

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**



Inês Fonseca Ré

RELATÓRIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL

Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, em função do género e do seu rendimento escolar, numa perspetiva longitudinal.

COIMBRA, 2015

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**



INÊS FONSECA RÉ
2000032303

RELATÓRIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL

Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, em função do género e do seu rendimento escolar, numa perspetiva longitudinal.

Relatório apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em Exercício e Saúde para Populações Especiais.

Orientador: Professor Doutor José Pedro Leitão Ferreira

**COIMBRA
2015**

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Eu, Inês Fonseca Ré, aluna nº 2000032303 do Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais da Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade de Coimbra, venho por este meio declarar por minha honra que o presente Relatório de Atividade Profissional constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo por isso no disposto no artigo 30.º do Regulamento Pedagógico da Faculdade em questão.

30 de abril de 2015

ESTA OBRA DEVE SER CITADA COMO:

Ré, I. (2015). Relatório de Atividade Profissional, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a todos aqueles que ajudar a tornar este trabalho possível.

Ao Professor Doutor José Pedro Ferreira, por todo o conhecimento transmitido, pela preciosa orientação, competência, ajuda e disponibilidade sempre demonstradas.

Ao meu marido que me apoiou incondicionalmente e me deu forças para avançar.

Aos meus filhos, que embora não tenham compreendido a minha necessidade de trabalho e dedicação a esta obra, sofreram com a minha menor paciência, com o meu cansaço e falta de disponibilidade para as suas brincadeiras.

À minha família pelo apoio e ajuda nos momentos em que precisei de estar de corpo e alma neste trabalho.

Aos membros da comunidade educativa e, em especial, aos alunos que contribuíram e participaram no estudo, pela concentração e entrega dedicada durante a realização das atividades e questionários.

Agradeço a todos.

Obrigada.

RESUMO

A apresentação do presente relatório visa a obtenção do grau de Mestre em Exercício e Saúde para Populações Especiais.

Este relatório compreende três capítulos principais, sendo que o primeiro se reporta à apresentação da componente acadêmica e profissional. O segundo capítulo incide sobre a caracterização e análise da atividade profissional desenvolvida, no âmbito das necessidades educativas especiais. O terceiro tem como objetivo estudar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, em função do gênero e do seu rendimento escolar, numa perspectiva longitudinal.

Estes capítulos pretendem ser um momento de reflexão crítica e projetiva, no sentido de compreender quais as implicações das atividades desenvolvidas ao longo da minha atividade docente, com o intuito de continuar a desenvolver as minhas competências e a melhorar a minha intervenção como docente e educadora.

Face à problemática da aceitação dos alunos com NEE urge continuar a trabalhar procurando as melhores estratégias para salvaguardar uma inclusão ativa e dinâmica destes alunos no meio escolar. Projetando a Educação Física como uma área privilegiada, que visa o desenvolvimento físico, mental, pessoal, social, espiritual e emocional

Palavras – Chave: Educação Física, Docente, Reflexão Crítica, Inclusão, Atitudes, NEE.

ABSTRACT

This report bears in mind the achievement of the Master Degree in Exercise and Health for People with Special Needs.

This report is constituted by three main chapters, being the first the professional and academic performance. The second chapter focus the characterization and analysis of the professional activity developed in the area of special needs. The third chapter aims to study the behaviour of students without disabilities towards the inclusion of students with special needs in the classes of Physical Education, in what concerns the genre and academic performance in a longitudinal perspective.

These chapters intend to be a moment of projective and critical reflection on the implications of the developed activities in my teaching activity with the aim of continuing the development of skills and improving my intervention as educator and teacher.

Bearing in mind the issue of accepting students with special needs, it is important to work and seek the best strategies to protect an active and dynamic inclusion of these students in the school environment. The objective must be the planning of Physical Education as a privileged area which aims the physical , mental, personal, social, spiritual and emotional development.

Key words: Physical Education - Teacher-Critical Reflection-Inclusion- Attitudes - Special Needs.

SUMÁRIO

	Pág.
Agradecimentos	IV
Resumo	V
Abstract	VI
Lista de Figuras	IX
Lista de Tabelas	X
Lista de Abreviaturas	XI
Introdução	1
CAPÍTULO I- APRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL	2
1.1. Projeto a “Um passo para a vida Adulta”.....	4
CAPÍTULO II - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS	9
2.1. Experiência Profissional no âmbito das Necessidades Educativas Especiais...	10
2.1.1. Experiência profissional com alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (P.H.D.A.).....	11
2.1.2. Experiência profissional com alunos com Deficiência Mental.....	12
2.1.3. Experiência profissional com alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA).....	13
2.1.4. Experiência profissional com alunos com Dislexia.....	14
2.1.5. Experiência profissional com alunos Autistas.....	14
2.2. Experiência Profissional em Projetos / Programas	15
2.2.1. Programa Fitnessgram.....	15
2.2.2. Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual.....	16
3. Considerações Finais	23
CAPÍTULO III- APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA	25
3.1. Título.....	25
3.2. Introdução.....	25
3.3. Escolha do tema e a sua relevância.....	25
3.4. Enquadramento teórico.....	26
3.5. Metodologia	32
3.5.1. Definição de objetivos	33
3.5.2. Hipóteses em estudo	33

3.5.3. Caracterização da amostra	34
3.5.4. Descrição e aplicação do instrumento de avaliação	34
3.5.5. Definição e caracterização das variáveis em estudo.....	37
3.6. Análise e tratamento de dados.....	37
4. Apresentação dos resultados.....	38
5. Discussão dos resultados.....	47
6. Conclusões, limitações e recomendações.....	49
Referências Bibliográficas.....	51
Lista de Anexos.....	56

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Frequência alimentar média do leite e do pão.....	17
Figura 2. Frequência alimentar média da fruta, legumes e sopa.....	18
Figura 3. Frequência alimentar média de carnes e de peixes.....	18
Figura 4. Frequência alimentar média da batata frita, doces e refrigerantes.....	19
Figura 5. IMC das alunas.....	21
Figura 6. Percentagem de MG das alunas.....	21
Figura 7. IMC dos alunos.....	22
Figura 8. Percentagem de MG dos alunos.....	22

LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1. Formação realizada.....	3
Tabela 2. Escala de Lickert.....	7
Tabela 3. Atividades profissionais desenvolvidas.....	9
Tabela 4. Classificação dos Deficientes Mentais de acordo com a OMS.....	12
Tabela 5. Referências da percentagem de MG e IMC para a zona saudável – Fitnessgram.....	17
Tabela 6. Tabela de frequência por idade.....	20
Tabela 7. Variável Género.....	38
Tabela 8. Variável Idade.....	38
Tabela 9. Estudo estatístico da Atitude global EF, Atitude específica face à EF e Atitude face à alteração de regras em função da variável Género na 1ª aplicação do questionário.....	39
Tabela 10. Estudo estatístico da Atitude global EF, Atitude específica face à EF e Atitude face à alteração de regras em função da variável Género na 2ª aplicação do questionário.....	40
Tabela 11. Variáveis dependentes no grupo controlo e no grupo experimental.....	41
Tabela 12. Correlação da Atitude global EF, Atitude específica face à EF e Atitude face à alteração de regras em função da variável Género e do Rendimento Escolar (média global e nível de EF).....	42
Tabela 13. Variável Género.....	43
Tabela 14. Variável Idade.....	43
Tabela 15. Estudo estatístico da Atitude global EF, Atitude específica face à Educação Física e Atitude face à alteração de regras em função da variável Género na 3ª aplicação do questionário (2º Avaliação).....	44
Tabela 16.– Estudo estatístico da Atitude global EF, Atitude específica face à EF e Atitude face à alteração de regras em função da variável Género na 4ª aplicação do questionário (2º Avaliação).....	45
Tabela 17. Variáveis dependentes no grupo controlo e no grupo experimental.....	46
Tabela 18. Correlação da Atitude global EF, Atitude específica face à EF e Atitude face à alteração de regras em função da variável Género e do Rendimento Escolar (média global e nível de EF).....	46

.LISTA DE ABREVIATURAS

BZS: Abaixo da zona saudável

CAIPE-R: Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – revised

CZS: Acima da zona saudável

DA: Dificuldades de Aprendizagem

DDR: Dose Diária Recomendada

DGIDC: Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

DP: Desvio Padrão

EF: Educação Física

IMC: Índice de Massa Corporal

M: Média

MESPE: Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais

MG: Massa Gorda

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OMS: Organização Mundial da Saúde

P: Nível de Significância

PESES: Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual

PHDA: Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PIT: Plano Individual de Transição

TEA: Transtornos de Espectro Autista

ZS: Zona saudável

INTRODUÇÃO

O presente documento, denominado de Relatório de Atividade Profissional, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, visa a obtenção do grau de mestre em Exercício e Saúde para Populações Especiais.

A atividade profissional tem-se revelado segundo vários autores, uma excelente via de formação de docentes, uma vez que proporciona um conjunto diversificado de experiências de prática.

De modo a descrever todas as vivências e aprendizagens realizadas, este relatório divide-se em três capítulos fundamentais. O primeiro faz referência à apresentação da formação académica e profissional, onde são expostas as experiências adquiridas ao longo destes anos de ensino, bem como as competências profissionais específicas adquiridas no âmbito das necessidades educativas especiais. O segundo capítulo refere-se à contextualização da atividade profissional desenvolvida e à análise reflexiva sobre a prática desenvolvida, onde são apresentadas e analisadas as diversas dimensões da intervenção pedagógica, as várias formas de avaliação e a componente da ética profissional. O último capítulo é dedicado à apresentação do Tema/Problema “Atitudes dos alunos face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física em função do género e do seu rendimento escolar, numa perspetiva longitudinal” onde são descritos todos os passos necessários para chegar às conclusões apresentadas, inerentes à temática em estudo.

Por conseguinte, o objetivo deste estudo é conhecer se existem correlações com graus de significância estatística, entre os valores obtidos no questionário Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – revised (CAIPE-R), Block, 1995, traduzido por Campos & Ferreira (2008), diferenciando a sua resposta por género, um ano após o primeiro momento de intervenção e averiguar se existem correlações entre os alunos que apresentam melhor rendimento escolar (global e na EF) e aqueles que demonstrem atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, fazendo uma análise dos resultados dos inquéritos e dos resultados escolares para cada ano letivo.

CAPÍTULO I- APRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL

Na última década a Europa tem assistido a uma crescente valorização dos saberes transcurriculares no conjunto das competências essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida – aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa, sensibilidade e expressão culturais (Conselho Europeu, 2006).

Cada vez mais caminhamos para uma abordagem holística da Educação, em que o ensino de competências pessoais, sociais e cívicas é um aspeto fundamental para a aquisição global de competências e conhecimentos, promovendo um ambiente escolar favorável à motivação para a aprendizagem (Kerr, 1999).

O Docente da atualidade vive num tempo em que constantemente é confrontado com novos desafios e mudanças. Se esta é uma verdade para a sociedade em que vivemos, com maior acuidade se faz sentir no nosso ofício de ensinar. De facto, ao professor que quiser efetivamente sê-lo, impõe-se uma atualização constante. É essencial tomar contacto com as novas descobertas, com as novas formas de encarar conhecimentos anteriores e com os novos métodos. Não menos importante é o contacto com colegas da mesma profissão. A partilha de conhecimentos e experiências, o ouvir de outras vozes, alarga os horizontes e impede a “fossilização”, perigo que tão facilmente se insinua na nossa profissão.

No meu ponto de vista, incidir a formação sobre atividades diversificadas permite que sejam exploradas as potencialidades dos alunos, através de práticas saudáveis, gratificantes e culturalmente significativas.

Diria que numa realidade educativa e social com cada vez menos princípios e valores humanos, é necessário estarmos de alguma forma preparados para as adversidades, o que faz emergir a necessidade evolutiva de um aperfeiçoamento profissional e pessoal dos docentes.

Deste modo, as formações realizadas constituíram um verdadeiro enriquecimento para mim, com claras implicações na minha vida quotidiana.

Tabela 1. Formação realizada

Formação Realizada	Contexto / Conteúdos	Data de Conclusão
Ski – Nível Introdutório	- Análise do material do Esqui, vocabulário do Esqui e utilização do equipamento. - Adaptação ao meio: marchar; subir; travar; deslizar; virar. - Encadeamento de técnicas: deslizar, travar, virar, deslizar.	1 de março de 2015
Educação para os Valores e Ética pela Prática Desportiva	- A Literacia Social como corrente de convergência da Educação para Valores – definição e aferição de conceitos. - O papel das competências pessoais, sociais e cívicas na construção de um projeto de vida afetivo, familiar e profissional. - O desporto como ferramenta privilegiada de educação para os valores – Institucionalização e intencionalidade da ética na atividade desportiva e nos curricula de Educação Física Escolar. - O Plano Nacional de Ética no Desporto. - Métodos e técnicas de aprendizagem experiencial - Programa LED on Values e o módulo Led's Play.	12 de dezembro de 2014
Luta e Defesa Pessoal na Escola	- Técnicas de defesa pessoal.	29 de novembro de 2014
Projeto – “Nestum Rugby nas Escolas	- Tag rugby, uma nova matéria de ensino. - Metodologias de ensino do “Tag Rugby”. - Estratégias de ensino para os problemas mais frequentes. - Regulamento da competição de tag rugby	2 de fevereiro de 2011
Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor	- Necessidades Educativas Especiais e Perturbações Intelectuais. - Diagnóstico, avaliação e intervenção em educação especial. - Modelos e organização curricular em educação especial. - Métodos e técnicas de investigação e análise em educação especial. - Necessidades educativas especiais e perturbações físico e motoras. - Ajudas técnicas e adaptações tecnológicas para as NEE cognitivo-motoras. - Neuropsicologia das dificuldades cognitivo e motoras. - Desenvolvimento curricular e diferenciação pedagógica. - Elaboração e desenvolvimento de projetos na área cognitivo-motora.	15 de novembro de 2010
Fitnessgram – Educação e Avaliação da Aptidão Física da Criança e do Adolescente	- Metodologias de intervenção ao nível dos conteúdos relacionados com a aptidão e atividade física. - Competências necessárias à utilização o programa Fitnessgram.	1 de julho de 2009

De modo a colmatar as necessidades de formação sentidas, fui realizando formações que favorecessem quer o meu currículo quer a aprendizagem dos alunos. Este enriquecimento não passou apenas pela frequência de ações / cursos de formação mas

pelo trabalho no terreno, através de reflexões individuais e em grupo disciplinar, bem como através de pesquisa bibliográfica. A realização de formações permitiu-me melhorar e aperfeiçoar as estratégias adotadas em função das necessidades específicas.

Durantes estes anos de formação, o projeto mais marcante, no âmbito das necessidades educativas especiais, surge enquadrado na disciplina de Formação para Projetos, integrada na Pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo e Motor.

1.1. Projeto a “Um passo para a vida Adulta”

Inserido no tema da Transição para a vida adulta, o objeto de projeto assenta na averiguação da opinião de professores, do ensino regular e de educação especial, face à pertinência e tipo de atividades de carácter funcional.

O direito à educação é um advento da modernidade, que se reflete no desenvolvimento económico, na democracia, na liberdade e na crescente participação dos indivíduos, enquanto cidadãos. Atualmente, a Escola não deve ser, somente, um serviço público, com frequência obrigatória, onde se exploram currículos adequados à maioria dos alunos, mas também um serviço que promova a inclusão. A Escola deve ser para todos, na prática e não apenas na lei. Assim, deverão ser incluídas todas as crianças e jovens categorizadas como apresentando Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que exigirá, às escolas e aos respetivos professores, saber lidar com uma diversidade de desafios relacionados com o desenvolvimento de competências e capacidades de funcionalidade inerentes à transição para uma vida adulta e tudo o que esta representa.

O princípio da inclusão baseia-se no reconhecimento da necessidade de construir uma escola para todos, onde se aceitem as diferenças e se estruturam as aprendizagens mediante as necessidades e capacidades individuais de cada criança/jovem com NEE (Ministério da Educação, 2008). Neste sentido, as escolas deviam ter uma preocupação acrescida no que se refere à rápida aproximação dos jovens à vida adulta. Isso pressupõe que as escolas recorram a práticas diferenciadas e significativas, que permitam aos jovens tornarem-se membros ativos na sociedade e dotá-los, simultaneamente, de competências essenciais para a sua vida diária.

Colocando no cerne do processo educativo a questão da *transição dos alunos para uma vida ativa* foi meu objetivo criar uma estratégia / recurso diversificada(o), de forma a envolver as atividades de carácter funcional que a nossa amostra achou mais pertinente.

Depois de uma revisão da literatura, procurei, em primeiro lugar, o âmbito da transição para a vida adulta da criança com NEE. A partir deste ponto, foi especificado o tipo de

atividades de caráter funcional mais referenciadas em estudos, experiências piloto e indicações ministeriais.

É necessário dar aos jovens alguma garantia de que os anos passados na escola constituem uma etapa importante na construção dos respetivos futuros. Para os alunos que manifestam um grande distanciamento em relação às metas propostas pelo currículo comum, torna-se necessário a estruturação de uma dinâmica curricular que propicie, para além de uma abordagem funcional das áreas académicas e do desenvolvimento de competências sociocognitivas a integração de uma componente vocacional. Esta terá subjacente a organização de um PIT (Plano de Transição) para a vida adulta, o qual deve proporcionar ao jovem momentos de exploração e aprofundamento da sua relação com o mundo laboral (Ministério da Educação, 2008). Para além dos aspetos relativos a uma futura profissão ou atividade ocupacional, o PIT deve contemplar atividades de promoção da autonomia em casa e na comunidade, bem como ao nível da recreação e lazer, explicitando as áreas relativas ao desenvolvimento e reforço das aprendizagens de cariz funcional.

De acordo com recomendações ministeriais, o PIT tem como objetivo trabalhar as seguintes competências, de âmbito sociocognitivo e socioprofissional:

- utilizar códigos das diferentes áreas do saber para expressar verbalmente o pensamento próprio, através de um uso fluente e apropriado da língua materna;
- tomar consciência crítica de factos e questões da atualidade e agir em função desta, o mais adequadamente possível;
 - agir de acordo com os seus direitos como consumidor;
 - utilizar de forma funcional o raciocínio numérico/matemático;
 - utilizar de forma funcional e lúdica Tecnologias de Informação e Comunicação;
 - valorizar a dimensão social e humana do trabalho;
 - conhecer e explorar possibilidades vocacionais;
 - selecionar e planificar escolhas vocacionais;
 - evidenciar hábitos e comportamentos de trabalho apropriados;
 - participar na vida cívica de forma crítica e responsável;
 - adquirir a capacidade de exercer o espírito de tolerância e da solidariedade adequadamente;
 - aumentar o nível das capacidades adaptativas e funcionais;
 - utilizar componentes do saber para uma melhor compreensão da realidade natural e sociocultural, bem como desenvolver a capacidade de encontrar soluções para problemas do quotidiano;
- maximizar o seu potencial relacionado com a saúde, bem-estar físico, psicológico ou funcional;

- adquirir regras de trabalho cooperativo;
- adquirir o interesse pela atualização contínua face às constantes mudanças sociais;
- adquirir uma cultura perspetivada para a melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar;
- adquirir capacidade de recolher, selecionar e organizar todo o tipo de informação que lhe permita resolver problemas;
- desenvolver a capacidade de regular o seu comportamento assertivamente.

Com efeito, o desenvolvimento do PIT é um processo criativo, dinâmico e interativo. Para se atingirem as competências acima deverão ser dados apoios nas áreas / serviços de saúde (necessidades médicas e estilo de vida saudável), nas atividades de vida diárias (cuidados pessoais, compras, preparação de refeições, etc), na habitação, nas finanças e gestão do dinheiro, nas amizades e socialização, nos transportes, na educação pós-secundária e formação profissional, no emprego, no lazer, no envolvimento na comunidade (espiritualidade, voluntarismo), nas associações culturais, no apoio jurídico.

A amostra deste projeto foi constituída por 70 professores, 35 do ensino regular e 35 do ensino especial, de quatro Agrupamentos de Escolas da Rede Pública.

Esta amostra foi escolhida aleatoriamente, havendo homogeneidade. Deste modo, todos os professores de educação especial de cada agrupamento preencheram questionário, sendo distribuídos em número igual aos professores do ensino regular.

Como instrumento de investigação utilizei um questionário, com perguntas abertas e fechadas (ver anexo I). As perguntas do questionário integraram dois grupos, um referente aos dados de caracterização e outro que diz respeito à opinião dos professores.

Na parte dos dados de caracterização, o meu objetivo foi saber: o sexo, a idade, a habilitação e situação profissional, o tempo de serviço, os níveis de ensino de lecionação, a posse e tipo de formação em educação especial dos professores participantes.

No que concerne à segunda parte – opinião dos professores, procurámos saber o grau de concordância com as afirmações sobre a pertinência e o tipo de atividades de carácter funcional, segundo níveis de medida de variáveis ordinais.

A Escala de Lickert, escala de resposta psicométrica mais usada em pesquisas de opinião, foi utilizada. A resposta a um questionário baseado nesta escala especificou o nível de concordância, da amostra, com a afirmação (tabela 2).

Tabela 2. Escala de Lickert.

1. DISCORDO COMPLETAMENTE
2. DISCORDO
3. NEM CONCORDO NEM DISCORDO
4. CONCORDO
5. CONCORDO COMPLETAMENTE

Os dados obtidos através da aplicação dos questionários foram tratados em computador com a ajuda de software específico para o efeito, utilizando-se o Programa Microsoft Excel 2010. O tratamento de dados foi realizado através de análise estatística, com percentagens, médias, frequências e apresentados em quadros e gráficos, de modo a facilitar a leitura e interpretação dos resultados.

Ao analisarem-se os resultados obtidos, verificou-se que a transição para a vida adulta deve conter atividades de caráter funcional, que desenvolvam a autonomia na utilização dos serviços da escola, que trabalhem o acesso aos diferentes serviços da comunidade envolvente, que desenvolvam as virtudes cívicas, que promovam conhecimentos relativos à preservação da saúde, que favoreçam a utilização de forma funcional da língua portuguesa, que fomentem a utilização de forma funcional do raciocínio numérico/matemático e, por último, que estimulem as tecnologias de informação e comunicação. Estas foram as atividades selecionadas pelos nossos inquiridos, com maiores perceções favoráveis, ou seja, assumindo valores iguais ou superiores a 90%. As atividades, que desenvolvem o conhecimento sobre os direitos do consumidor, foram eleitas com uma percentagem inferior, 85%.

Os resultados obtidos mostraram-se de acordo com as indicações ministeriais, no que concerne às atividades objetivadas pelo PIT. Facto corroborado pelo decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, que veio reiterar a abordagem funcional das áreas académicas, bem como o desenvolvimento de competências sociocognitivas com vista à integração de uma componente vocacional.

A opinião dos inquiridos foi de encontro à literatura, nomeadamente nas seguintes atividades: usar de forma fluente e apropriada a língua materna; atuar de acordo com os seus direitos como consumidor; utilizar de forma funcional o raciocínio numérico/matemático; utilizar de forma funcional e lúdica Tecnologias de Informação e Comunicação; participar na vida cívica de forma crítica e responsável; aumentar o nível das capacidades adaptativas e funcionais; utilizar componentes do saber para uma melhor compreensão da realidade natural e sociocultural, bem como desenvolver a capacidade de

encontrar soluções para problemas do quotidiano; maximizar o seu potencial relacionado com a saúde, bem-estar físico, psicológico ou funcional.

Resumindo, as estratégias de ensino devem ir ao encontro das necessidades funcionais do aluno, não se devem trabalhar factos isolados, sem sentido e sem aplicabilidade imediata, devendo facilitar-se o desenvolvimento das competências essenciais à participação numa variedade de ambientes integrados.

Deste modo, considere-se que o percurso dos alunos com NEE deve ser assumido, pelos profissionais de educação e pela própria Escola, da forma mais flexível possível, potenciando as competências adquiridas pelo aluno, numa perspetiva funcional e de projeção no futuro. O passo para a vida adulta deve permitir uma adequada à inserção na comunidade e, como consequência, “uma vida boa para todos” (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, artigo 14º).

Enquadrado com o estudo exploratório referido anteriormente, o projeto foi operacionalizado. Face aos resultados apurados procedi à criação de um “jogo” designado de “A um Passo para a Vida Adulta”. Desta forma, construí um meio de intervenção para os professores, da Escola Básica e Secundária Dr. Pascoal José de Mello, de modo a contribuir para uma resposta educativa mais adequada.

Este jogo lúdico-criativo fundamentou-se no tipo de atividades de carácter funcional mais seleccionadas pela amostra, atividades com perceções favoráveis $\geq 90\%$. Por conseguinte, com uma preparação para a vida adulta mais ajustada, as crianças e jovens com NEE estariam mais aptos a integrar-se na sociedade, estando mais conscientes das tarefas a realizar no dia-a-dia.

CAPÍTULO II - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS

A contextualização da atividade profissional desenvolvida tem como objetivo revelar aspetos realizados ao longo dos anos de ensino. Esta análise pretende dar a conhecer o meu percurso profissional até ao momento, dando origem a uma posterior reflexão teórico-prática da atividade docente e das necessidades manifestadas pela comunidade educativa em geral e dos alunos em particular.

Tabela 3. Atividades Profissionais desenvolvidas

Agrupamento / Escola	Serviço Distribuído	Ano Letivo
Agrupamento de Escolas Nº1 de Ponte de Sor	Disciplina de Educação Física – 8ºG (curso vocacional), 11º A, B e E Direção de Turma do 11ºA Desporto Escolar – Grupo Equipa – Atividades Rítmicas e Expressivas	2013/2014
Agrupamento de Escolas de Góis	Disciplina de Educação Física – 8ºA e B; 9ºA e B~ Desenvolvimento Cívico – 8ºB Direção de Turma – 8ºB Atividade Externa – Grupo Equipa – Basquetebol Coordenação do Desporto Escolar Apoio educativo a Aluno Autista	2012/2013
Agrupamento de Escolas de Ansião	Disciplina de Educação Física – 8ºA e B; 11ºA, B e C Desporto Escolar – Grupo Equipa – Andebol Dinamizadora do PESES – Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual	2011/2012
	Disciplina de Educação Física – 9ºA e B; 10ºA, B e C Coordenação do Desporto Escolar	2010/2011
	Disciplina de Educação Física – 8º B e C; 1º e 2º CEF; 10ºA, B e C	2009/2010
Agrupamento de Escolas Santa Iria - Tomar	Disciplina de Educação Física – 5ºE, 7ºE, 8ºA e B Disciplina de Área de Projeto – 8ºB Desporto Escolar – Grupos Equipa – Voleibol e Ténis de Mesa Atividades Desportivas – Torneio Inter-turmas do 7º ano Apoio escolar a uma aluna do 9ºA	2008/2009
Agrupamento de Escolas de Cerva	Disciplina de Educação Física – 7ºB, 8ºA e B, 9ºA; 8º e 9º CEF Coordenação do Desporto Escolar Atividade Interna no âmbito da Taça Luís Figo Desporto Escolar - Futsal	Janeiro a Agosto de 2008
Câmara Municipal de Ansião	Atividades Extracurriculares – lecionação de Atividade Física e Desportiva	1º Período 2007/2008
Escola Básica e Secundária das Flores	Disciplina de Educação Física – 7ºA e B, 8ºA, 12ºA, B e C Disciplina de Dança – 7ºA, 8ºA e B Disciplina de Formação Cívica – 7ºA Direção de Turma – 7ºA	

Tabela 3. Atividades Profissionais desenvolvidas (continuação).

Agrupamento / Escola	Serviço Distribuído	Ano Letivo
Escola Básica e Secundária de Vila Franca do Campo	Disciplina de Educação Física – 7ºF, G, H Disciplina de Educação Física – 11ºA e B Atividades Desportivas Escolares Direção de Turma	Janeiro e Fevereiro de 2007
Escola Básica e Secundária da Madalena	Disciplina de Educação Física – 7ºA, B, C, D Atividades físicas e desportivas – 4º ano (turma B) Disciplina de Teatro- 7ºA e D Atividades Desportivas Escolares	1º Período 2006/2007

De acordo com a formação académica de base (ramo educacional), enriquecida pela procura científica e aperfeiçoamento pedagógico, procurei desenvolver a atividade profissional atendendo às necessidades dos alunos.

Dada a heterogeneidade do universo de trabalho, houve a preocupação contínua de atender aos níveis cognitivos e afetivos, de forma a responder às necessidades individuais, valorizando os conhecimentos e vivências.

Assim, preocupei-me em conhecer individualmente os alunos das turmas, detetando os que eventualmente poderiam vir a necessitar de um acompanhamento/apoio mais individualizado e específico, quer a nível sócio afetivo quer a nível intelectual.

Deste modo, penso ter desenvolvido com a generalidade dos meus discentes um bom relacionamento, motivando-os, apoiando-os e inculcando-lhes noções de independência, autoconfiança e, em alguns casos, de Higiene.

2.1. Experiência Profissional no âmbito das Necessidades Educativas Especiais

Em contexto escolar e segundo a Direção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular, as necessidades educativas especiais abarcam todos os alunos com graves dificuldades na aprendizagem e na participação no meio escolar, familiar e comunitário, decorrentes da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (visão e audição), motor, cognitivo, comunicação, linguagem e fala, emocional e personalidade.

Neste âmbito, a organização da resposta educativa para alunos com NEE de carácter prolongado deve ser encarada no âmbito de uma gestão curricular flexível que permita uma progressiva adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola, de cada turma e de cada aluno em particular, devendo ter sempre por base os dados obtidos através de uma avaliação abrangente, compreensiva e fundamentada dessas mesmas NEE (DGIDC).

Com efeito, a comunidade escolar baseia-se no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, para fornecer respostas educativas adequadas. Este Decreto-Lei tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos, como tal o desenvolvimento da escola inclusiva deve englobar princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades.

Um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas.

Neste sentido, importa relatar as diversas adaptações quer curriculares quer no processo de avaliação dos meus alunos com necessidades educativas. Note-se que a minha relevância centrou-se no estabelecimento de planos de atividades: que despertassem os alunos para aprendizagens significativas e que reforçassem as aprendizagens nucleares.

2.1.1. Experiência profissional com alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (P.H.D.A.)

A PHDA é uma alteração do desenvolvimento caracterizada por uma tríade de sintomas: grau de desatenção inapropriado para a idade da criança, hiperatividade e impulsividade (American Psychiatric Association, 2002). A incapacidade para organizar-se e a dificuldade de planificação são também, segundo muitos autores, características importantes, especialmente no adolescente e adulto (Vaquerizo-Madrid, 2008)

Estes alunos desatentos eram descuidados, não prestavam atenção às instruções, deixavam os “jogos” a meio (não acabavam as tarefas propostas) e falavam em demasia. Assim e destacando os três tipos de hiperatividade existentes: hiperatividade motora, verbal ou cognitiva (American Psychiatric Association, 2002), tive alunos com hiperatividade motora e verbal.

Apesar de aparentemente a hiperatividade motora parecer benéfica à realização das atividades nas aulas de educação física, isto não se verificou, uma vez que estes alunos não conseguiam participar em jogos / tarefas de forma calma manifestando a sua energia inesgotável e, por vezes, não respeitando as regras que efetivamente não foram ouvidas. Por outro lado, a sua hiperatividade verbal manifestava-se por dificuldade em esperar pela sua vez, intrometendo-se nas atividades dos colegas, fazendo comentários inapropriados. Todos os alunos com PHDA tomavam fármacos tendo em vista uma melhoria da desatenção, da hiperatividade, da impulsividade e hostilidade, com conseqüente aumento da produtividade acadêmica, bem como da relação com os pares (Dios J.; Cardo E.; Servera, M.; 2006). No entanto e de acordo com a farmacologia existente em Portugal, a duração terapêutica pode ser de 4 horas ou de 8 a 12 horas

(Afonso e Neto, 2010), o que consoante a hora de toma afetava positivamente / negativamente o comportamento destes alunos nas aulas de educação física.

Na minha prática lectiva utilizei como estratégias o reforço positivo para elevação da autoestima, a promoção de competências sociais e pessoais, através do auto-controlo e assertividade; a integração dos alunos em primeiro nas filas para diminuir o tempo de espera na realização dos exercícios; a exposição dos exercícios /jogos bem como das componentes críticas com controlo visual do aluno a fim de manter a sua atenção, sempre com explicações breves e concisas.

2.1.2. Experiência profissional com alunos com Deficiência Mental

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2000), 10% da população em países em desenvolvimento, são portadores de algum tipo de deficiência, sendo que metade destes são portadores de Deficiência Mental, propriamente dita (Reyes, 2011).

De acordo com Fonseca (1995): a deficiência mental apresenta um ritmo e uma aplicabilidade de desenvolvimento e de maturação em que se verificam evoluções conceituais mal controladas, além de problemas de atenção seletiva e de autorregulação de condutas, em que o meio joga um papel fundamental, aceitando ou rejeitando comportamentos adaptativos, que são ou não “normalizados” ou “padronizados” (Reyes, 2011).

A OMS estabeleceu uma escala para facilitar o diagnóstico do deficiente mental, caracterizado por um quociente de inteligência (QI) inferior a 70, média essa apresentada pela população. Segue abaixo uma tabela (adaptada) apresentada pela OMS quanto à classificação dos deficientes mentais.

Tabela 4. Classificação dos Deficientes Mentais de acordo com a OMS

Coeficiente intelectual	Denominação	Nível Cognitivo segundo Piaget	Idade Mental correspondente
Menor de 20	Profundo	Período sensório-motriz	0-2 anos
Entre 20 e 35	Severo	Período sensório-motriz	0-2 anos
Entre 36 e 51	Moderado	Período pré-operativo	2-7 anos
Entre 52 e 67	leve	Período operações concretas	7-12 anos

Fonte: Organização Mundial da Saúde (OMS)

No que respeita à opinião de diversos autores Strapasson (2007) e Palma (2008), a Educação Física área que trabalha o corpo e que, como tal, proporciona o desenvolvimento

global dos seus alunos, deve favorecer a independência e autonomia assim como promover a inclusão e aceitação na sociedade (Reyes, 2011).

Deste modo e de acordo com o transcrito anteriormente, as finalidades da Educação Física são as mesmas para os alunos com deficiência mental, contudo quer a organização quer os procedimentos é que devem ser adaptados à população em causa, havendo flexibilidade no alcance das competências essenciais da disciplina.

A minha atividade docente incidiu em primeira instância na motivação e encorajamento para a realização das aulas práticas, utilização predominante da exemplificação (demonstração) em vez da informação verbal, instruções com linguagem simples e objetiva, conversa com os alunos fora de aula para manutenção de uma boa relação afetiva e/ou social. Esta relação professor – alunos com deficiência mental é essencial tal como refere JUNKEN et al., (1987, citado por Reyes, 2011), pois é através do professor que o aluno se sentirá seguro para fazer as atividades, aumentando a sua autonomia e independência para atuar no meio social.

Em todos os casos de alunos com deficiência intelectual, foi elaborado um currículo específico individual específico para a disciplina de educação física (anexo 2), onde se encontram adaptações curriculares e de avaliação.

Neste sentido penso ter proporcionado a estes alunos benefícios tais como: a oportunidade de testar os limites e potencialidades, prevenir as enfermidades secundárias a uma deficiência e promover a integração social do indivíduo. Esses benefícios foram evidenciados tanto na esfera física, melhorando no equilíbrio, na coordenação, na resistência; quanto na psíquica, melhorando a auto-estima, integração social, redução da agressividade (Melo, 2008; citado por Reyes, 2011).

2.1.3. Experiência profissional com alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA)

O conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita ou o cálculo (Correia, 2004). Embora, os alunos com DA tenham um potencial intelectual na média ou acima da média, apresentam outras áreas com necessidades.

De acordo com a minha experiência profissional não tive alunos com DA de cariz motor, daí que não tenha realizado adaptações curriculares em nenhum caso. No entanto, para todos os discentes que tive adaptei as avaliações do domínio cognitivo. Isto é, fiz testes mais pequenos, dei mais tempo para estes serem realizados, fiz questões de escolha múltipla, verdadeiros / falsos e legendas de figuras. Esta ação está em concordância com a

legislação vigente, nomeadamente no que concerne às medidas do regime educativo especial Decreto-lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro, artigo 20º. Adequações no Processo de Avaliação.

Por último, importa referir que a utilização da demonstração foi privilegiada face à instrução, por outro lado, os feedbacks positivos foram constantes, na medida em que dar a conhecer as áreas fortes dos alunos com DA fortalecia a sua autoestima, autoconfiança e ajudava-os a encarar melhor as suas DA e necessidades.

2.1.4. Experiência profissional com alunos com Dislexia

Antes de mais importa esclarecer que a dislexia é um tipo de dificuldade de aprendizagem específica. Vários são os autores que distinguem aprendizagem na leitura: dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atrasos na leitura, que derivam tanto de fatores exteriores ao indivíduo como de fatores inerentes a ele; por outro, as dificuldades específicas centradas na aprendizagem da leitura, ou dislexia, que são de origem cognitiva e neurológica e para as quais, não existe uma explicação evidente (Cruz, 2007).

De entre a panóplia de definições de dislexia existentes, a que me parece mais consistente, ou realista, é a apresentada por alguém que define a dislexia na primeira pessoa, o psicólogo Robert Frank (2003). Segundo este, “[u]m enorme número de pessoas acredita erroneamente que dislexia seja simplesmente uma questão de espelhar números ou ter dificuldade para ler; ela é muito mais complexa e extensa do que isso. Traz dificuldades na escrita, nas relações espaciais, nas direções, na administração do tempo, na lembrança de palavras e na memória. É a incapacidade de lembrar por um instante o sobrenome do seu melhor amigo; é o pânico de saber que a qualquer momento, em qualquer dia, a confusão mental pode aparecer”.

Neste sentido, para evitar que o meu aluno disléxico sentisse dificuldade em memorizar esquemas, estes eram verbalizados, demonstrados e exercitados durante o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, como o meu discente não apresentava problemas de lateralidade, ritmo, coordenação motora, espacial e temporal, não necessitei de fazer adaptações curriculares.

Contudo, foi imperativo atuar com adequações no processo de avaliação teórica, do domínio cognitivo, uma vez que o principal problema do meu aluno era a leitura e a escrita. Deste modo, apliquei testes com questões de escolha múltipla e verdadeiros/falsos, auxiliiei o aluno na leitura das questões e aumentei a duração dos seus testes.

2.1.5. Experiência profissional com alunos Autistas

Atualmente o Transtorno do Espectro Autista inclui-se nas Perturbações Globais do Desenvolvimento e são consideradas perturbações graves e precoces do neuro-desenvolvimento que não têm cura e persistem ao longo da vida, podendo a sua expressão sintomática variar. O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por: défices na comunicação social e interação social, restrição e repetição de comportamentos, interesses e atividades (Soares, 2006).

Antes de conseguir atuar e intervir junto do aluno autista, deparei-me com a sua recusa no contacto visual e dificuldades de comunicação-interação; medo, insegurança, por parte do aluno.

Portanto, como estratégias forneci apoios visuais, demonstrando os exercícios / gestos técnicos requeridos; dei instruções precisas e claras; reforcei as aprendizagens; criei rotinas nas aulas de apoio com o objetivo de dar confiança ao aluno na realização de tarefas motoras segundo uma mesma lógica de organização; exercícios critério curtos e que promoviam o sucesso para elevação da autonomia, autoconfiança e autoestima, aumentando-se progressivamente quer a complexidade quer a duração. Por último, resta-me referir que os apoios foram sempre dados de forma lúdica, calma, divertida, mas com rigor.

2.2. Experiência Profissional em Projetos / Programas

2.2.1. Programa Fitnessgram

O Programa Fitnessgram é um programa de educação da aptidão física para a saúde e destina-se às crianças e jovens do ensino básico e secundário, este destina-se ao desenvolvimento harmonioso dos alunos, através da participação num vasto leque de propostas de atividade física.

De acordo com o Programa Nacional de Educação Física e com o plano curricular de Educação Física do Grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas Santa Iria – Tomar, todos os alunos realizaram testes de aptidão física, cuja avaliação situou os alunos numa das zonas: “Necessita Melhorar”, “Zona Saudável” e a última “Acima da Zona Saudável”.

Neste âmbito, o meu papel enquanto coordenadora do programa foi colocar os resultados obtidos na base de dados do Programa Fitnessgram, este gerava relatórios individualizados, com a respetiva classificação por zona, estando associado a cada desempenho um aconselhamento personalizado (Anexo 3).

A minha participação no programa incluiu também a utilização do Activitygram, pertencente ao programa fitnessgram, que tinha como objetivos avaliar os níveis habituais de atividade física e aconselhar o aluno através de relatório individual (Anexo 4).

A aplicação do Activitygram pressupôs o preenchimento de um questionário, por parte dos alunos, para avaliação da atividade física habitual. Este foi preenchido sob a minha supervisão, sendo feita a posterior análise do relatório individual e do aconselhamento, para que efetivamente se mudassem os estilos de vida dos alunos sedentários.

Por fim, é de destacar que o Programa Fitnessgram foi um material atraente no que respeita à Educação para a Saúde, uma vez que contribuiu para: autonomizar progressivamente o aluno no processo de avaliação e interpretação da aptidão física; aumentar a atividade física habitual e a participação desportiva durante a escolaridade; formar consumidores de atividade física para toda a vida, com vista à redução da taxa de sedentarismo.

2.2.2. Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual

Como fiz parte do PESES, avalei os hábitos alimentares e composição corporal dos alunos do 2º, 3º ciclo e secundário do Agrupamento de Escolas de Ansião. Em simultâneo realizei a medição do Índice de Massa Corporal (IMC), incluindo a razão entre a massa gorda e a massa muscular, a percentagem de gordura visceral e as calorias necessárias em repouso ou metabolismo basal com a *balança de bioimpedância*.

Uma alimentação equilibrada reveste-se de particular importância na adolescência, pois não só satisfaz o aumento das necessidades nutricionais durante este período, como também estabelece e reforça os hábitos alimentares para toda a vida (Gonçalves, 2006).

Pensa-se que o padrão e comportamento alimentares estabelecidos desde a infância possam influenciar o desenvolvimento de obesidade e de doenças cardiovasculares através da ação sobre fatores de risco (como pressão arterial e colesterol plasmático) (Moreira, 1996). A educação para a saúde nos adolescentes é uma área de grande preocupação, principalmente porque esta etapa de desenvolvimento representa uma época de experimentação e início de padrões para o comportamento adulto (Brown, 2000).

Considerando que no Agrupamento de Escolas de Ansião a informação existente não se encontrava sistematizada, uma vez que as amostragens eram feitas pontualmente, sobretudo no âmbito de atividades do Plano Anual de Atividades, foi meu objetivo realizar uma avaliação/ análise do estado nutricional dos jovens do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário através de um rastreio, permitindo no futuro uma intervenção mais objetiva.

O rastreio nutricional na Comunidade Escolar decorreu durante o 1º período e 2º período do ano lectivo de 2011/2012. Foi solicitada a participação de todos os alunos do 2º e

3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário deste Agrupamento de Escolas, participando somente os alunos autorizados pelos seus Encarregados de Educação.

A amostra foi constituída por 570 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos de idade, sendo 295 do sexo feminino e 275 do sexo masculino.

A recolha de dados foi realizada de acordo com a calendarização pré-definida. Estes foram trabalhados no software Excel 2007 e SPSS15.

Para a análise dos hábitos alimentares cada aluno respondeu ao questionário de frequência alimentar, tendo-se como referência as recomendações presentes nos manuais *European Dietary guidelines for children and young people (7-18 years)*, adaptado de Breda (2003).

Tabela 5. Alimentos e respetivas doses de consumo diárias (Breda, 2003).

Idade (Anos)	Alimento(s)	Dose diária Recomendada
7-18	Pão e cereais	4-6
	Carne, peixe, semelhantes e alternativas ¹	3-4
	Legumes	4-5
	Fruta	4-5
	Leite, lacticínios ²	3-4
	Doces e refrigerantes	Esporadicamente em pequenas quantidades

¹quantidade de carne pode ser diminuída se for proporcionalmente adicionado outro alimento de base proteico.
²o leite deve ter um baixo teor de gordura.

Os resultados evidenciaram que, em todos os níveis de escolaridade, o consumo diário de leite e de pão está abaixo da DDR (Figura 1).

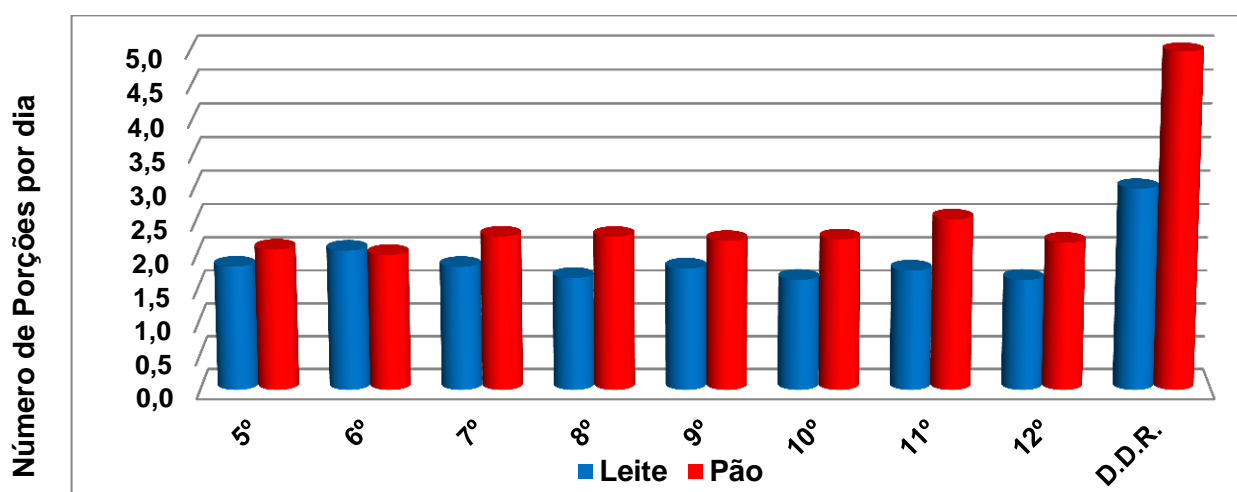


Figura 1. Frequência alimentar média do leite e do pão.

Em todos os níveis de escolaridade o consumo diário de fruta e de legumes está abaixo da DDR (Figura 2). Relativamente ao consumo de sopa somente no 12º ano se consome em média a DDR.

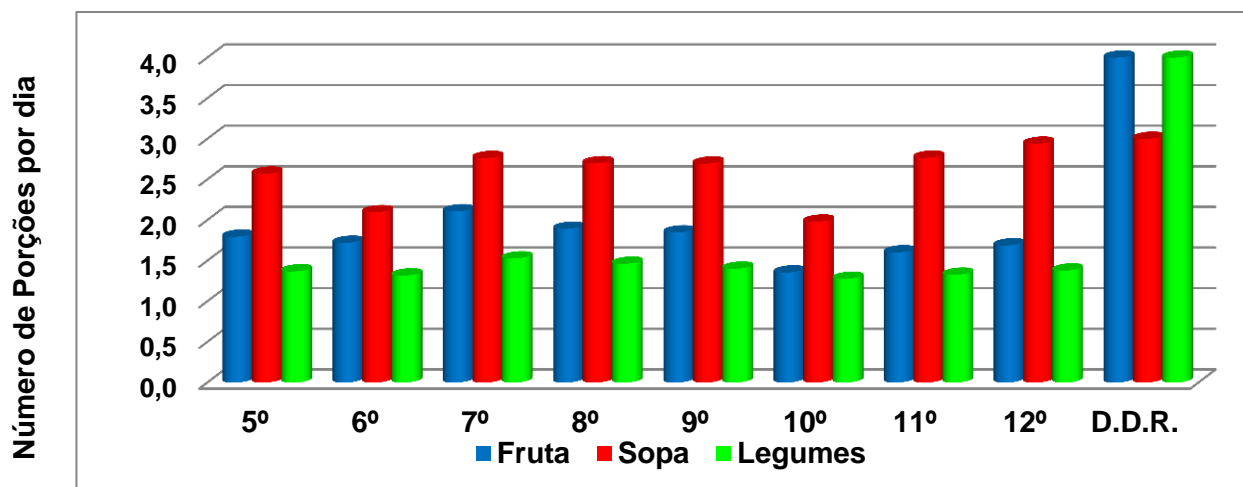


Figura 2. Frequência alimentar média da fruta, legumes e sopa.

Em todos os níveis de escolaridade o consumo diário de carne/peixe está muito abaixo da DDR. Pode também verificar que em todos os níveis de escolaridade os alunos consomem em maior quantidade carne vermelha e menor quantidade peixe (Figura 3).

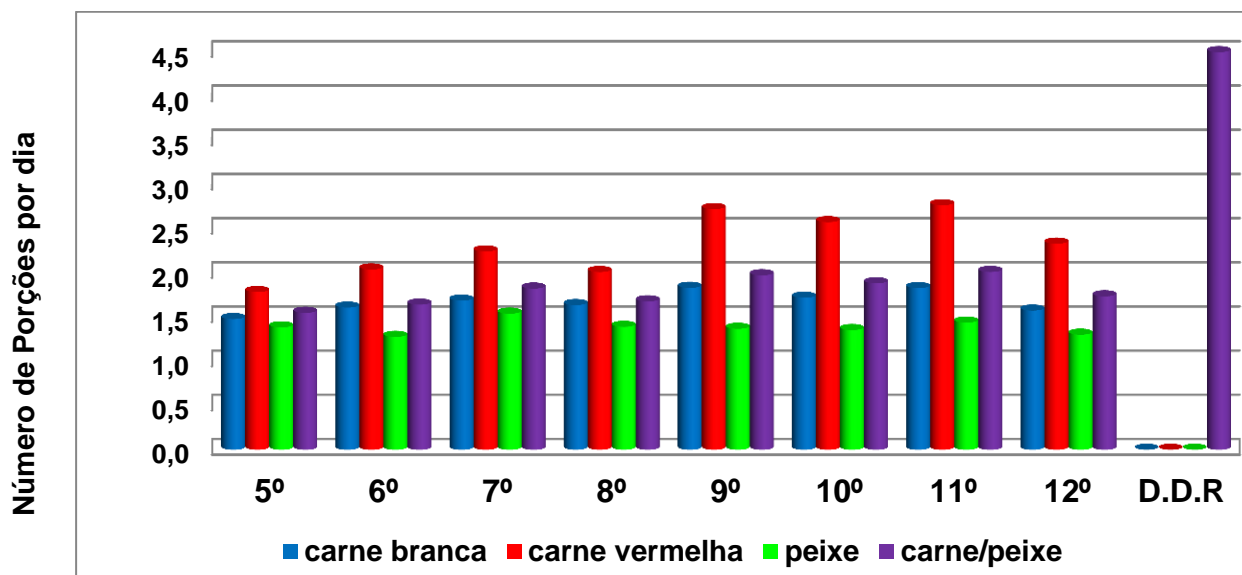


Figura 3. Frequência alimentar média de carnes e peixe.

Em todos os níveis de escolaridade se consome em média duas porções de refrigerantes por dia. Constatei também que, em todos os níveis de escolaridade, os alunos consomem em média uma porção e meia de doces e refrigerantes. Estes factos revelaram-se muita acima da DDR para estes alimentos (Figura 4).

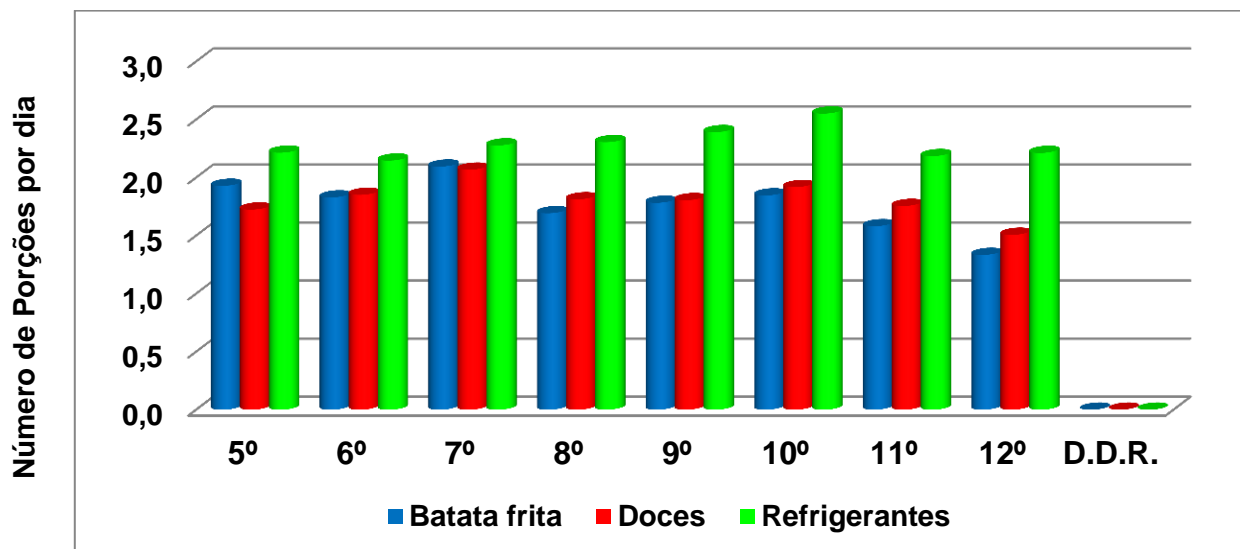


Figura 4. Frequência alimentar média da batata frita, doces e refrigerantes.

Perante os resultados obtidos, senti a necessidade de intervir de uma forma mais eficaz: solicitando o envolvimento e responsabilizando os encarregados de educação na promoção de hábitos alimentares saudáveis dos seus educandos; reforçando as ações de Educação para a Saúde junto da comunidade educativa.

A OMS reconhece que neste século a obesidade tem uma prevalência igual ou superior à da desnutrição e das doenças infecciosas. Se não forem tomadas medidas de prevenção e tratamento da obesidade, em 2025 mais de 50% da população mundial será obesa (Direção Geral da Saúde Divisão de Doenças Genéticas, Crónicas e Geriátricas - Ministério da Saúde de Portugal, 2005).

Deste modo, a pré-obesidade e obesidade constituem importantes problemas de Saúde Pública, exigindo o planeamento de estratégias que incluam a promoção de hábitos de vida saudáveis.

O risco de doença associado à obesidade relaciona-se não só com a quantidade de gordura corporal mas também com o seu padrão de distribuição, especialmente com a que se encontra na região abdominal (intra-abdominal ou visceral). Valores reduzidos de gordura corporal, no entanto, relacionam-se igualmente com problemas de saúde, pois para que se realizem as normais funções fisiológicas, os valores de lípidos essenciais e não essenciais têm que se balizar em parâmetros que assegurem, entre outros, os processos de crescimento e maturação durante a puberdade (Teixeira, P.; Sardinha, L.; Barata, J.; 2008).

Quanto à metodologia, foi realizada a medição da estatura com auxílio de um estadiómetro. Todos os restantes valores foram obtidos através de uma balança de bioimpedância Omron BF-400. Para o diagnóstico da percentagem da massa gorda do índice de massa corporal tivemos como referência as tabelas presentes no FITNESSGRAM (2002).

Tabela 6. Referências da percentagem de massa gorda (MG) e IMC para a zona saudável – Fitnessgram.

IDADE	ZONA SAUDÁVEL			
	RAPARIGAS		RAPAZES	
	% MG	IMC	% MG	IMC
9		16,2-23,0		15,2-20,0
10		16,6-23,5		15,3-21,0
11		16,9-24,0		15,8-21,0
12		16,9-24,5		16,0-22,0
13		17,5-24,5		16,6-23,0
14	17-32		10-25	17,5-24,5
15		17,5-25,0		18,1-25,0
16				18,5-26,5
17		17,5-26,0		18,8-27,0
17+		18,0-27,3		19,0-27,8

Os resultados obtidos remetem para diminuição, até ao final do 3º Ciclo do Ensino Básico, e um aumento no Ensino Secundário, da percentagem de raparigas acima da zona saudável, tanto no IMC como na percentagem de MG. Podemos verificar também que no 5º, 6º e 7º ano de escolaridade temos grandes percentagens de alunas abaixo da zona saudável tanto no IMC como na percentagem de MG (Figuras 5 e 6).

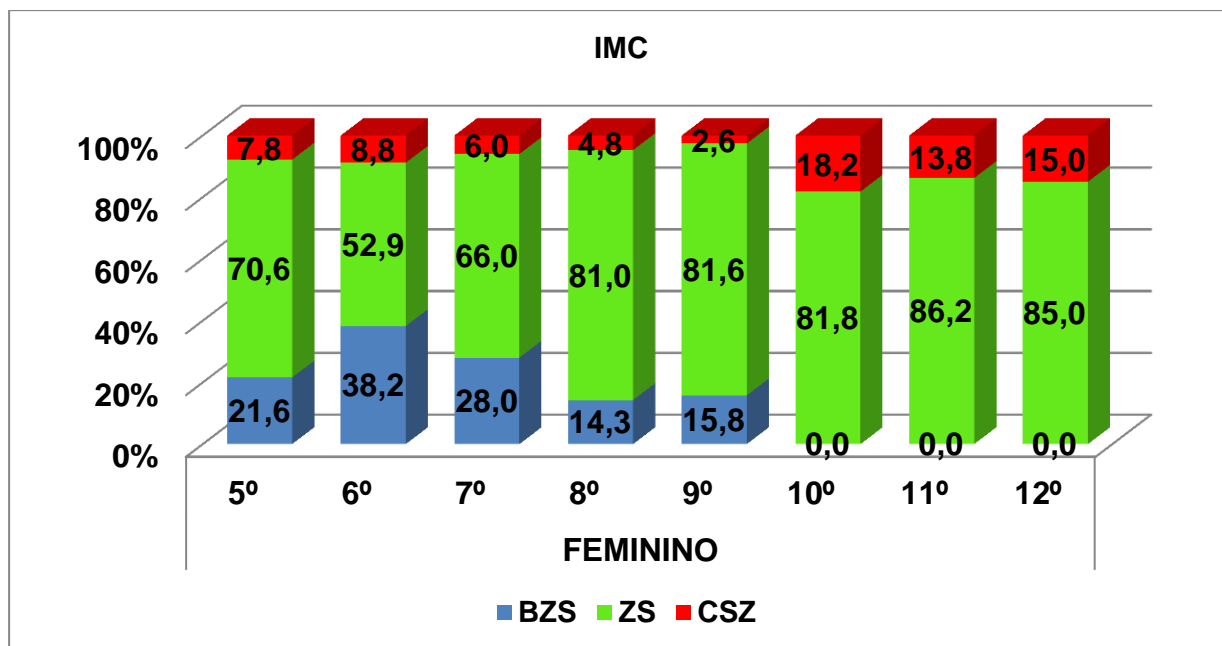


Figura 5. IMC das alunas.

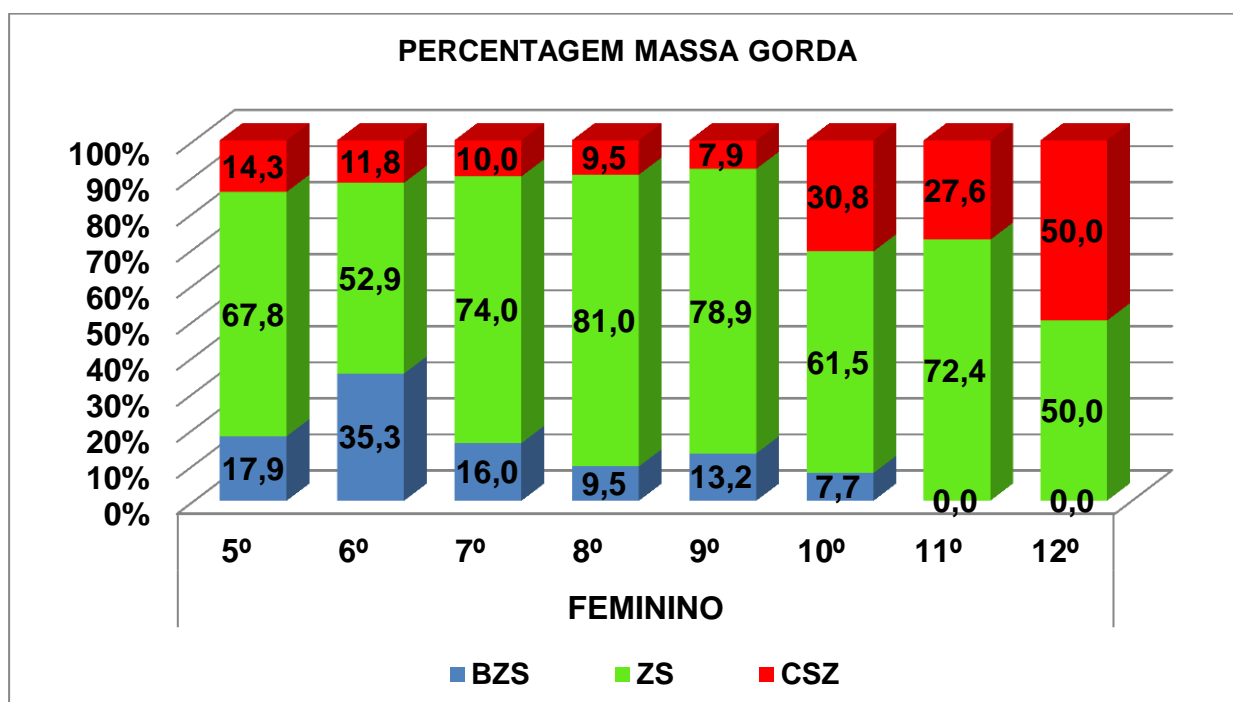


Figura 6. Percentagem de MG das alunas.

A grande maioria dos rapazes da amostra encontra-se na zona saudável tanto no IMC como na percentagem de MG. No 11º e 12º verificamos que existe uma diminuição de rapazes abaixo da zona saudável, em ambos os parâmetros avaliados (Figuras 7 e 8).

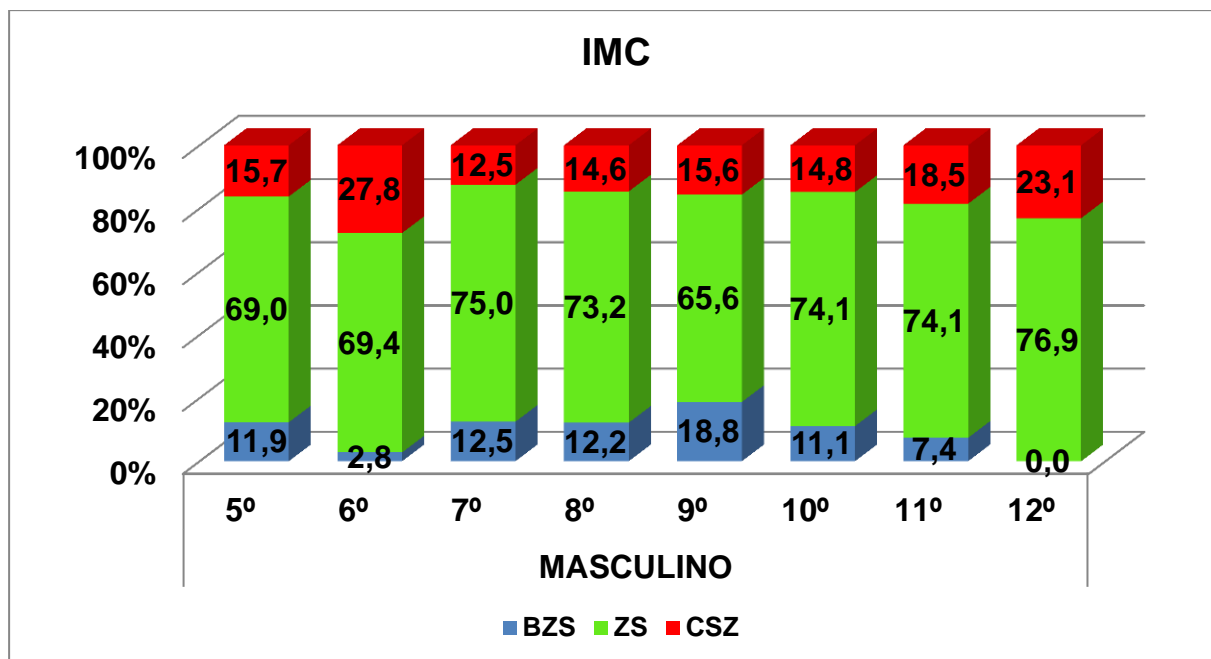


Figura 7. IMC dos alunos.

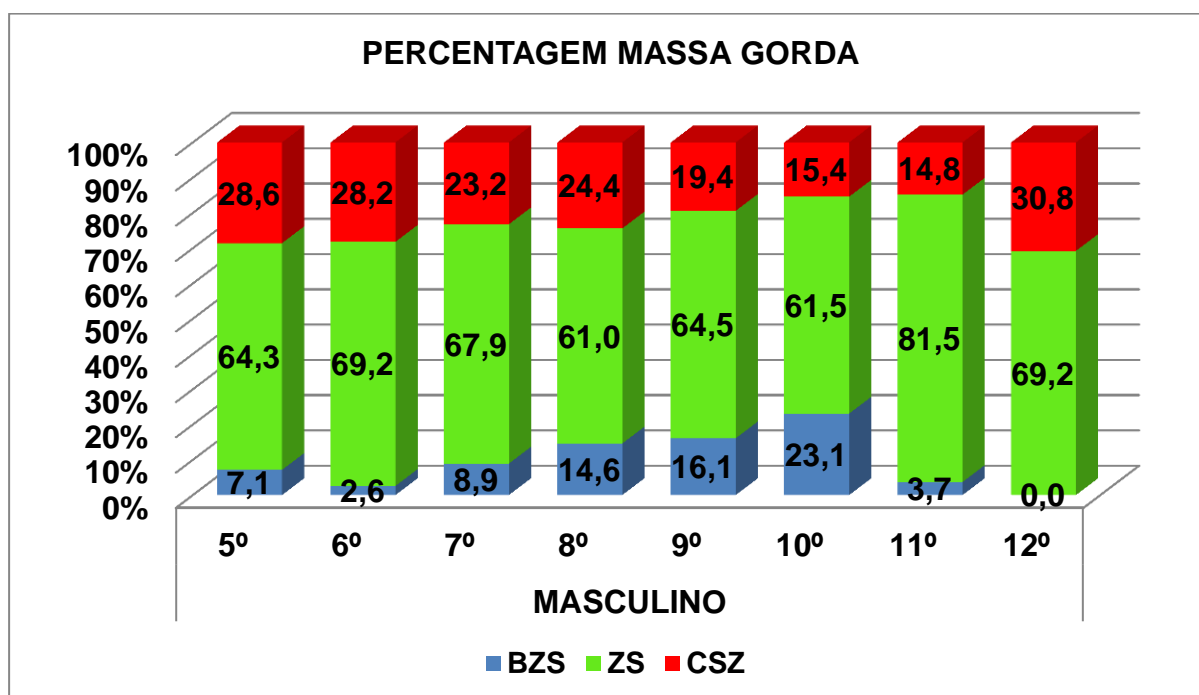


Figura 8. Percentagem de MG dos alunos.

Concluindo, as estratégias de correção dos resultados menos positivos podem/devem incidir: em alterações das ementas dos refeitórios e dos alimentos disponibilizados nos bares escolares; no envolvimento e responsabilização dos encarregados de educação na

promoção de hábitos alimentares saudáveis dos seus educandos; no reforço ações de Educação para a Saúde junto da comunidade educativa.

Apesar de algumas fragilidades do estudo, a análise dos dados revela a necessidade da continuidade do trabalho em Educação para a Saúde na comunidade escolar e na comunidade em geral, com estudos mais aprofundados e cientificamente mais suportados.

Ainda neste projeto representei o agrupamento de escolas de Ansião no Qualific@ realizado no salão da Exponor, onde se mostrou algumas das práticas em curso para a promoção de comportamentos saudáveis na comunidade escolar do agrupamento.

2. Considerações Finais

Em virtude de tudo o que já foi referido anteriormente, as conclusões acabam por resultar de um apanhado dos principais aspetos relativos ao meu trabalho desenvolvido ao longo dos anos, sejam eles positivos ou a melhorar no futuro, bem como fatores ligados com a orgânica atual da Educação Física, no geral, ou da Educação Especial, em particular.

A composição deste relatório levou-me a refletir mais uma vez na minha atividade docente, compreendendo o quão positivo foi ter lecionado em diferentes escolas, realidades, culturas, níveis de ensino, colegas, assistentes operacionais e, especialmente, diferentes alunos. Estas diferentes realidades contribuíram para não ser uma professora acomodada, levando-me a adaptar à mudança, atualizando-me e tentando sempre fazer melhor.

Examinando a minha atuação com os alunos com NEE, importa destacar que tive sempre como premissa potenciar a sua inclusão, para que o conjunto de vivências e competências que se querem de sucesso favorecessem a sua inserção social, a sua adaptação à sociedade e, concomitantemente, a sua aquisição de competências de relacionamento com os outros.

O meu trabalho com alunos NEE tem sido para mim uma grande aprendizagem e um enorme desafio, apesar da maioria dos alunos serem cooperantes e gostarem da disciplina de Educação Física, as dificuldades prendiam-se, por vezes, na aceitação destes alunos por parte dos colegas que "querem vencer" a todo o custo.

Foi muito gratificante efetuar este trabalho, na medida em que constatei mais uma vez que a Educação Física constitui um excelente meio para o desenvolvimento de novas aprendizagens, através das quais crianças e jovens se tornam mais confiantes e aumentam o seu próprio potencial, bem como, se tornam pessoas ativas e mais saudáveis.

Presentemente, decorridos 10 anos após a minha Licenciatura, sinto que continuo motivada, tentando transmitir entusiasmo e empenho para a atividade física, incentivando de

igual forma todos os meus alunos a serem pessoas autónomas, criativos, responsáveis e essencialmente com espírito de cidadania.

Em suma, baseio a minha atividade docente no princípio que a Educação Física nas escolas é para as crianças e jovens um meio privilegiado que visa o desenvolvimento físico, mental, pessoal, social, espiritual e emocional. É neste sentido que tenho tentado ser uma professora informada, reflexiva, cuidadosa e esclarecida, esforçando-me para desenvolver o meu trabalho num quadro assumido de ética e de boa prática.

"Atividade física não é apenas uma das mais importantes chaves para um corpo saudável. Ela é a base da atividade intelectual criativa e dinâmica."

John F. Kennedy

CAPÍTULO III- APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA

3.1. Título

Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, em função do género e do seu rendimento escolar, numa perspetiva longitudinal.

3.2. Introdução

O conceito de inclusão educativa pode ser definido como o “desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular” (Hegarty, 1994, citado por Rodrigues 2006). Este conceito embora pareça de simples entendimento acarreta uma complexidade interessante numa análise mais cuidada porque, como o autor considera, “ a complexidade do conceito prende-se com o facto de pretender proporcionar uma educação apropriada e de alta qualidade” e ainda de esta ser direcionada para alunos com “necessidades educativas especiais”. Esta premissa é um dos pilares originais da escola inclusiva, uma escola edificada com o lema de educação para todos, recusando a segregação e pretendendo uma instituição baseada na igualdade de acesso e oportunidade (Rodrigues, 2006).

Os problemas levantados com a inclusão de alunos com deficiência na escola são muitos, não só para os professores, mas também para os alunos. É neste contexto que faz todo o sentido analisar as atitudes dos discentes face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, pois a avaliação destas atitudes, permite-nos retirar informações, identificar problemas e eventuais soluções, de modo a agir perante as atitudes menos positivas verificadas. A postura dos alunos sem deficiência face aos alunos com deficiência, no momento de partilha do espaço de aula é um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão nas escolas (Slininger, Sherrill, e Jankowski, 2000), uma vez que a educação inclusiva visa dar oportunidade ao desenvolvimento de atitudes mais positivas dos alunos sem deficiência face aos alunos com deficiência (Mrug et al., 2002).

3.3. Escolha do tema e a sua relevância

A compreensão da realidade com o objetivo de a conhecer para depois agir em conformidade, obriga-nos a olhar e ver o que está à nossa volta e questionar o que está a

acontecer. Sentir-se incomodado com isso e criar condições para a sua análise crítica e para uma tomada de consciência, procurando a mudança, é dinâmica só ao alcance de alguns (Sanches, 2011). Assim, se o esforço visa a obtenção de uma escola inclusiva, então urge a necessidade de estudar as interações que se estabelecem entre os alunos numa sala de aula, as reações manifestadas por estes face à inclusão de alunos com NEE, compreendendo que há variáveis que potenciam e modelam as atitudes desejadas podem ser diversas.

A aceitação dos colegas não é facilmente obtida quando estes alunos são reconhecidos como sendo diferentes (Fishbein, 1996), por isso, a mensuração das atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com NEE, assume um lugar de relevo quando se pretende compreender as suas perceções, de modo a estruturar estratégias que favoreçam o processo de inclusão nas aulas de Educação Física.

3.4. Enquadramento Teórico

Inclusão educativa

Os sistemas educativos atuais debruçam-se, invariavelmente, no sentido a dar à inclusão educativa, tendo em conta as práticas prescritas. O modelo inclusivo refere um conjunto de ações/atividades que têm como principal objetivo proporcionar a todos os alunos, com e sem NEE, um ensino de qualidade e útil (Correia, 2003a). Isto é, apela a um ensino que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais solidária (Sarrionandia e Homad, 2008). Segundo Farrell e Ainscow (2002), «a inclusão é um processo através do qual as escolas, as comunidades, as autoridades locais e os governos se esforçam por reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os cidadãos.» (Pérez, 2009). De acordo com Correia (2003a), a inclusão promove «a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade porque permite uma maior visibilidade das crianças com NEE». Assim, a filosofia inclusiva encoraja professores e alunos a usufruir de ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características fundamentais que conduzem a estratégias, tal como o ensino e a aprendizagem em cooperação, necessárias ao fortalecimento de respostas adequadas às suas necessidades (Correia, 2003a). Neste sentido e, numa perspetiva retrospectiva, convém analisar a legislação, com o intuito de melhor compreender tudo o que envolve a inclusão de um aluno com NEE numa turma regular. Neste contexto, poderemos afirmar que surge, na década de 90, a legislação que

veio solidificar a importância da integração na escola regular de todos os alunos, independentemente de terem ou não NEE:

- Decreto – Lei nº 319/91, de 23 de Agosto;
- Declaração de Salamanca (1994);
- Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho.

O Decreto – Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, relativamente aos alunos com NEE, refere a importância de optar «pelas medidas mais integradoras e menos restritivas», para que «as condições de frequência dos alunos, objeto da sua aplicação, se assemelhem às seguidas no regime educativo comum» (Decreto-Lei nº 319/91, art.2º, 3).

De acordo com Correia (2003b), este Decreto privilegia a máxima integração do aluno com NEE na escola regular, com base no princípio de que a educação se deve processar no ambiente mais normal possível, responsabilizando a escola pela procura de respostas adequadas a essa integração.

Na Declaração de Salamanca (1994, ponto 7) é atribuído à escola o papel de «reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adequando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através (...) de uma cooperação com as respetivas comunidades».

É a partir deste momento que se estabelece um marco de ação cujo principal princípio visa que «as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras» (Pérez, 2009).

O Despacho-Conjunto nº105/97 de 1 de Junho, com a redação dada pelo Despacho nº 10856/2005, de 13 de Maio, procura facilitar a criação das condições que permitam a «diversificação das estratégias pedagógicas» (Despacho nº 10856 /2005, nº 14.1, alínea b), visando a melhoria da intervenção educativa.

O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, veio definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, visando a criação de condições que permitam dar respostas adequadas aos alunos com NEE de carácter permanente. Este Decreto- Lei veio reforçar a obrigatoriedade de uma verdadeira escola inclusiva, onde esta assume um papel importante na criação de um clima educacional, fornecendo oportunidades de interação entre alunos com e sem NEE, dando oportunidades a todos de ter as mesmas opções, sem que ninguém seja excluído (Dyal e Flynt, 1996; citado por Ramirez, 2006).

As escolas que se transformam para ir ao encontro das necessidades educacionais dos seus alunos com deficiência, geralmente, adaptam-se de forma a promover um maior e mais eficaz envolvimento de aprendizagem abarcando, simultaneamente, todos os outros alunos. De acordo com Rodrigues (2011), a Educação Inclusiva parte do princípio que todos os alunos têm direitos: os alunos com incapacidades, os pertencentes a contextos

socioculturais desfavorecidos, os imigrantes, os que têm problemas de comportamento e evidentemente todos os demais. Esta escola centra-se na comunidade: alunos, pais, professores e demais envolvidos, numa comunidade que se deseja ativa e interventiva.

Inclusão e Educação Física

Reduzir o entendimento de inclusão ao processo de acolhimento dos “alunos difíceis de ensinar”, transforma o conceito numa pequena porção do potencial que o trabalho com alunos com NEE transporta, uma vez que a perspectiva do trabalho desenvolvido deve acarretar um carácter significativo, tornando-se revelante na integração para vida adulta. Neste contexto, a Educação Física permite às crianças com NEE a potencialização de uma série de capacidades que se apresentam importantes para a melhoria da sua qualidade de vida, uma vez que através desta disciplina e do seu currículo, a preocupação com a socialização, bem-estar, conhecimento do corpo, entre outras características inerentes à Educação Física revelam-se estruturantes na evolução psicossocial das crianças com deficiência.

A Educação Física como disciplina estruturante do currículo não deve assumir um desempenho subalterno e deve ocupar um papel ativo na percussão de uma escola inclusiva. Segundo Rodrigues (2003), a Educação Física como área formativa pode constituir-se como uma vantagem na construção de uma Escola inclusiva ou um obstáculo a esta transformação, por conseguinte, convém que a classe docente tenha consciência do seu potencial e/ou das eventuais limitações que a lecionação desta disciplina pode acarretar no processo de inclusão do aluno com NEE. Portanto, o processo de participação, aprendizagem e inclusão de todos os alunos nas aulas de EF, é facilitado pela possibilidade de se definir os objetivos de uma forma alargada, ou seja, para além dos específicos da própria disciplina, é possível englobar igualmente outros que a EF partilha com as diferentes áreas disciplinares que compõem os currículos (Vickerman, 2004; citado por Leitão, 2010). “Objetivos curriculares como o respeito mútuo, a cooperação, a valorização da diferença, a formação cívica, podem ser incorporados, incluídos, em muitas atividades de carácter motor ou psicomotor, mas o essencial, parece-nos, reside na forma como, partindo dessas atividades, se organizam as interdependências entre alunos e se organizam as interações entre pares”.

Todavia, existem barreiras para a concretização do processo de inclusão na área da EF. As atividades de carácter competitivo e aprendizagem individual têm uma presença muito vincada nos currículos de EF, podendo ser considerados fatores inibidores à participação e aprendizagem e, conseqüentemente, geradores de desmotivação e insucesso. Reconhecendo na escola uma grande heterogeneidade em termos de género, cultura, crenças, interesses, experiências, estilos de vida e disponibilidade para a prática,

significa que essas diferenças individuais nem sempre são condizentes com as exigências e valores da competição. É importante ter consciência que a competição estará sempre presente na vida de todos os indivíduos, portanto, esta deve existir também nas atividades escolares, sejam elas internas ou externas, pois fazem parte do contexto de formação e aprendizagem do indivíduo como conteúdo relevante da disciplina de Educação Física (Gomes e Júnior, 2013). Cabe ao professor de EF procurar compreender e utilizar a competição para valorizar as relações, ao invés de tentar eliminar o carácter competitivo do jogo (Freire, 1997; citado por Gomes e Júnior, 2013), criando oportunidades para todos os alunos. (Gomes e Júnior, 2013).

Desta forma, compete ao professor de EF “criar condições de acessibilidade, anulando ou minimizando barreiras, adaptando atividades, reconhecendo que é sua responsabilidade adequar o processo ensino e de aprendizagem de forma a responder às necessidades de todos os alunos, distanciando-se daquela atitude que vê nas limitações ou contingências dos alunos, a principal barreira à participação” (Leitão, 2010). O papel do docente de EF torna-se por isso fundamental no processo de adaptação dos indivíduos com NEE, uma vez que através da adoção de uma atitude aberta, positiva, flexível, com vontade de ajustar as atividades à realidade encontrada, pode fazer a diferença no seu processo de inclusão, proporcionando-lhes experiências que realcem a cooperação e a solidariedade, através de propostas metodológicas que a disciplina possibilita (Rodrigues, 2003).

A sensibilização dos alunos perante a inclusão de discentes com NEE na disciplina de EF, através de uma pedagogia diferenciada e diferenciadora na escolha dos espaços e materiais utilizados na aula, conduz os envolvidos a uma conexão positiva durante a prática letiva, que se traduz numa melhoria atitudinal dos alunos sem deficiência perante os alunos com NEE. Isto é, o professor de EF deverá ter sempre em conta as necessidades dos alunos, quer tenham ou não deficiência, procurando estabelecer um clima de entendimento entre todos, através da ajuda mútua, com vista ao sucesso (Lorenzi, 2009)

Estudos sobre as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão

Fazendo uma retrospectiva dos estudos mais marcantes elaborados no âmbito do tema em análise teremos obrigatoriamente de mencionar o estudo de Martin Block (1995), onde foi descrito o desenvolvimento e validação das atitudes das crianças face às aulas de EF adaptada, no qual utilizou um instrumento, o CAIPE-R, que serve para avaliar as atitudes de crianças sem deficiência face à inclusão dos pares com deficiência nas aulas de EF e, posteriormente, o estudo de Campos, Ferreira e Block (2013), que teve como objetivo testar a validade e confiabilidade da versão de Children’s Attitudes towards Integrated Physical Education - CAIPE-R (Block, 1995), utilizando uma versão portuguesa.

Embora muitas outras investigações tenham sido produzidas, relatando diferentes envolvimentos de aplicação, cumpre-nos informar que em suma as atitudes positivas estão associadas aos estudantes do género feminino (Block, 1995; Panagiotou et al., 2008; Block e Obrusnikova, 2007; Slininger et al., 2000; Tripp et al., 1995; citados por Qi e Há, 2012) e àqueles que já tiveram experiências com um membro familiar ou um amigo com deficiência (Block, 1995), enquanto as atitudes negativas estão associadas aos estudantes que já tiveram uma exposição prévia desestruturada perante os alunos com deficiência (Hutzler e Levi, 2008, citados por Qi e Há, 2012). Por outro lado, após a implementação do programa "Paralympic School Day" concluiu-se que o programa teve um impacto positivo nas atitudes dos alunos sem deficiência (Panagiotou et al., 2008), similarmente, o programa Disability Camp Program teve uma influência positiva nas atitudes das crianças sem deficiência perante as crianças com deficiência em desportos de verão e atividades de lazer num acampamento (Papaioannou et al., 2014)

A inclusão e os pares

A escola e a sua multiplicidade de espaços são, sem dúvida, oportunidades socializadores por excelência, uma vez que é aqui que a criança em idade escolar passa a maior parte do seu tempo, convivendo com os diferentes atores educativos e tornando-se um ser social. Esta influência poderá tornar-se ainda mais significativa na vida de uma criança diferente, uma vez que é a interação com o meio em que se insere que a ajuda a suprir as limitações inerentes às necessidades de que é portadora.

Para a criança diferente, mais do que aprender conteúdos académicos é fundamental a sua relação com os seus pares, na sala de aula e no exterior. Para todos, as interações com os seus pares ajudam a viver em sociedade, a cumprir regras, a saber respeitar o outro, em suma, a formar-se enquanto individuo pertencente a um grupo/comunidade, que é a escola. Para o aluno com NEE, em particular, as relações com os seus semelhantes sem deficiência, ajudam-no a ultrapassar barreiras impostas pelas limitações que possui e permitem-lhe desenvolver competências linguísticas, sociais, emocionais e até académicas.

Este facto é sustentado por Laws e Kelly (2005), ao referirem que compreender e fomentar uma boa relação entre pares é crucial para assegurar o sucesso da inclusão das crianças com deficiência na escola e para auxiliar o seu desenvolvimento social e emocional. Para Bénard da Costa (1994) e Shea e Bauer (1994), referidos por Ruela (2001), o trabalho num ambiente de cooperação entre pares e a partilha de responsabilidades entre crianças com e sem deficiência, fazem parte dos aspetos fundamentais da inclusão. Então, esta interação/cooperação e partilha, sendo positivas, trarão progressos e aquisições à criança diferente, ao nível pedagógico, social, afetivo e da autoestima. Papalia et al. (2001) fundamentam este facto, defendendo que fazer coisas com os pares beneficia as crianças

de múltiplas maneiras, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da linguagem e da literacia e, ainda da compreensão e controlo emocionais.

Também Sprinthall e Sprinthall (1993) chamam à atenção para a importância dos pares no desenvolvimento da criança dizendo que, embora possa parecer irónico, é frequente que “a interação com pares desempenhe um papel maior no desenvolvimento do que a interação com adultos” (p. 191). As crianças, através do contacto com os seus pares, “desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras “ (Papalia et al, 2001). Assim, e por muito que os adultos insistam no processo de ensino/aprendizagem, elas só desenvolverão no contacto com os colegas, onde a socialização, o sentido de identidade e a cooperação fazem sentido.

Segundo Stainback e Stainback (1990, citados por Ferreira 2007), uma das razões para a adoção de práticas inclusivas é proporcionar a cada aluno a oportunidade de aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, enquadrados no seu contexto. Ainda que concordemos com esta afirmação em tudo o que preconiza, temos consciência que esta oportunidade não é fácil de criar, com todas as condições necessárias, e nem sempre corresponde às expectativas daqueles com responsabilidades ao nível da intervenção. Para a criança diferente, aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, dependerá das experiências e atividades que o professor propõe, da capacidade dos pares para se adaptarem às características das crianças diferentes e das próprias relações e interações que se criam entre a criança com NEE e a comunidade escolar que está a sua volta.

Os pares têm tendência a rejeitar socialmente o colega diferente, quer seja devido às suas características pessoais, quer porque receiam o ‘desconhecido’ e não sabem como lidar com a diferença. Neste domínio, as perceções positivas sobre a deficiência que os professores veiculam nas aulas e os familiares transmitem em casa ajudam a criança a ter atitudes positivas com os seus pares diferentes, permitindo deste modo a criação de laços de amizade entre a criança com NEE e os seus colegas.

Sabendo que as atitudes são adquiridas no processo de integração do indivíduo na sociedade, é fundamental entender que existem diferentes fatores que influenciam e contribuem para a mudança e formação das atitudes em relação às crianças com deficiência. Deste modo e, percebendo que escola é o ponto fulcral para o desenvolvimento de atitudes positivas perante a deficiência, é importante saber que tipo de atitudes as crianças têm antes da interação com as crianças portadoras de deficiência na sala de aula, pois, muitas delas são influenciadas pela família, desenvolvendo determinados preconceitos, muitas vezes negativos, e após a partilha de momentos de ensino inclusivo.

A inclusão e os resultados escolares

A sala de aula é, na escola regular, um local privilegiado para desencadear atitudes e comportamentos de inclusão, tanto nos alunos como nos professores, desde que as interações se processem e que todos sejam envolvidos nas tarefas.

Naturalmente, a turma regular propicia trocas sociais e académicas significativas, o que faz com que seja um local adequado para as aprendizagens, mesmo para as crianças e jovens com NEE. (Sanches, 2011). A construção de uma sala de aula inclusiva passa por perspetivar a educação para todos e com todos, sendo o professor o responsável pela participação e a aprendizagem de todos os alunos, gerando e gerindo as condições e os recursos necessários para o seu sucesso. (Sanches, 2011).

Acreditando neste pressuposto e analisando a bibliografia existente, damos conta que se forem criadas as condições apropriadas nas aulas de Educação Física, a inclusão de alunos com deficiência não prejudica os alunos sem deficiência, nem em termos de aprendizagem de competências técnicas (Block e Zeman, 1996; Rarick e Beuter, 1985; Vogler et al., 2000 citado por Válkova, Obrusniková e Block, 2003), nem em comportamento nas tarefas (Murata e Jansma, 1997; Vogler et al., 2000 citado por Válkova, Obrusniková e Block, 2003), nem em aceitação social (Vogler et al., 2000 citado por Válkova, Obrusniková e Block, 2003). Assim, acreditando que as crianças e os jovens com NEE aprendem mais e melhor com os seus pares, se devidamente orientados, do que numa relação biunívoca, adulto/criança ou jovem (Sanches, 2011) e, percebendo que os alunos sem NEE não vêm comprometidas as suas aprendizagens, leva-nos à necessidade de averiguar se existe uma relação positiva entre os alunos que apresentem melhor rendimento escolar (global e na EF) e aqueles que apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.

3.5. METODOLOGIA

Após o enquadramento teórico, passamos a apresentar os procedimentos adotados no presente estudo. Nesta etapa enunciamos a metodologia utilizada, os objetivos e as hipóteses de estudo, a caracterização da amostra, evidenciando os principais aspetos que foram tidos em conta para operacionalizar as variáveis em estudo, bem como os procedimentos utilizados na distribuição e recolha de informação. Por último, serão indicados os procedimentos estatísticos executados e a respetiva análise dos dados.

3.5.1. Definição de Objetivos

Aceitando que as atitudes são a chave para a mudança de comportamentos para com pessoas diferentes e desempenham um papel significativo numa inclusão social bem-sucedida (Sherril, 19998 ; Stinson e Anita, 1999, citado por Panagitou, Kudlacek e Evaggelinou, 2006) são propósitos desta investigação: i) conhecer as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, diferenciado a sua resposta por género, um ano após o primeiro momento de intervenção; ii) averiguar se existem correlações entre os alunos que apresentam melhor rendimento escolar (global e na EF) e aqueles que demonstrem atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, fazendo uma análise dos resultados dos inquéritos e dos resultados escolares para cada ano letivo.

3.5.2. Hipóteses em Estudo

Face aos objetivos definidos, as hipóteses a investigar no decurso da nossa investigação apontam para:

H1: As atitudes globais, as atitudes específicas e a atitude face à alteração de regras em EF, dos alunos inquiridos são sempre mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência num segundo momento de avaliação.

H2: As atitudes globais, as atitudes específicas e a atitude face à alteração de regras em EF, dos alunos inquiridos e pertencentes ao grupo experimental, são sempre mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência num segundo momento de avaliação.

H3: As atitudes globais, as atitudes específicas e a atitude face à alteração de regras em EF, dos alunos inquiridos e pertencentes ao grupo experimental, são sempre mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência num terceiro e quarto momento de avaliação.

H4: As atitudes globais, as atitudes específicas e a atitude face à alteração de regras em EF, dos alunos inquiridos são sempre mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nos discentes com melhores médias académicas;

H5: As atitudes globais, as atitudes específicas e a atitude face à alteração de regras em EF, dos alunos inquiridos são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nos discentes com melhor aproveitamento a EF;

3.5.3. Caracterização da Amostra

1ª Avaliação:

A amostra foi constituída por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, que frequentam o 7º ano de escolaridade, pertencente a uma escola da Região Centro. A realização deste estudo contemplou a participação de 76 alunos (N=76), sendo que 33 são do género feminino e 43 são do género masculino. Para a realização do estudo, a amostra foi dividida em dois grupos, o grupo controlo constituído por 35 alunos (N=35) e o grupo experimental com 41 indivíduos (N=41)

2ª Avaliação:

A amostra foi composta por alunos do 8º ano de escolaridade, pertencente a uma escola da Rede Pública. A realização deste estudo contemplou a participação de 63 alunos (N=63), dos quais 30 são do género feminino e 33 são do género masculino. A amostra foi dividida em dois grupos, o grupo controlo constituído por 31 alunos (N=31) e o grupo experimental com 32 indivíduos (N=32).

3.5.4. Descrição e aplicação do instrumento de avaliação

1º Avaliação:

O instrumento foi aplicado em dois momentos distintos a ambos os grupos, grupo controlo e grupo experimental. O 1º momento de aplicação do questionário CAIPE-R, ocorreu na semana de 31 de Março a 04 de Abril 2014. Antes da aplicação do instrumento, foi dada a informação de que o questionário não tinha respostas corretas nem erradas e como tal, estas dependiam do que cada um sentia relativamente ao que seria dito pelo investigador. Após a distribuição dos exemplares e o preenchimento dos dados biográficos, foi explicado o modo de preenchimento da folha de resposta do questionário, fazendo referência a um exemplo, de modo a garantir que todos os indivíduos compreendiam o que teria sido dito. Posteriormente, a investigadora leu a descrição relativa ao aluno com deficiência física e em seguida procedeu à leitura de cada questão, dando tempo suficiente para que os alunos pudessem responder.

Após a aplicação do instrumento, procedeu-se à realização do “Dia Paralímpico na Educação Física” no dia 28 de Abril de 2014, com objetivo de dar a conhecer algumas das modalidades do desporto adaptado bem como, proporcionar-lhes a experiência de praticarem uma modalidade para pessoas com algumas limitações. Esta ação de

sensibilização foi realizada numa aula de Educação Física de 90 minutos de cada turma, sendo dinamizada apenas em duas turmas, grupo experimental, onde os alunos experimentaram o Boccia, o Goalball, o Voleibol sentado e ainda a realização de um percurso guiado para pessoas portadoras de deficiência visual.

Realizada a ação de sensibilização, procedeu-se novamente à aplicação do instrumento a ambos os grupos.

2º Avaliação:

O instrumento foi aplicado em dois momentos distintos a ambos os grupos, grupo controlo e grupo experimental. O 1º momento de aplicação do questionário CAIPE-R decorreu nos dias 5 e 6 de Fevereiro 2015. Antes de proceder à aplicação deste instrumento, foram dadas instruções importantes para a realização do mesmo. Este questionário não tem respostas certas nem erradas, cada resposta corresponde ao que o aluno sente realmente. Após a distribuição dos exemplares e os alunos procederem ao preenchimento dos dados de caracterização, foi explicado o método de preenchimento da folha de resposta do questionário. Seguiu-se então a leitura da descrição relativa ao aluno com necessidades educativas especiais e em seguida procedeu à leitura de cada questão, dando tempo suficiente para que os alunos pudessem responder.

Seguiu-se a realização do “Dia Paralímpico na Educação Física” nos dias 26 e 27 de Fevereiro de 2015 com o principal objetivo de dar a conhecer algumas das modalidades do desporto adaptado bem como, proporcionar-lhes a experiência de praticarem uma modalidade para pessoas com algumas limitações tomando a consciência que apesar dessas mesmas limitações, estas pessoas também podem praticar desporto. Esta ação de sensibilização foi realizada e dinamizada numa aula de Educação Física de 90 minutos em duas turmas (grupo experimental). No início da aula foi realizada uma apresentação das modalidades e, também, foram visualizados alguns vídeos com o objetivo de sensibilizar os alunos. Após esta exposição teórica metade da turma saiu da sala de olhos vendados e os restantes alunos guiaram os seus colegas até ao local da aula prática. Os alunos experienciaram o Boccia, o Goalball, o Voleibol sentado e o Andebol em cadeira de rodas.

Realizada a ação de sensibilização, procedeu-se novamente à aplicação do instrumento de avaliação a ambos os grupos.

Instrumento de Avaliação das Atitudes dos Alunos Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física

O instrumento de avaliação utilizado foi o questionário Children’s Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised (CAIPE-R), Block, 1995, traduzido e adaptado para a realidade portuguesa por Campos & Ferreira (2008), Faculdade de Ciências do Desporto e

Educação Física da Universidade de Coimbra. Este instrumento é uma ferramenta válida e confiável para medir as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (Block, 1995).

É um dos instrumentos mais frequentemente utilizados a nível internacional para medir atitudes de pares relativamente à inclusão nas aulas regulares de Educação Física. Trata-se de um inventário que permite uma descrição específica de tarefas e comportamentos normalmente verificados e/ou esperados num contexto de inclusão. Este instrumento foi desenvolvido para medir os sentimentos de crianças sem deficiência aquando da inserção de outras crianças com deficiência nas suas aulas regulares de Educação Física.

A versão original do CAIPE foi revista e validada baseando numa amostra de 208 alunos do 5º e 6º ano (Block, 1995). Pode ter 11 a 13 questões e pode utilizar-se o exemplo de um aluno com qualquer condição de deficiência. Esta versão original apresenta um texto de introdutório de sensibilização para a problemática descrevendo a situação de um aluno com deficiência a participar num jogo de Basebol sendo que na tradução portuguesa é usado o exemplo de um aluno com deficiência física em cadeira de rodas a jogar Basquetebol. O desenvolvimento deste questionário foi baseado cientificamente na Teoria do Comportamento Planeado. Esta teoria é uma extensão da Teoria da Ação Refletida, surgindo como resultado da tentativa de prever o comportamento que aparenta não ser 100% voluntário e sob controlo, resultando na adição do conceito de controlo comportamental percebido (também designado por perceção do controlo comportamental) para tentar destacar precisamente os comportamentos que não estão sob esse controlo volitivo (Ajzen, 1991). Esta teoria, a par da Teoria da Ação Refletida abordada, tem em conta influências sociais e pessoais do comportamento.

Este questionário contempla inicialmente, algumas questões de caracterização do aluno e questões sobre a presença/ausência de pessoas com deficiência na família, na turma e na aula de educação física. Apresenta ainda uma questão relativa ao nível de competitividade, onde o aluno deverá selecionar uma de entre três opções disponíveis, que o caracterize melhor (muito competitivo, mais ou menos competitivo e não competitivo). Esta ferramenta contempla ainda, um pequeno texto descritivo da problemática do aluno com deficiência. No verso da página são apresentadas doze tópicos de resposta onde os alunos deveram expressar o seu nível de concordância de acordo com as questões feitas pelo orientador do questionário, assinalando uma das quatro opções (Sim, Provavelmente Sim, Provavelmente Não e Não). Destas doze questões, as primeiras sete são relativas à aula de Educação Física enquanto as restantes cinco, da 8ª à 12ª, são referentes às regras do jogo de Basquetebol. A escala de resposta corresponde a uma escala de Lickert de 4 pontos (1= Não, 2 = Provavelmente não; 3 = Provavelmente sim 4 = Sim). Deste modo, a pontuação

poderá variar entre doze pontos (valor mais negativo das atitudes) e quarenta e oito pontos (valor mais positivo das atitudes).

3.5.5. Definição e caracterização das variáveis em estudo

As variáveis em estudo apresentam-se divididas em dois grupos, as independentes e dependentes, sendo estas descritas de um modo sucinto.

Variáveis Dependentes

Atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência na Educação Física – variável que nos permite verificar a perceção do aluno no que diz respeito à inclusão na aula de Educação Física (somatório de todas as questões, com um valor que pode variar entre 4 e 44) – Atitude Total.

Atitudes específicas face à Educação Física – variável que nos permite verificar a perceção do aluno no que diz respeito à integração de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (somatório das questões 1 à 6, com um valor que pode variar entre 6 e 24) – Atitude específica da EF.

Atitudes específicas face à alteração de regras – variável que nos permite verificar a perceção do aluno no que diz respeito à alteração de regras quando há alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (somatório das questões 7 à 11, com um valor que pode variar entre 5 e 20) – Atitude face à Alteração de Regras.

Variáveis Independentes

Género – variável qualitativa do tipo nominal, apresentando duas categorias: masculino e feminino.

Rendimento escolar – variável qualitativa do tipo nominal, que indica o aproveitamento que os alunos apresentam em EF e a média dos resultados escolares por ano letivo.

3.6. Análise e Tratamento de Dados

A análise, dos dados recolhidos, foi feita recorrendo à análise estatística através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0, para o Windows.

Inicialmente foi construída uma base de dados com a finalidade de introduzir todos os dados dos questionários com a codificação pré-estabelecida para posteriormente ser feito o tratamento dos mesmos.

O tratamento de dados foi feito recorrendo à estatística descritiva para a apresentação dos diferentes dados relativos à amostra de ambos os grupos, recorrendo às tabelas de

frequência bem como à média (M) como medida de tendência central e ao desvio padrão (DP) como medida de dispersão.

Seguidamente foi feito o tratamento de dados inferencial recorrendo à análise comparativa através do Teste T Student de pares e o Teste T Student, de modo a verificar se existem ou não diferenças estatisticamente significativas nas variáveis estudadas de acordo com o nível de significância de $p \leq 0,05$.

Foi utilizado o nível de significância de $p \leq 0,05$ visto ser o valor normalmente adotado em pesquisas na área das ciências humanas.

4. Apresentação dos Resultados

1º Avaliação – 7º ano de escolaridade (31 de Março a 04 de Abril 2014)

Os resultados apurados após o tratamento estatístico de dados obtidos na primeira avaliação, são os seguintes:

Em primeiro lugar, serão apresentados os resultados das variáveis em estudo que foram sujeitas à estatística descritiva. Posteriormente, serão apresentados os dados relativos à estatística inferencial das diferentes variáveis em estudo.

A. Análise descritiva dos resultados

i. Género

Tabela 7. Variável Género

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	33	43,4%
Masculino	43	56,6%
Total	76	100,0%

No que diz respeito à variável género, dos setenta e seis indivíduos inquiridos que constituem o universo da amostra (N=76), 43,4% são do género feminino (N=33) e 56,6% são indivíduos do género masculino (N=43).

ii. Idade

Tabela 8. Variável Idade

Idade	Frequência	Percentagem
12	41	53,9%
13	28	36,8%
14	7	9,2%
Total	76	100,0%

Através da análise da tabela 8, podemos observar que as idades dos participantes encontram-se no intervalo dos 12 aos 14 anos inclusive, sendo que 53,9% (N=41) têm 12 anos, 36,8% (N=28) têm 13 anos e apenas 9,2% (N=7) têm 14 anos.

B. Análise Estatística Inferencial

De seguida serão analisados os resultados da comparação das variáveis dependentes em função das variáveis independentes, através do recurso à técnica estatística *Teste T de pares*.

i. Género

1. 1ª Aplicação do instrumento (Pré – teste)

Tabela 9. Estudo estatístico da Atitude global EF, Atitude específica face à Educação Física e Atitude face à alteração de regras em função da variável Género na 1ª aplicação do questionário.

Variáveis Dependentes	Género	N	M	DP	P
Atitude Global (a)	Feminino	33	3,12	0,32	0,86
	Masculino	43	3,05	0,44	
Atitude face EF (a)	Feminino	33	3,03	0,38	0,75
	Masculino	43	3,00	0,45	
Atitude Específica Regras (a)	Feminino	33	3,24	0,56	0,97
	Masculino	43	3,12	0,55	

Através da análise da tabela, podemos observar que relativamente à atitude global, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,12 e desvio padrão (DP) 0,32 e o género masculino uma média (M) de 3,04 e o desvio padrão (DP) de 0,44. No que diz respeito à atitude face à Educação Física, a média (M) para o género feminino é de 3,03 e desvio padrão (DP) 0,38. Para o género masculino, a média (M) é de 3,00 e desvio padrão (DP) 0,45. Analisando a variável atitude face à alteração de regras, as raparigas apresentam uma média (M) de 3,24 e um desvio padrão (DP) de 0,56, enquanto os rapazes apresentam uma média (M) de 3,12 e um desvio padrão (DP) de 0,55.

Quanto ao nível de significância (P), verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas para todas as variáveis, pois $P > 0,05$.

2. 2ª Aplicação do Instrumentos (Pós – teste)

Tabela 10. Estudo estatístico da Atitude global EF, Atitude específica face à Educação Física e Atitude face à alteração de regras em função da variável Género na 2ª aplicação do questionário

Variáveis Dependentes	Género	N	M	DP	P
Atitude Global (b)	Feminino	33	3,30	0,35	0,30
	Masculino	43	3,17	0,48	
Atitude face EF (b)	Feminino	33	3,16	0,38	0,42
	Masculino	43	3,03	0,47	
Atitude Específica Regras (b)	Feminino	33	3,50	0,44	0,30
	Masculino	43	3,37	0,65	

Analisando a tabela 10, podemos observar que para a atitude global, as raparigas apresentam uma média (M) de 3,30 e desvio padrão (DP) 0,35 e os rapazes, uma média (M) de 3,17 e um desvio padrão (DP) de 0,48. Relativamente à atitude face à Educação Física, a média (M) para o género feminino é de 3,16 e desvio padrão (DP) 0,38. Para o género masculino, a média (M) é de 3,03 e desvio padrão (DP) 0,47. No que diz respeito à atitude face à alteração de regras, as raparigas apresentam uma média (M) de 3,50 e um desvio padrão (DP) de 0,44, enquanto os rapazes apresentam uma média (M) de 3,37 e um desvio padrão (DP) de 0,65.

Quanto ao nível de significância (P), verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas para todas as variáveis, pois $P > 0,05$.

ii. Relação entre as variáveis atitudes dos alunos no grupo controlo e no grupo experimental na 1ª e 2ª aplicação do instrumento

Na tabela 11, são apresentados os valores referentes à média, desvio padrão e nível de significância para as variáveis atitude global, atitudes relativas à Educação Física e atitudes face à alteração de regras em EF, nos grupos controlo e experimental.

Tabela 11. Variáveis dependentes no grupo controlo e no grupo experimental.

Grupo Controlo x Grupo Experimental			Estatística descritiva		Estatística inferencial		
			M	DP	T	df	P
Grupo controlo	Pair 1	Atitude Global (a)	3,03	0,40	-1,322	34	,20
		Atitude Global (b)	3,09	0,38			
	Pair 2	Atitude face EF (a)	2,88	0,38	-,215	34	,83
		Atitude face EF (b)	2,89	0,38			
	Pair 3	Atitude Específica Regras (a)	3,23	0,54	-1,845	34	,07
		Atitude Específica Regras (b)	3,36	0,52			
Grupo experimental	Pair 1	Atitude Global (a)	3,18	0,38	-3,667	40	,00
		Atitude Global (b)	3,35	0,44			
	Pair 2	Atitude face EF (a)	3,12	0,42	-2,277	40	,03
		Atitude face EF (b)	3,25	0,41			
	Pair 3	Atitude Específica Regras (a)	3,11	0,57	-3,675	40	,00
		Atitude Específica Regras (b)	3,49	0,60			

Após a análise dos resultados obtidos verificamos que o grupo de controlo, relativamente à variável atitude global, apresenta uma média (M) de 3,03 e desvio padrão (DP) de 0,40 na 1ª aplicação do instrumento, enquanto na 2ª aplicação apresenta uma média de 3,09 e um desvio padrão de 0,38. Relativamente à variável atitude face à Educação Física, no 1º momento os alunos obtiveram uma média (M) de 2,88 e um desvio padrão (DP) de 0,38, tendo apresentado uma média (M) de 2,89 e um desvio padrão (DP) de 0,38 no 2º momento. Quanto à variável atitude face à alteração de regras, os alunos apresentaram uma média (M) de 3,23 e um desvio padrão (DP) de 0,54 na 1ª recolha de dados, sendo que na 2ª revelaram uma média (M) de 3,36 e um desvio padrão (DP) de 0,52.

Em função do nível de significância, constatamos que no grupo controlo não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre a 1ª e 2ª aplicação do instrumento, pois $P=0,20$ para a atitude global, $P=0,83$ para a atitude face à aula de Educação Física e $P=0,7$ para a atitude face à alteração de regras, ou seja, $P>0,05$.

Analisando os resultados obtidos pelo grupo experimental, verificamos que nas atitudes globais, na 1ª aplicação do instrumento, os alunos apresentaram uma média (M) de 3,18 e um desvio padrão (DP) de 0,18. Na 2ª aplicação, a média (M) alterou passando a ser 3,35 e o desvio padrão (DP) de 0,44. Para a 2ª variável, atitude dos alunos face à Educação Física, os alunos obtiveram uma média (M) de 3,12 e desvio padrão (DP) de 0,42 na 1ª recolha de dados enquanto na 2ª apresentaram de 3,25 e 0,41 para as medidas média e

desvio padrão respetivamente. Relativamente à variável atitude dos alunos face à alteração de regras, o tratamento de dados deu a conhecer uma média (M) de 3,11 e um desvio padrão (DP) de 0,57 e uma média (M) de 3,49 e um desvio padrão (DP) de 0,60, para a 1ª e 2ª aplicação do instrumento respetivamente. Quanto ao nível de significância, podemos afirmar que no grupo experimental, entre a 1ª e a 2ª aplicação do instrumento, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas, uma vez que, o $P=0,00$ para a atitude global, $P=0,03$ para a atitude face à Educação Física e $P=0,00$ para a Atitude face à alteração de regras, ou seja, o nível de significância obtido foi sempre menor que 0,05.

iii. Rendimento Escolar

A análise do rendimento escolar dos alunos assenta na média global dos alunos e no nível obtido na disciplina de Educação Física.

Tabela 12. Correlação da Atitude global EF, Atitude específica face à Educação Física e Atitude face à alteração de regras em função da variável Género e do Rendimento Escolar (média global e nível de EF).

Género	Variáveis Dependentes	Correlação de Pearson	Média Escolar 7º Ano	Nível a EF 7º Ano
Feminino	Atitude Global	Pearson Correlation	0,090	-0,266
		Sig. (2-tailed)	0,636	0,156
	Atitude face EF	Pearson Correlation	0,244	-0,197
		Sig. (2-tailed)	0,193	0,296
	Atitude Específica Regras	Pearson Correlation	-0,126	-0,266
		Sig. (2-tailed)	0,507	0,155
Masculino	Atitude Global	Pearson Correlation	-0,089	0,051
		Sig. (2-tailed)	0,623	0,779
	Atitude face EF	Pearson Correlation	-0,245	-0,027
		Sig. (2-tailed)	0,170	0,882
	Atitude Específica Regras	Pearson Correlation	0,110	0,111
		Sig. (2-tailed)	0,544	0,538

** . Correlação com grau de significância ao nível 0,01 (2-tailed).

*. Correlação com grau de significância ao nível 0,05 (2-tailed).

Analisando a tabela 12, verificamos que não existe qualquer tipo de correlação entre a média escolar e a atitude global, a atitude face à Educação Física e a atitude face à alteração de regras em EF, em função do género dos inquiridos. Constatamos também, que não existe qualquer tipo de correlação entre o nível obtido a EF no 7º ano de escolaridade e

a atitude global, a atitude face à Educação Física e a atitude face à alteração de regras em EF, em função do género dos inquiridos.

Os valores obtidos estão muito distantes daqueles permitiriam afirmar que existe correlação com grau de significância (correlação com grau de significância ao nível 0,01 (2-tailed) e correlação com grau de significância ao nível 0,05 (2-tailed)).

2º Avaliação – 8º ano de escolaridade (5 e 6 de Fevereiro 2015)

Os resultados apurados após o tratamento estatístico de dados obtidos na segunda avaliação, são os seguintes:

Em primeiro lugar, serão apresentados os resultados das variáveis em estudo que foram sujeitas à estatística descritiva. Posteriormente, serão apresentados os dados relativos à estatística inferencial das diferentes variáveis em estudo.

A. Análise descritiva dos resultados

i. Género

Tabela 13. Variável Género

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	30	47,6%
Masculino	33	52,4%
Total	63	100,0%

No que diz respeito à variável género, dos sessenta e três indivíduos inquiridos que constituem agora a amostra (N=63), 47,6% são do género feminino (N=30) e 52,4% são indivíduos do género masculino (N=33).

ii. Idade

Tabela 14. Variável Idade

Idade	Frequência	Percentagem
13	50	79,4%
14	11	17,4%
15	2	3,2%
Total	63	100%

Através da análise da tabela 14, podemos observar que as idades dos participantes encontram-se no intervalo dos 13 aos 15 anos inclusive, sendo que 79,4% (N=50) têm 13 anos, 17,4% (N=11) têm 14 anos e apenas 3,2% (N=2) têm 15 anos.

B. Análise Estatística Inferencial

De seguida serão analisados os resultados da comparação das variáveis dependentes em função das variáveis independentes, através do recurso à técnica estatística *Teste T de pares*.

i. Género

1. 3ª Aplicação do instrumento (Pré – teste)

Tabela 15. Estudo estatístico da Atitude global EF, Atitude específica face à Educação Física e Atitude face à alteração de regras em função da variável Género na 3ª aplicação do questionário (2º Avaliação).

Variáveis Dependentes	Género	N	M	DP	P
Atitude Global (c)	Feminino	30	3,11	0,44	0,42
	Masculino	33	3,14	0,28	
Atitude face EF (c)	Feminino	30	3,08	0,43	0,28
	Masculino	33	2,97	0,41	
Atitude Específica Regras (c)	Feminino	30	3,15	0,66	0,32
	Masculino	33	3,39	0,49	

Através da análise da tabela 18, podemos observar que relativamente à atitude global, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,11 e desvio padrão (DP) 0,44 e o género masculino uma média (M) de 3,14 e o desvio padrão (DP) de 0,28. No que diz respeito à atitude face à Educação Física, a média (M) para o género feminino é de 3,08 e desvio padrão (DP) 0,43. Para o género masculino, a média (M) é de 2,97 e desvio padrão (DP) 0,41. Analisando a variável atitude face à alteração de regras, as raparigas apresentam uma média (M) de 3,15 e um desvio padrão (DP) de 0,66, enquanto os rapazes apresentam uma média (M) de 3,39 e um desvio padrão (DP) de 0,49.

Quanto ao nível de significância (P), verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas para todas as variáveis, pois $P > 0,05$.

2. 4ª Aplicação do Instrumentos (Pós – teste)

3.

Tabela 16 – Estudo estatístico da Atitude global EF, Atitude específica face à Educação Física e Atitude face à alteração de regras em função da variável Género na 4ª aplicação do questionário (2º Avaliação)

Variáveis Dependentes	Género	N	M	DP	P
Atitude Global (d)	Feminino	30	3,11	0,39	0,33
	Masculino	33	3,06	0,49	
Atitude face EF (d)	Feminino	30	3,10	0,38	0,20
	Masculino	33	2,99	0,51	
Atitude Específica Regras (d)	Feminino	30	3,12	0,66	0,96
	Masculino	33	3,14	0,70	

Após a análise da tabela 16, verificamos que para a atitude global, as raparigas apresentam uma média (M) de 3,11 e desvio padrão (DP) 0,39 e os rapazes uma média (M) de 3,06 e o desvio padrão (DP) de 0,49. Relativamente à atitude face à Educação Física, a média (M) para o género feminino é de 3,10 e desvio padrão (DP) 0,38. Para o género masculino, a média (M) é de 2,99 e desvio padrão (DP) 0,51. No que diz respeito à atitude face à alteração de regras, as raparigas apresentam uma média (M) de 3,12 e um desvio padrão (DP) de 0,66, enquanto os rapazes apresentam uma média (M) de 3,14 e um desvio padrão (DP) de 0,70.

Quanto ao nível de significância (P), verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas para todas as variáveis, pois $P > 0,05$.

ii. Relação entre as variáveis atitudes dos alunos no grupo controlo e no grupo experimental na 3ª e 4ª aplicação do instrumento

Na tabela 17, são apresentados os valores referentes à média, desvio padrão e nível de significância para as variáveis atitude global, atitudes relativas à Educação Física e atitudes face à alteração de regras em EF, nos grupos controlo e experimental.

Tabela 17. Variáveis dependentes no grupo controlo e no grupo experimental.

Grupo Controlo x Grupo Experimental			Estatística descritiva		Estatística inferencial		
			M	DP	T	df	P
Grupo controlo	Pair 1	Atitude Global (c)	3,12	0,40	2,342	30	0,026
		Atitude Global (d)	2,99	0,43			
	Pair 2	Atitude face EF (c)	2,96	0,37	0,180	30	0,859
		Atitude face EF (d)	2,95	0,42			
	Pair 3	Atitude Específica Regras (c)	3,34	0,61	3,077	30	0,04
		Atitude Específica Regras (d)	3,04	0,65			
Grupo experimental	Pair 1	Atitude Global (c)	3,13	0,42	-0,783	31	0,439
		Atitude Global (d)	3,18	0,44			
	Pair 2	Atitude face EF (c)	3,08	0,47	-1,054	31	0,300
		Atitude face EF (d)	3,14	0,47			
	Pair 3	Atitude Específica Regras (c)	3,21	0,58	-0,303	31	0,764
		Atitude Específica Regras (d)	3,23	0,70			

Analisando a tabela 17, constatamos que embora os valores médios obtidos pelo grupo experimental sejam mais elevados após a segunda intervenção, eles não apresentam significância estatística, pois $P > 0,05$. Contudo, verificamos que o grupo de controlo apresenta valores médios mais baixos no segundo momento de aplicação do questionário, verificando-se aliás diferenças com significância ($P < 0,05$), quando os inquiridos expressam a sua atitude face à alteração das regras.

iii. Rendimento Escolar

A análise do rendimento escolar dos alunos assenta na média global dos alunos e no nível obtido na disciplina de Educação Física.

Tabela 18. Correlação da Atitude global EF, Atitude específica face à Educação Física e Atitude face à alteração de regras em função da variável Género e do Rendimento Escolar (média global e nível de EF).

Género	Variáveis Dependentes	Correlação de Pearson	Média Escolar 8º Ano	Nível a EF 8º Ano
Feminino	Atitude Global	Pearson Correlation	0,070	-0,064
		Sig. (2-tailed)	0,715	0,737
	Atitude face EF	Pearson Correlation	0,075	-0,014
		Sig. (2-tailed)	0,694	0,941
	Atitude Específica Regras	Pearson Correlation	0,039	-0,080
		Sig. (2-tailed)	0,839	0,675

Masculino	Atitude Global	Pearson Correlation	-0,072	0,152
		Sig. (2-tailed)	0,692	0,399
	Atitude face EF	Pearson Correlation	-0,078	0,043
		Sig. (2-tailed)	0,666	0,814
	Atitude Específica Regras	Pearson Correlation	-0,040	0,210
		Sig. (2-tailed)	,827	,240

** . Correlação com grau de significância ao nível 0,01

* . Correlação com grau de significância ao nível 0,05

Analisando a tabela 18, verificamos que não existe qualquer tipo de correlação entre a média escolar e a atitude global, a atitude face à Educação Física e a atitude face à alteração de regras em EF, em função do género dos inquiridos. Constatamos também, que não existe qualquer tipo de correlação entre o nível obtido a EF no 8º ano de escolaridade e a atitude global, a atitude face à Educação Física e a atitude face à alteração de regras em EF, em função do género dos inquiridos.

Os valores obtidos estão muito distantes daqueles permitiriam afirmar que existe correlação com grau de significância (correlação com grau de significância ao nível 0,01 (2-tailed) e correlação com grau de significância ao nível 0,05 (2-tailed)).

5. Discussão dos Resultados

A discussão dos resultados obtidos apresenta-se como o momento mais, ou menos interessante, face aos resultados obtidos, porque quando se dá início ao momento de reflexão, o investigador, anseia que os números apresentados ao longo das tabelas elaboradas confirmem as suposições que deram origem à reflexão. Constatar que aquilo que à partida se acreditava, como uma constatação óbvia na realidade docente do dia-a-dia, não tem respaldo nos números obtidos, promove alguma desilusão, mas ao mesmo tempo dá um novo rumo às práticas docentes a adotar.

Assumindo que não haveria qualquer bibliografia que refletisse sobre a eventual relação que se pudesse estabelecer entre o rendimento escolar e as atitudes dos alunos face à inclusão dos alunos com NEE, constatando-se apenas, pelos artigos produzidos por Block & Zeman, (1996), Rarick & Beuter (1985) e Vogler et al., (2000), todos citados por Válkova, Obrusniková e Block, (2003), que a inclusão de alunos com deficiência não prejudica os alunos sem deficiência, nem em termos de aprendizagem de competências técnicas, nem em comportamento nas tarefas (Murata e Jansma, 1997; Vogler et al., 2000 citado por Válkova, Obrusniková & Block, 2003), nem em aceitação social (Vogler et al., 2000 citado por Válkova, Obrusniková e Block, 2003), o nosso estudo revela que não

existem quaisquer correlações com significância estatística, entre a média escolar e diferentes dimensões de análise das atitudes dos alunos face à inclusão dos alunos com NEE (atitude global, a atitude face à Educação Física e a atitude face à alteração de regras em EF), em função do género dos inquiridos.

Quando estabelecemos as mesmas correlações para saber a significância estatística do nível atribuído a EF e as diferentes dimensões de análise das atitudes dos alunos face à inclusão dos alunos com NEE (atitude global, a atitude face à Educação Física e a atitude face à alteração de regras em EF), em função do género dos inquiridos, verificamos igualmente, que não existem os resultados que gostaríamos de encontrar. Assim e, após termos tentado relacionar o rendimento escolar, numa perspetiva global e na avaliação da disciplina de EF, durante dois anos letivos consecutivos, utilizando os mesmos alunos que compõe a amostra, ficamos cientes que os resultados académicos dos inquiridos, investigados em função do género, não produzem correlação, com significância estatística, nas suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE.

Embora a constatação dos resultados que acabámos de apresentar não tivessem ido ao encontro das hipóteses que aventámos, as dinâmicas de investigação estabelecidas nos dois anos em análise, produziram um outro conjunto de informações, que passaremos a discutir em função dos resultados obtidos.

A averiguação da importância do rendimento escolar levou-nos a promover, junto dos alunos inquiridos, nos anos em análise, duas dinâmicas de sensibilização sobre o desporto adaptado, as quais denominámos de “dia paralímpico na Educação Física” e, à semelhança da bibliografia existente, também no primeiro ano de realização da atividade se verificou as diferenças estatisticamente significativas verificadas em estudos do género. Por conseguinte, podemos afirmar que os resultados obtidos aquando da primeira ação de sensibilização, no ano letivo 2013/14, nos alunos pertencentes ao sétimo ano, também promoveram os resultados que se encontram nos estudos de Panagiotou, et al. (2008), onde os autores descrevem que no momento antecedente à aplicação do questionário não obtiveram diferenças estatisticamente significativas nos dois grupos e para ambos os géneros e que num segundo momento, após a dinamização do “Dia Paralímpico na Educação Física”, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas apenas no grupo experimental. Este estudo internacional entra em linha com a investigação promovida por Amaral (2009) que, utilizando uma amostra de alunos do 9.º ano de escolaridade e pretendendo estudar as atitudes destes face à inclusão de alunos com deficiência, antes e depois de implementada a semana da Educação Física Adaptada, onde se realizaram atividades de desporto paralímpico nas aulas de EF, constatou que os resultados indicavam que, em geral, as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de colegas com

deficiências nas aulas de EF, apesar de já serem aceitavelmente positivas no pré-teste, são mais significativas no pós-teste.

Deste modo, os resultados obtidos pela nossa avaliação num primeiro momento, estão em linha com as demais investigações, uma vez que, inicialmente, embora não houvesse diferenças estatisticamente significativas do pré teste para o pós teste, verifica-se a obtenção de valores médios mais elevados nas dimensões em análise quanto às atitudes dos discentes face à inclusão dos alunos com NEE. Por outro lado, e, em linha com os estudos existentes, quando analisamos as diferenças verificadas no pré e pós teste, em função do grupo experimental e o grupo de controlo, verificam-se diferenças com significância estatística para as atitudes globais ($p=0,00$), para a atitude face à educação física ($p=0,03$) e $p=0,00$ para a atitude face à alteração de regras em EF.

À semelhança do que aconteceu em relação ao estudo da relevância do rendimento escolar, onde não foi encontrada qualquer bibliografia que sustentasse o que pretendíamos averiguar, também na realização de um pré e pós teste, após a realização de uma nova ação de sensibilização, aos alunos que tinham sido sujeitos a análise no ano transato. Por isso, mais uma vez, partimos para o estudo sem ter qualquer expectativa sobre os eventuais resultados a obter.

Portanto, constatámos que neste segundo momento de sensibilização também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, quando analisamos a amostra em função do género, pese embora, neste segundo momento, a subida dos valores médios não seja um realidade em todas as dimensões de análise (atitude global EF, atitude específica face à Educação Física e atitude face à alteração de regras em EF). Quando analisámos as diferenças obtidas em função do grupo de controlo e experimental e, perspetivando que face à dupla sensibilização, ocorrida em anos consecutivos, as diferenças ainda seriam mais acentuadas, constatámos que esta hipótese não se verifica de todo, uma vez que apenas se verifica um resultado com significância estatística. Assim e, contrariamente ao que se pensava que sucedesse, a diferença verificada encontra-se no grupo de controlo e acentua a diminuição da atitude destes alunos perante a alteração de regras em EF.

Os valores obtidos além de não terem eco na bibliografia existente, apenas confirmam que os alunos inquiridos, ao não terem tido a oportunidade de vivenciarem ações de sensibilização, podem, eventualmente, ficar menos disponíveis para a aceitação de alterações das regras na lecionação da disciplina de EF.

6. Conclusões, Limitações e Recomendações

Chegados à etapa em que devemos realizar o último momento reflexivo sobre o tema que nos trouxe até aqui, urge a necessidade de elencar as eventuais constatações que obtivemos até ao momento, fazendo referência às limitações que diagnosticámos e, perspetivando o futuro, recomendando eventuais caminhos a seguir.

Face ao exposto e aceitando que a principal linha de investigação que nos trouxe até aqui não produziu os resultados esperados, isto é, não conseguimos correlacionar o rendimento escolar com uma perspetiva mais “positivista” dos discentes face à inclusão dos alunos com NEE, mesmo tendo indagado em anos letivos consecutivos, utilizando a mesma amostra. Resta-nos por isso, continuar a trabalhar procurando as melhores estratégias para salvaguardar uma inclusão ativa e dinâmica dos alunos com NEE, no meio escolar.

Contudo, foi interessante “colher” resultados semelhantes a investigações análogas, verificando que os nossos alunos respondem em função da problemática apresentada de maneira similar aos demais, no entanto, na perspetiva inovadora que este estudo apresentou ao nível da realização de uma segunda “avaliação”, utilizando a mesma amostra e efetuando-a em anos consecutivos, os resultados obtidos deixam-nos apreensivos e esperançados que esta linha de investigação não seja abandonada.

Aceitando que existem arestas a limar e que os procedimentos de investigação podem e devem ser melhorados, os investigadores acreditam que o aumento da amostra, a melhoria das ações de sensibilização durante a prática letiva quotidiana, tornando-as mais próximas da realidade do desporto adaptado e a melhoria da perspetiva longitudinal, permitindo-lhe uma maior amplitude, podem ser fatores a ter em conta em próximos “episódios”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, S.; Neto, A. (2010). *Perturbação da hiperactividade e défice de atenção*. Cadernos de Otorrinolaringologia. Clínica, Investigação e Inovação.
- Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior*. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, pp. 179-211.
- Amaral, J. (2009). *Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física*. Dissertação de Licenciatura em Educação Física. Universidade de Coimbra.
- American Psychiatric Association (2002). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th ed. TR Washington DC:APA.
- Block, M. (1995). *Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) inventory*. Adapted Physical Activity Quarterly, 12(1), pp. 60–77.
- Breda, J. (2003). *Fundamentos de alimentação, nutrição e dietética*. Coimbra: Mar da Palavra Edições, Lda.
- Brown, K.; McIlveen, H.; Strugnell, C. (2000). *Nutritional awareness and food preferences of young consumers*. Nutr Food Science . Sep-Oct; 30 (5): 230-5.
- Campos, M.; Ferreira, J.; Block, M. (2103). *An analysis into the structure, validity and reliability of the children's attitudes towards integrated physical education-revised (Caipe-R)*. European Journal of Adapted Physical Activity, 6 (2), pp29-37.
- Correia, L. (2003a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003b). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2004). *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*. Análise Psicológica, 2 (XXII): pp. 369-376.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.

Decreto Lei nº 3/2008 de 18 de janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 13 — 18 de Janeiro de 2008. Ministério do Educação. Lisboa.

Dios J.; Cardo E.; Servera, M. (2006). *Metilfenidato no tratamento da perturbação por défice de atenção e hiperactividade: realizamos uma prática clínica adequada?* Rev Neurol 43:pp. 705-714.

Direcção Geral da Saúde Divisão de Doenças Genéticas, Crónicas e Geriátricas - Ministério da Saúde de Portugal (2005). *Programa Nacional de Combate à Obesidade*. Lisboa.

Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Fishbein, H. (1996). *Peer prejudice and discrimination*. Boulder, CO: West view Press.

Fonseca, V. (1995). *Educação especial – Programa de estimulação precoce: uma introdução às Idéias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Frank, R. (2003). *A vida secreta da criança com dislexia*. São Paulo: Editora M. Books do Brasil.

Gomes, B.; Júnior, C. (2013). *Educação Física escolar: inclusão, equidade e competição-conceitos e acções*. Evidência, 8 (9), pp. 97-111.

Gonçalves, I. (2006). *Hábitos Alimentares em Adolescentes*. Revista Portuguesa de Clínica Geral (22).

Kerr, D. (1999). *Citizenship Education: an International Comparison*. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Archive (INCA).

Laws, G.; Kelly, E. (2005). *The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.P240, 253

Lorenzi, D. (2009). *Strategies for Inclusion in Physical Education*. It's about time, 23-25.

Ministério da Educação (2008). *Educação especial: Manual de Apoio à Prática*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Lisboa.

Ministério da Educação (s/d). *Avaliação e intervenção na área das NEE*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Lisboa.

Moreira, P., Peres, E. (1996). *Alimentação de adolescentes*. Revista Alimentação Humana. Out - Dez; 2 (4): pp. 4-44.

Mrug, S.; Wallander, J. (2002). *Self-concept of young people with physical disabilities: Does integration play a role?* International Journal of Disability, Development and Education, 49 (3), pp. 267-280.

Organização Mundial da Saúde – OMS. Acedido em: 30 de março de 2015. Disponível em: <http://www.who.int/>

Panagiotou K.; Kudlacek, M.; Evaggelinou, C. (2006). *The effect of the implementation of the "Paralympic School - Day" program on the attitudes of primary school children towards the inclusion of children with disabilities in physical education*.

Panagiotou, A., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K.; Koidou, E. (2008). *Attitude of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program*. European Journal of Adapted Physical Activity, 1 (2), 31–43.

Papaioannou, C., Evaggelinou, C.; Block, M. (2014). *The effect of a disability camp program on attitudes towards the inclusion of children with disabilities in a summer sport and leisure activity camp*. International journal of special education, 29 (1), pp. 1-9.

Papalia , D. E.; Olds S. W.; Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª ed.), coordenação da tradução e revisão técnica: Isabel Soares. Lisboa: McGraw-Hill. pp. 484

Pérez, G. (2009). *Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula*. Revista de Educación, 348. Enero-abril.

Qi, J.; Ha, A. (2012). *Inclusion in Physical Education: A review of literature*. International Journal of Disability, Development and Education, 59 (3), pp. 257-281.

Ramirez, R. (2006). *Atitudes face à Inclusão de alunos com NEE*. Universidade de Baylor.

Recomendação 2006/962/EC – Quadro de Referência Europeu das Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida.

Reyes, A. (2011). *Eldiscapitado mental y la educación física adaptada*. EFDeportes.com. Revista digital nº156, Maio de 2011.

Rodrigues, D. (2006). *Promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidade especiais nas aulas de educação física*. Atividade motora adaptada: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas.

Ruela, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sanches, I. (2011). *Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola*. Revista Lusófona de Educação, 19.

Sarrionandia, G.; Homad, C. (2008). *Inclusión Educativa*. Revista Electrónica sobre Calidad. Eficácia y cambio en Educación, Vol.6, n.º2.

Slininger, D.; Sherrill, C.; Jankowski, C. (2000). *Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory*. Adapted Physical Activity Quarterly, 17, pp. 176-196.

Soares, R. (2006). APPDA – Lisboa. Acedido em: 30 de março de 2015. Disponível em: <http://apacdah.no.sapo.pt/Curriculo/TEACCH/Autismo.pdf>

Sprintahll, N. e Sprintahll, R (1993). *Psicologia Educacional*, tradução de: Bhala, S. et al., Orientação científica Campos, B. e Soares, I.; Lisboa: McGraw-Hill. pp. 191

Teixeira, P.; Sardinha, L.; Barata, J.; (2008). *Nutrição, Exercício e Saúde*. Lidel, Edições Técnicas, Lda.

The Cooper Institute for Aerobics Research, (2002). *Fitnessgram Manual Aplicação de Testes*. Edição portuguesa, Lisboa, Faculdade Motricidade Humana.

Válkova,H.; Obrusniková, A.; Block, M. (2003). *Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities*. *Adapted Physical Activity quarterly*, 20, 230-245.

Vaquerizo-Madrid J. (2008). *Evaluación clínica del transtorno por deficit de atención/hiperactividad, modelo de entrevista y controversias*. *Rev Neurol*; 46(Supl1): S37-41.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Questionário Transição para a Vida Adulta - Pertinência das actividades de carácter funcional.

Anexo 2. Currículos Específicos Individuais de Educação Física.

Anexo 3. Relatório do Fitnessgram.

Anexo 4. Relatório do Activitygram.

Anexo 5. CAIPE-R: Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – revised