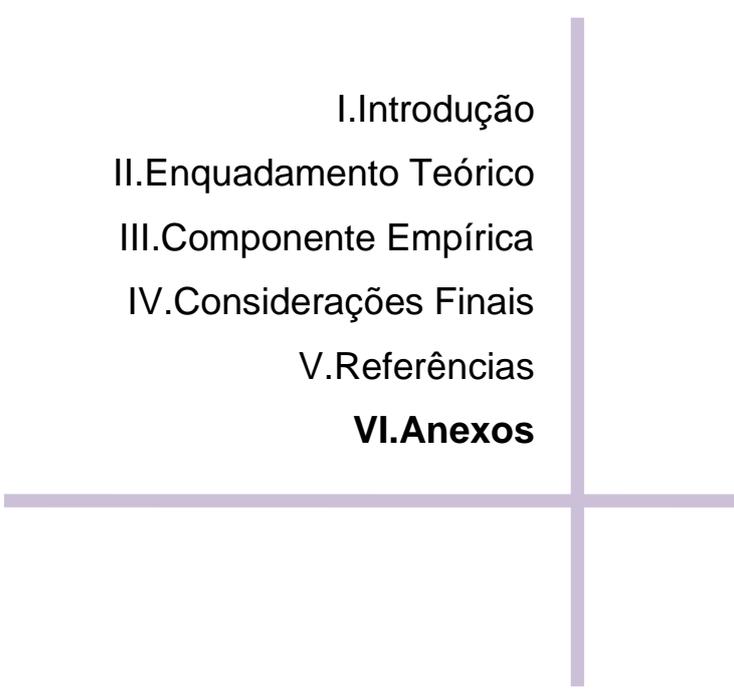
Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Verdugo, M. A. (1994). El cambio de paradigma en el concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Ciclo Cero*, 3, 5-25

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

I.Introdução
II.Enquadamento Teórico
III.Componente Empírica
IV.Considerações Finais
V.Referências
VI.Anexos



Questionário

Este questionário insere-se num estudo que está a ser realizado no âmbito de um Projeto de Investigação, enquadrado na Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens. Este projeto está a ser orientado pela Professora Doutora Ana Paula Gomes.

O principal objetivo deste estudo é saber como é que os docentes de Educação Física (EF) incluem os alunos com Déficit Cognitivo (DG) nas atividades de aula.

A participação deste estudo é voluntária e não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações recolhidas através do questionário são anónimas e confidenciais e serão tratadas e usadas apenas em contexto deste projeto. Certos da sua colaboração que, antecipadamente, agradecemos.

***Obrigatório**

1. Li a informação e autorizo a minha participação no respetivo estudo. Após a leitura, confirmo que entendi os objetivos do mesmo.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Sim, aceito participar
 Não aceito participar

2. Li a informação e autorizo a minha participação no respetivo estudo. Após a leitura, confirmo que entendi os objetivos do mesmo.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Sim, aceito participar
 Não aceito participar

3. Com base no Regime Geral de Proteção de Dados (RGPD), permite que utilizemos os dados recolhidos, para fins estatísticos?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Sim
 Não

22/07/2021

Questionário

Parte I – Caracterização Pessoal e Profissional

4. Género

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Maculino

5. Idade

6. Habilitações Académicas (assinalar o nível mais elevado):

Marcar apenas uma oval.

Doutoramento

Mestrado

Licenciatura

Área de Formação / curso

Outra: _____

7. Tempo de serviço na docência

Marcar apenas uma oval.

Menos de 5 anos

De 5 a 10 anos

De 11 a 20 anos

21 anos ou mais

22/07/2021

Questionário

8. Situação Profissional

Marcar apenas uma oval.

- Contratado
- Quadro de zona Pedagógico
- Quadro de Escola
- Outra: _____

Parte II – Questões Complementares à Investigação

9. A1- No presente ano letivo, tem alunos com Défice Cognitivo (DC) nas suas turmas?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. A2- Já teve alunos com DC em anos anteriores?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

22/07/2021

Questionário

11. A7- A formação que tem sobre a inclusão dos alunos com DC foi conseguida através de:

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma
- Curso de Formação Inicial
- Ações de Formação
- Pós-graduação
- Mestrado
- Outra: _____

12. A8- Tenciona realizar uma formação específica, na área da inclusão com alunos com DC?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

13. B1- Sobre a participação dos alunos com DC nas aulas de Educação Física (EF). (assinale as que mais utiliza) *

Marcar apenas uma oval.

- Participação sem limitações
- Participação somente em algumas atividades
- Participação em todas as atividades, com adaptações
- Dispensa ocasional da aula
- Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico
- Outra: _____

22/07/2021

Questionário

Parte III – Questões da Investigação

14. Para valorar as afirmações que se seguem, por favor considere os indicadores 1- NI (Não Importante, 2- AI (Às vezes Importante); 3- M (Moderado); 4- I (Importante); 5- MI (Muito Importante). *

Marcar apenas uma oval por linha.

	NI	AI	M	I	MI
A3 – Considero que o meu grau de experiência foi essencial para lecionar as aulas de EF a alunos com DC.	<input type="radio"/>				
A5 – A minha formação inicial foi fundamental para poder realizar um trabalho de qualidade com alunos com DC.	<input type="radio"/>				
B3- Considero essencial a utilização de estratégias diferenciadas no planeamento da aula, (por exemplo, ao nível da adequação dos exercícios, gestão de tempo por exercício), para alunos com DC.	<input type="radio"/>				
E6- Considero que a disciplina de EF é relevante para o desenvolvimento dos alunos com DC.	<input type="radio"/>				

22/07/2021

Questionário

15. Para valorar as afirmações que se seguem, por favor considere os indicadores 1- N (Nunca); 2- R (Raramente); 3- O (Ocasionalmente); 4- F (Frequentemente); 5- MF (Muito Frequentemente). *

Marcar apenas uma oval por linha.

	N	R	O	F	MF
A4 – Tenho receio de que, nas turmas que me são atribuídas possam aparecer alunos com DC.	<input type="radio"/>				
A9- Considero ter um bom desempenho, enquanto docente com alunos com DC.	<input type="radio"/>				
A10- Sinto-me preparado para lecionar turmas com alunos com DC.	<input type="radio"/>				
A11- Considero ser difícil dar aulas nas turmas que têm alunos com DC.	<input type="radio"/>				
B2- Acho-me capaz de diversificar práticas respondendo às necessidades dos alunos com DC.	<input type="radio"/>				
B4- Sou da opinião que os alunos com DC, podem ter maior êxito, nas aulas de EF, se forem apoiados individualmente.	<input type="radio"/>				
C1- Na escola que leciono atualmente, existem recursos materiais específicos e disponíveis para que eu possa trabalhar com alunos com DC.	<input type="radio"/>				
C2- Na escola que leciono atualmente, existem recursos humanos disponíveis para colaborar durante as aulas com alunos com DC.	<input type="radio"/>				
D1- Habitualmente, realizo diferenciação curricular para os alunos com DC e para os outros alunos.	<input type="radio"/>				
D2- Nas aulas, realizo atividades com objetivos específicos, para alunos com DC e inclui os restantes alunos.	<input type="radio"/>				

<https://docs.google.com/forms/d/1RZIC547kiZWpHHRLx98hNfgwAUpO0f4mthDBLBWJZD/edit>

6/8

22/07/2021

Questionário

D3 – Considero que as atividades individuais, facilitam uma maior participação dos alunos com DC.

D4 – Considero que as atividades de grupo, implicam uma menor participação dos alunos com DC.

D5- Sou da opinião que de as atividades (individual ou coletiva), constituem uma fonte de maior satisfação para alunos com DC.

E3- Sinto dificuldade na intervenção pedagógica devido à integração dos alunos com DC.

E4- Sinto dificuldade em definir critérios de avaliação para os alunos com DC.

E5- Mantenho uma atitude inclusiva, durante a aula de EF, face a alunos com DC.

22/07/2021

Questionário

16. Para valorar as afirmações que se seguem, por favor considere os indicadores 1- DT (Discordo Totalmente); 2- D (Discordo); 3- ND (Não estou Decidido); 4- C (Concordo); 5- CT (Concordo Totalmente). *

Marcar apenas uma oval por linha.

	DT	D	ND	C	CT
A6 – A minha formação inicial (incluindo estágio pedagógico) contemplou alguma disciplina/ módulo/ seminário sobre Atividade Física para alunos com DC.	<input type="radio"/>				
E1 - Considero que os alunos com DC são socialmente aceites pelos seus colegas nas aulas de EF.	<input type="radio"/>				
E2- Considero que a inclusão dos alunos com DC é uma vantagem para os outros alunos.	<input type="radio"/>				

17. Quer deixar alguma sugestão para melhor promover a integração de alunos com Défice Cognitivo nas aulas de Educação Física?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários