**Universidade do Porto**

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

# Contributos para o Estudo da Realidade do Desporto Escolar na Modalidade Atletismo para Alunos com Necessidades Educativas Especiais com Deficiência Mental

**Maria Fernanda Ferreira Borges Pereira**

Porto, Abril de 2003

M

**Universidade do Porto**

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

# Contributos para o Estudo da Realidade do Desporto Escolar na Modalidade Atletismo para Alunos com Necessidades Educativas Especiais com Deficiência Mental

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre (Decreto - Lei Nº 216/92 de 13 Outubro) em Ciências do Desporto, na área de especialização em Actividade Física Adaptada.

Orientador:
Prof. Doutor Ramiro José Rolim Marques

**Maria Fernanda Ferreira Borges Pereira**

Porto, Abril de 2003

# Dedicatória

**À minha filha e à fantasia**

**A Terra do Contrário**

**lá na Terra do contrário, o cachorro faz miau**
**e quem late é o canário e o gatinho faz Au! Au!**
**lá na Terra do contrário, no Verão é que faz frio !**
**lá na Terra do contrário, podes acreditar em mim ...**
**o soalho é de sorvete e o telhado é de pudim !**
**quem deseja entrar em casa, não faz força e nunca bate,**
**é só comer as fechaduras, que elas são de chocolate !**
**lá na Terra do contrário ... é assim como eu falei**
**quando eu era pequenino eu fui lá ... por isso eu sei !**

# Agradecimentos

A concretização deste estudo, embora dependa fundamentalmente de um trabalho individual por parte do autor, inevitavelmente só foi possível devido à participação, colaboração e apoio prestado por um vasto conjunto de pessoas que sem elas seria impossível chegar ao fim.

Pelo que queria deixar desde já aqui o meu agradecimento, expressando a minha gratidão a todos aqueles que de uma forma amiga, ajudaram à realização deste trabalho, de onde saliento:

Ao Prof. Dr. Ramiro José Rolim Marques, pela orientação e disponibilidade demostrada, sem os quais seria impossível a realização deste trabalho.

Ao CAE- Porto, em particular aos colegas Alice Portocarrero e ao Luis Miguel Lopo, pela oportunidade que me foi cedida para por em prática algumas das sugestões aqui apresentadas.

Aos colegas de Educação Física pela colaboração demostrada no preenchimento do questionário, bem como a todos os professores de Apoios Educativos pela ajuda prestada.

Aos meus atletas pela forma como sempre compreenderam a situação e pela não tão forte dedicação que este ano sofreram.

Aos meus amigos:

Ao meu colega e amigo Costa Pereira pelo apoio que sempre revelou e pelos momentos que teve de ultrapassar pelo dois.

À minha amiga Guilhermina Costa pela paciência e pela boa disposição transmitida, assegurando sozinha os nossos projectos.

À minha amiga Alexandra Pinto pelo incentivo e pela amizade sempre presente.

Finalmente as pessoas que mais estimo, a minha família:

À minha mãe por estar sempre presente

O meu muito obrigado à minha filha e ao meu marido, por todos os momentos, pelo carinho, pelo estímulo e pelo pouco tempo que lhes dediquei.

a todos, obrigado

# Índice Geral


| | |
|---|---|
| Dedicatória | III |
| Agradecimentos | V |
| Índice Geral | VII |
| Índice de Figuras | XI |
| Índice de Quadros | XIII |
| Índice de Anexos | XV |
| Resumo | XVII |
| Abstract | XIX |
| Résumé | XXI |
| Aberviaturas | XXIII |
| **1. Introdução** | **3** |
| **2. Revisão da Literatura** | **11** |
| 2.1. Alunos com Necessidades Educativas Especiais - NEE | 11 |
| 2.1.1. Atitudes face à Deficiência Mental | 20 |
| 2.1.2. Definição de Deficiência Mental | 24 |
| 2.1.3. Características da Deficiência Mental | 26 |
| 2.2. Formação de Professores | 30 |
| 2.2.1. Pequeno parêntesis acerca da Formação dos Professores de EF | 33 |
| 2.3. Desporto para Deficientes | 34 |
| 2.3.1. Breve Enquadramento Histórico | 35 |
| 2.3.2. Actual Panorama Internacional e Nacional do Desporto para Deficientes | 37 |
| 2.3.2.1. Organização Internacional | 37 |
| 2.3.2.2. Organização Nacional | 38 |
| 2.3.2.3. Critérios de Elegibilidade | 42 |
| 2.4. Desporto e Socialização | 44 |

2.5. Desporto na Escola 51
2.5.1. A Educação Física na Escola 53
2.5.2. Atitudes do Professor de Educação Física 55
2.6. Uma breve análise à modalidade - Atletismo 60
2.6.1. Breve Enquadramento Histórico 61
2.6.2. O Atletismo na Escola 62
2.6.2.1. Para os Alunos 67
2.6.2.2. Acerca do Atletismo 70
2.6.2.3. Acerca da Corrida 72
2.6.2.4. Acerca dos Saltos 74
2.6.2.5. Acerca dos Lançamentos 76
2.6.2.6. Acerca do Atletismo no DE 78
2.6.2.7. Acerca do Atletismo no Ensino Especial 79
2.7. Desporto Escolar 80
2.7.1. Situação Presente 86
2.7.2. Actual Enquadramento 86
2.7.3. Desporto Escolar e os alunos com NEE 88
**3. Definição do Objectivo do Estudo** **93**
3.1. Objectivo Geral 94
3.2. Objectivos Específicos 94
**4. Material e Métodos** **99**
4.1. Delimitação e Caracterização da Amostra 99
4.1.1. Justificação e delimitação geográfica do estudo e da amostra 99
4.1.1.1 Critérios de selecção da amostra 100
4.1.1.2. Caracterização da amostra 100
4.2. Procedimentos para a elaboração do questionário 103

4.2.1. Justificação para utilização do questionário 103
4.2.2. Processamento para elaboração do questionário 104
4.2.2.1. Matriz de correspondência 106
4.2.2.2. Processamento de recolha da informação 107
4.2.3. Análise dos questionários 107
4.3. Tratamento dos Dados 108
4.3.1. Procedimento Estatístico 108
**5. Apresentação e Discussão dos Resultados** **111**
**5.1. Dados sobre os alunos e a disciplina de Educação Física** **111**
5.1.1. Importância da EF e do Desporto para alunos com NEE-DM 112
5.1.2. Alunos com NEE-DM que frequentam as aulas de EF em conjunto com os colegas 114
5.1.3. Interesse revelado pela disciplina de EF pelos alunos com NEE-DM 115
5.1.4. Interesse revelado pelo desporto por alunos com NEE-DM 117
5.1.5. Modalidades em que os alunos com NEE-DM aderem mais 118
5.1.6. Modalidades em que os alunos com NEE-DM manifestam maior rendimento 119
5.1.7. Modalidades em que os alunos com N-DM se aproximam dos colegas da turma 120
5.1.8. Planificação das aulas de EF 123
5.1.9. Influência dos alunos NEE-DM no normal decurso das aulas de EF 125
5.1.10. Colaboração dos colegas da turma com os NEE-DM nas aulas de EF 127
5.1.11. Modalidades onde se verifica maior colaboração 129
**5.2. Dados sobre o Atletismo na Educação Física** **130**
5.2.1. Disciplinas do Atletismo mais abordadas nas aulas de EF 131
5.2.2. Atletismo como veículo de inclusão 134
5.2.3. Disciplinas do Atletismo que promovem maior sucesso de inclusão 135
**5.3. Dados sobre o Desporto Escolar** **136**
5.3.1. Intervenção dos professores de EF no DE 137

5.3.2. Modalidades do DE existentes nas escolas da amostra 138
5.3.3. Alunos com NEE-DM no DE 140
5.3.3.1. Motivos da ausência de alunos com NEE-DM nos grupos/equipa do DE 141
5.3.4. Receptividade dos professores em incluir alunos com NEE-DM nos grupo/equipa 143
5.3.5. Conhecimento da existência de DE para alunos com NEE-DM 144
5.3.5.1. Conhecimento do modo de funcionamento do DE para alunos com NEE-DM 145
**5.4. Análise aos Comentários das questões abertas 146**
**6 . Conclusões 151**
6.1. Conclusões Relativas aos Dados sobre o Professor 151
6.2. Conclusões Relativas aos Dados sobre a Disciplina de EF 151
6.3. Conclusões Relativas aos Dados sobre o Atletismo na EF 152
6.4. Conclusões Relativas aos Dados sobre o DE 153
6.5. Recomendações 153
**7. Bibliografia 159**

# Índice de Figuras


| | | |
|---|---|---|
| **Figura 1** | Organograma Mundial de Desporto para a Deficiência | 38 |
| **Figura 2** | Organograma da FPDD | 39 |
| **Figura 3** | Esquema apresentado por Drº Trevor Parmenter | 44 |
| **Figura 4** | Importância da EF e do desporto para os alunos com NEE-DM | 112 |
| **Figura 5** | Nível de interesse pela disciplina de EF dos alunos com NEE-DM, na perspectiva do professor de EF | 116 |
| **Figura 6** | Nível de interesse por dos alunos com NEE-DM pelo desporto em geral | 117 |
| **Figura 7** | Os professores de EF que planificam as aulas de forma que o aluno com NEE-DM, participe | 123 |
| **Figura 8** | Nível de influência do aluno com NEE-DM, no normal decorrer das aulas de EF | 126 |
| **Figura 9** | Frequência com que os colegas de turma colaboram com o aluno com NEE-DM nas aulas de EF | 128 |
| **Figura 10** | Disciplinas do Atletismo abordadas nas aulas de EF no presente ano lectivo | 132 |
| **Figura 11** | Perspectiva do professor de EF acerca da modalidade Atletismo como veículo de inclusão desportiva | 134 |
| **Figura 12** | Disciplinas do Atletismo que na perspectiva do professor de EF promovem maior sucesso de inclusão | 135 |
| **Figura 13** | Razão pela inexistência de alunos com NEE-DM nos grupo/equipa do DE | 141 |

# Índice de Quadros


| | | |
|---|---|---|
| **Quadro 1** | Legenda da figura 1 | 38 |
| **Quadro 2** | Legenda da figura 2 | 39 |
| **Quadro 3** | Modalidades ANDDEM | 40 |
| **Quadro 4** | Registo do número de Instituições associadas da ANDDEM e número de participantes no Atletismo | 79 |
| **Quadro 5** | Número de atletas por escalão/competição inscritos na ANDDEM nos últimos 3 anos | 80 |
| **Quadro 6** | Percentagem de questionários recebidos e números de professores envolvidos | 101 |
| **Quadro 7** | Matriz de correspondência | 106 |
| **Quadro 8** | Número de alunos com NEE-DM que frequentam aulas de EF em conjunto com os colegas de turma e número de alunos que usufruem de aulas individualizadas | 115 |
| **Quadro 9** | Modalidades em que os alunos com NEE-DM aderem mais, na perspectiva do professor de EF | 118 |
| **Quadro10** | Modalidades em que o aluno com NEE-DM apresenta mais rendimento | 119 |
| **Quadro 11** | Modalidades em que o aluno com NEE-DM, se encontra mais próximo do nível dos colegas da turma | 121 |
| **Quadro 12** | Modalidades em que o aluno com NEE-DM, encontra maior colaboração dos colegas da turma | 130 |
| **Quadro 13** | Número de professores de EF com alunos inclusos, responsáveis por grupo/equipa de DE | 137 |
| **Quadro 14** | Distribuição das frequências dos grupos/equipa do DE existentes nas Escolas no presente ano lectivo | 138 |
| **Quadro 15** | Número de professores com alunos NEE-DM, inclusos no grupo/equipa do DE pelo qual são responsáveis | 140 |
| **Quadro 16** | Receptividade em incluir alunos com NEE-DM nos grupo/equipa do DE da escola | 143 |
| **Quadro 17** | Conhecimento da existência no CAE-Porto de DE para alunos com NEE | 144 |
| **Quadro 18** | Conhecimento do modo como funciona o DE para alunos com NEE | 145 |

# Índice de Anexos


| | | |
|---|---|---|
| **Anexo - A** | Mapas de Escolas e Concelhos | XXVII |
| **Anexo - B** | Questionário – Piloto | XXIX |
| **Anexo - C** | Cartas de pedido de colaboração | XXXI |
| **Anexo - D** | Questionário – Final | XXXIII |
| **Anexo - E** | Dados Estatísticos | XXXV |

## Resumo

Actualmente, estão em curso algumas mudanças das práticas educativas, numa tentativa de universalizar o direito de todos à educação e de promover a chamada escola inclusiva. Atendendo a isto, a Educação Física (EF) como disciplina curricular e o Desporto Escolar (DE) como parte integrante do Projecto Educativo da Escola, não podem ficar indiferentes a este desafio. Deste modo, o nosso estudo enquadra-se numa abordagem da problemática do Atletismo no DE para alunos com Necessidades Educativas Especiais com Deficiência Mental (NEE-DM).

Pretendemos avaliar e caracterizar a participação dos alunos com NEE-DM que frequentam o Ensino Regular, na aula de EF e em actividades do DE.

Neste sentido, aplicámos um questionário a professores de EF das EB 2/3 do Distrito do Porto, com alunos NEE-DM nas suas turmas. Daí resultaram 122 questionários que correspondem a 75 professores de EF.

Os principais resultados e conclusões que retirámos deste estudo foram:

- os professores de EF consideram de primordial importância o Desporto e a EF, para os alunos com NEE-DM, apresentam-se estas, como áreas fundamentais para influenciar os jovens para a pratica de actividades físicas;
- a quase totalidade dos alunos com NEE-DM, frequentam as aulas de EF em conjunto com os colegas,
- o Atletismo, em particular, é a modalidade que para os alunos com NEE-DM, revela maiores potencialidades para o seu desenvolvimento global, sendo aquela que mais se destaca ao nível do rendimento e da adesão, por parte destes alunos e na qual se encontram mais próximos do nível dos colegas;
- a maioria dos professores responsáveis por DE não têm alunos com NEE-DM, nos seus grupos/equipa, no entanto, é visível a receptividade em incluí-los;
- ainda há uma boa parte de professores que desconhece a existência de DE para alunos com NEE-DM, bem como o seu modo de funcionamento. As Acções de Sensibilização, por nós sugeridas e dinamizadas pelo CAE-Porto, deram um forte contributo para que estes valores não fossem ainda maiores.

Como conclusão final, é necessário elevar a participação dos alunos com NEE-DM no DE. Para tal reveste-se de primordial importância dar continuidade ao nosso Projecto, iniciado a partir desde estudo, no CAE-Porto.



Palavras Chave: **N**ECESSIDADES **E**DUCATIVAS **E**SPECIAIS; **D**EFICIÊNCIA **M**ENTAL; **E**DUCAÇÃO **F**ÍSICA; **D**ESPORTO **E**SCOLAR; **A**TLETISMO.

## Abstract

At present, changes in educational practices are underway in an effort to make education a universal right and to promote so-called inclusive education. It is therefore essential that PE as a syllabus subject and SS as part of the School Education Project are able to respond to this challenge. Accordingly, our study concerns an approach to the problems of Athletics in SS for special educational needs students with a Mental Disability.

Our aim was to assess and characterise the participation of SEN students with a Mental Disability who are in mainstream education during the PE class and SS activities.

For this purpose, we provided a questionnaire for teachers of PE who had SEN students with MD in their classes at the 23 primary and junior schools in the District of Porto. 122 questionnaires were returned, involving 75 PE teachers.

The main results and conclusions we drew from this study were:

- the PE teachers consider sport and PE to be of the utmost importance for students with SEN-MD and they are seen as fundamental areas for influencing youngsters to do physical activity;
- almost all the students with SEN-MD attend PE classes with their colleagues,
- Athletics stands out as the sport in which students with SEN-MD reveal the greatest potential for their overall development. It is the sport with the highest attendance and best results on the part of these students and the one in which they are closest to the level of their colleagues;
- most teachers responsible for SS do not have students with SEN-MD in their groups/team, though it is clear that they would be willing to include them;
- there are still many teachers who are unaware of the existence of SS for students with SEN-MD and the way in which it works. The Awareness Programmes we proposed, which were run by the CAE-Porto (Porto Educational Office), made a significant contribution towards ensuring that these figures were no higher.

In conclusion, it is necessary to raise the participation of students with SEN-MD in SS. It is therefore of the utmost importance that the Project begun as a result of this study should continue at the CAE-Porto.



Key Words: **S**PECIAL **E**DUCATIONAL **N**EEDS; **M**ENTAL **D**ISABILITY; **P**HYSICAL **E**DUCATION; **S**CHOOL **S**PORT; ATHLETICS.

# Résumé

Sont actuellement en cours quelques changements relatifs aux pratiques éducatives, dans une tentative d'universaliser le droit de tous à l'éducation et de promouvoir ce qui est appelé école inclusive. Face à cela, et étant donné que l'Éducation Physique et le Sport Scolaire font partie intégrante du Projet Éducatif de l'École, ces disciplines scolaires ne peuvent pas rester indifférentes à ce défi. De cette façon, notre étude s'encadre dans une approche de la problématique de l'Athlétisme dans le Sport Scolaire pour des élèves souffrant de Déficience Mentale et ayant des nécessités éducatives spéciales.

Nous prétendons évaluer et caractériser la participation des élèves souffrant de Déficience Mentale qui ont des Nécessités Éducatives Spéciales, et qui fréquentent l'Enseignement Régulier, dans les cours d'Éducation Physique et de Sport Scolaire.

Dans ce sens, nous avons remis un questionnaire à des professeurs d'Éducation Physique des Écoles Basiques23 du District de Porto, qui ont dans leurs classes des élèves souffrant de Déficience Mentale et qui ont des Nécessités Éducatives Spéciales. 122 questionnaires ont été remis, correspondant à un total de 75 professeurs d'Éducation Physique.

Les principaux résultats et conclusions que nous avons retirés de cette étude sont les suivants :

- Les professeurs d'Éducation Physique considèrent d'une importance primordiale le Sport et l'Éducation Physique pour les élèves déficients mentaux ayant des nécessités éducatives spéciales. En effet, le Sport et l'Éducation Physique sont considérés par les professeurs comme étant fondamentaux pour mener les jeunes à la pratique d'activités physiques ;

- la presque totalité des élèves souffrant de Déficience Mentale et ayant des Nécessités Éducatives Spéciales fréquentent les classes d'Éducation Physique en même temps que leurs collègues ;

- l'athlétisme est, en particulier, la modalité qui, pour les élèves souffrant de Déficience Mentale et ayant des Nécessités Éducatives Spéciales, offre les potentialités les plus importantes pour leur développement global. C'est dans cette modalité que ces élèves se sentent le plus proche du niveau des collègues et c'est celle qui se distingue au niveau du rendement et de l'adhésion ;

- la plupart des professeurs responsables pour les Sports Éducatifs n'ont pas, dans leurs groupes/équipe, d'élèves souffrant de Déficience Mentale ni ayant de Nécessités Éducatives Spéciales. Il est cependant évident qu'ils sont très réceptifs par rapport à leur inclusion éventuelle ;

- il y a encore une grande partie des professeurs qui ne connaissent pas l'existence des Sports Éducatifs, ni leur mode de fonctionnement, pour des élèves souffrant de Déficience Mentale et ayant des Nécessités Éducatives Spéciales. Les Actions de Sensibilisations que nous avons suggérées et menées à bien à travers le CAE-Porto ont fortement contribué à ce que le nombre de professeurs qui méconnaissent ces disciplines fondamentales ne fût encore plus grand.

En conclusion, il faut augmenter la participation des élèves souffrant de Déficience Mentale et ayant des Nécessités Éducatives Spéciales dans le Sport Spécial. Il est donc d'une importance primordiale que nous puissions continuer notre projet, initié à partir de cette étude au CAE-Porto.

Mots-clef: **N**ÉCESSITÉS **É**DUCATIVES **S**PÉCIALES ; **D**ÉFICIENCE **M**ENTALE ; **É**DUCATION **P**HYSIQUE ; **S**PORT **S**COLAIRE ; **A**THLÉTISME.

# Abreviaturas

AAMR – Associação Americana para o Atraso Mental

ANDDEM – Associação Nacional de Desporto para a Deficiência Mental

CAE-Porto – Centro da Área Educativa do Porto

Dec-lei – Decreto de lei

DE – Desporto Escolar

DM – Deficiência Mental

EB 23 – Escola Básica do 2º e 3º ciclo

EF - Educação Física

Fig. - Figura

FPDD – Federação Portuguesa de Desporto para Deficientes

IPC – Comité Paralímpico Internacional

INAS-FID – Federação Internacional de Desporto para a Deficiência Intelectual

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEE-DM – Alunos com Necessidades Educativas Especiais com Deficiência Mental

OMS – Organização Mundial da Saúde

# Introdução

# 1. Introdução

A Escola enquanto organização desempenha um papel importante e fundamental no desenvolvimento integral dos jovens. Por isso, é necessário transformá-la e torná-la mais aberta, mais flexível, mais real e mais enquadrada com as realidades da comunidade envolvente e mais receptiva às modificações presentes e futuras. É aqui que a construção da sociedade começa por ser assegurada.

Nos dias de hoje a Escola teve de acompanhar as novas exigências da sociedade, impondo-se, à instituição Escolar, mudanças significativas relativamente às suas estruturas e programas, dando origem a uma Escola em movimento.

As preocupações e responsabilidades pela prática desportiva, são assumidas inequivocamente pela Escola. A Escola, através da disciplina curricular de Educação Física (EF) e do Desporto Escolar (DE), remete-os como veículos promotores da oferta de actividades físicas (Pires, 2000).

Promover a prática desportiva, numa perspectiva de "Desporto para todos", assenta sobre um *livre acesso a todos os indivíduos*, independentemente das suas condições e características. Promover o acesso e criar condições a todos os jovens para o desenvolvimento das suas qualidades físicas é um desafio que compete à Escola.

A redacção final do Tratado de Salamanca (1994), marca uma verdadeira mudança na Escola, assente no princípio fundamental das Escolas inclusivas que consiste em que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças apresentadas.

Para que esta Escola Inclusiva deixe de ser uma utopia e passe a ser uma realidade, é necessário que haja coordenação de esforços e de recursos entre

os diversos Ministérios, para que todos acreditem que a Escola para todos é qualquer coisa porque vale a pena lutar (Bernard, 1996).

Se ainda se deparam dificuldades para esta realidade, é necessário conjugar esforços de toda a comunidade Escolar, perspectivando cenários de inclusão, realizando uma prática social de objectivos convergentes, num só sentido mas com várias saídas.

Se a prática inclusiva se afigura complicada, uma vez que o caminho percorrido é ínfimo em relação ao que falta percorrer, a EF e o Desporto perfilam-se como fundamentais para essa prática. Por todas as razões e mais alguma, a EF e o Desporto, privilegiam a participação de todos, adaptam-se às capacidades de cada um, arranjam espaços, assumem identidades ... socializam ... integram.

Na aula de EF, a aprendizagem decorre de um conceito curricular; o Desporto realiza-se no confronto de uma relação ensino/aprendizagem, o Desporto realiza-se ensinando e aprendendo. Mas o Desporto na Escola, não pressupõe apenas esta relação, ele também se realiza de uma outra forma, como complemento, como outra perspectiva, seguramente com outra abordagem, também se realiza através do DE.

O DE deve contribuir, juntamente com todos os outros meios educativos, para os mesmos objectivos e finalidades do Sistema Educativo. Ele deve ser entendido como uma responsabilidade da comunidade Escolar, criando-se condições para que todos lhe possam aceder.

O Projecto de DE deverá ser parte integrante do Projecto Educativo da Escola, e para tal é necessário uma complementaridade entre o DE e a disciplina curricular de EF. Esta reveste-se de uma importância fundamental para o desenvolvimento do DE.

Contudo, a EF e o DE não podem ficar à parte desta Escola Inclusiva. Têm que adequar a oferta desportiva às características e expectativas de toda a população, disponibilizando o acesso à prática desportiva, pois este é um

direito que assiste a todos. Assim, procurámos desenvolver um processo que abranja todos os jovens praticantes, numa perspectiva de desenvolvimento e aquisição motoras.

De um modo geral, os alunos podem e devem praticar Desporto, pois este contribui para a sua inclusão e desenvolvimento social, para realização pessoal, para aumento da sua autoconfiança e para um equilíbrio emocional.

Este estudo apresenta como objectivo inovador, uma restruturação no sistema do DE no que concerne a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com Deficiência Mental (DM), utilizando para o efeito uma análise à modalidade individual – o Atletismo.

A motivação que esteve na origem deste estudo relaciona-se com o facto de o nosso percurso profissional estar relacionado com a Educação Especial e Reabilitação, na área da deficiência mental e em particular com a modalidade Atletismo. Apesar das dificuldades sentidas, elaborámos este trabalho com o intuito que, de futuro, ocorra uma viragem em toda a estrutura desportiva, mais concretamente no Desporto para deficientes.

O fenómeno da Escola Inclusiva transportou para o ensino regular jovens com DM, incluídos nas NEE, os quais, até então, fariam parte da população Escolar das Escolas de Ensino Especial.

Sabendo-se que estas Instituições apostam fortemente uma prática desportiva regular, a qual se reflecte, naturalmente, ao nível da sua participação nas actividades promovidas pela Associação Nacional de Desporto para a Deficiência Mental (ANDDEM), verificamos actualmente um défice de participação, ao nível das camadas mais jovens. A isto, não deve ser alheio o facto de estes jovens estarem a frequentar o ensino regular.

Dado que a maior parte dos Clubes/Instituições com Desporto Adaptado não possuem estruturas ou meios para recrutarem esses jovens, o DE deve funcionar como o meio de acesso à prática desportiva regular, eventualmente

de cariz competitivo. Não queremos com isto dizer que, no caso dos referidos Clubes/Instituições terem capacidade de resposta, que eles deixariam de participar no DE, mas sim afirmar que compete à EF e ao DE responderem a estes jovens, ao nível das actividades desportivas. Quando muito e, dada a estruturação do Desporto Adaptado em Portugal, o DE pode servir de meio de detecção de possíveis atletas para as competições nacionais e mesmo internacionais.

Assim sendo, apresentamos como objectivo geral do nosso estudo: avaliar a participação dos alunos com NEE-DM que frequentam o Ensino Regular, na aula de EF e em actividades do DE.

Tivemos também a preocupação em saber até que ponto os professores de EF, estão preparados e disponíveis para exercer a sua actividade com estes jovens, numa perspectiva de Escola para todos, de respeito pela diferença e pela igualdade de oportunidades.

Para o efeito, inquirimos 75 professores de EF das Escolas EB 2/3 do CAE-Porto, com alunos com DM inclusos, correspondendo a 122 alunos.

A partir do objectivo geral, elaboramos um conjunto de objectivos específicos, dos quais retirámos, para esta introdução, os seguintes:

- Avaliar a formação dos docentes de EF nas áreas da deficiência;
- Avaliar o interesse pela aula de EF;
- Determinar se o Atletismo é no ponto de vista dos docentes de EF um veiculo de inclusão;
- Determinar o nível de participação no DE;
- Determinar se o professor de EF se encontra informado sobre o funcionamento do DE para alunos com NEE;
- Determinar qual é a opinião e posição dos docentes de EF relativamente à disciplina e sua importância para alunos NEE.

Não queremos deixar de realçar que a inclusão dos alunos com NEE no ambiente da Escola Regular só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas no sistema as modificações apropriadas (Correia, 1997).

# Revisão da Literatura

# 2. Revisão da Literatura

Neste capítulo, vamos evidenciar alguns pontos que consideramos relevantes para o estudo a que nos propomos, partindo-se de uma abordagem às NEE, com particular incidência na DM, até chegarmos ao DE. Vamos dar especial relevância ao Atletismo, sem esquecer a EF, os professores que leccionam a disciplina e, toda uma complexidade de aspectos que gravitam em torno do desporto na escola e na sociedade.

Tentámos reunir opiniões e conceitos, registámos aqueles que julgamos de maior enquadramento no nosso propósito. Mas, sobretudo, não queremos fazer desta revisão da literatura uma recolha de "material", apenas porque o conceito da investigação assim o obriga. Nada disso, obrigamo-nos a esta tarefa, recolhendo ideias de acordo com os nossos princípios, de acordo com a necessidade em justificar e credibilizar aquilo em que acreditamos; não estaríamos a ser correctos e honestos se não o fizéssemos, nem connosco, nem com "eles".

## 2.1. Alunos com Necessidade Educativas Especiais – NEE

A designação **Alunos com Necessidades Educativas Especiais** (NEE) refere-se aos alunos que, exigem da parte da escola e dos seus docentes, recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem. Estas alterações/adaptações justificam-se, dado estes alunos apresentarem dificuldades ou incapacidades, que se reflectem numa, ou mais áreas de aprendizagem, facto incomum à maioria dos alunos da mesma idade (Jiménez, 1997).

O Livro Branco para a reforma do Sistema Educativo (Ministério de Educación y Ciencia, 1989), introduz o conceito da seguinte forma:

*"Partindo da premissa de que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou material, como objectivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais são previstas para aqueles alunos que, para além disso e de forma complementar, possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. "* (citado por Jiménez, 1997 p.10)

O termo NEE, surge de uma evolução dos conceitos que até então se usavam, quer eles fossem de cariz social, quer educacional. Vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração/inclusão, proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar (Correia, 1997).

O conceito de NEE, começou a ser utilizado em 1978, com o "WarnocK Report", e segundo Dias (1999 p.25) apresenta três categorias:

- "A necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo", no sentido da existência de crianças e jovens cuja incapacidade (sensoriais, motoras), necessitem de instrumentos que os ajudem no "acesso" ao currículo "normal".

- "A necessidade de lhe ser facultado um currículo especial ou modificado", visto determinadas crianças e jovens necessitarem de um ensino/aprendizagem, para o qual se poderá recorrer à (re)elaboração de um currículo tendo presente aspectos em que o aluno com NEE demonstre dificuldades de aquisição. Ou seja, podendo, recorrer à reorganização do currículo, de modo a que as competências a atingir sejam alcançadas eficazmente.

- "A necessidade de dar especial atenção à estrutura social a ao clima emocional no qual a educação decorre", dando-se assim maior importância à interacção que a criança e o jovem estabelecem, com o meio envolvente.

Neste contexto, estará subjacente ao conceito de NEE, a perspectiva de um contínuo de apoios prestados e recursos educativos especiais fornecidos. Está subjacente o princípio de que as crianças e jovens, devem ser educadas num meio o menos restrito possível, ou seja, o mais normal possível (Dias, 1999).

Segundo o princípio de *normalização,* o aluno com NEE deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e, tão normalizado quanto o possível. Isto implica, numa perspectiva pedagógica, o princípio de *individualização*, de tal modo que o atendimento a dar a cada aluno, se ajustará às características e particularidades de cada um (Jiménez, 1997; Nielsen, 1999).

Trata-se assim, de contribuir com uma diversidade de respostas da escola, face aos alunos cuja única semelhança é serem diferentes (Rodrigues, 2001).

Ao longo dos últimos anos, tem-se assistido um pouco por todo o mundo, à problemática da integração/inclusão dos alunos. Em Portugal, nas últimas décadas. foram tomadas diversas iniciativas legislativas visando a integração dos alunos com deficiência, no percurso normal da educação na escola regular (Vaz, 1995), seguindo a perspectiva do Tratado de Salamanca, a qual Portugal assinou em 1994.

Actualmente, a Educação Especial é da responsabilidade do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade Social. Estes organismos proporcionam serviços de atendimento a crianças e jovens com NEE, centrando-se no Ministério da Educação a constituição de estruturas de atendimento, as Escolas de Ensino Especial e as Equipas de Educação

Especial a funcionar nas escolas regulares. Estas equipas vão de encontro à filosofia de inclusão (Correia, 1997).

Assim, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro), processam-se profundas transformações na Educação Especial e no Sistema Educativo em geral, definindo como um dos seus objectivos " assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades " (artº. 7º).

De acordo com a legislação Portuguesa, no Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, estabelece como competências da escola, entre outras, orientação e acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, como podemos analisar no seguinte extracto, do mesmo:

> "Desenvolver mecanismos que permitam detectar a tempo dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios psicológico, pedagógico e socioeducativo".

Assim, o Sistema Nacional Escolar, integra os alunos com NEE e, é sensibilizado para a diferença de forma clara através de modificações no sistema tradicional, aplicando o Dec. 319/91, de 23 de Agosto, publicado pelo Ministério da Educação.

Com o objectivo de preencher uma lacuna na legislação, no âmbito da Educação Especial, o Decreto-Lei nº 319, publicado no Diário da República de 23 de Agosto de 1991, vem actualizar e alargar o campo de acção da mesma. As escolas passam a dispor de um suporte legal, para organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com NEE, numa perspectiva de

"Escola para Todos" [1]. Deste modo, privilegia-se a máxima inclusão dos alunos na escola regular, de acordo com o princípio de que a educação deve ser processada num meio o menos restrito possível.

O Congresso de Salamanca realizado em 1994, no qual Portugal esteve presente, teve como objectivo apelar a todos os países presentes para o respeito pelos direitos do cidadão deficiente, nomeadamente no acesso à Educação e ao Desporto facultando-lhe a oportunidade de auto-realização, nestas áreas, em toda a sua plenitude no seu meio envolvente (Rodrigues, 2001).

Assim ao adoptar o Tratado de Salamanca, aceitou-se o princípio da inclusão. No âmbito educativo, significa atender e apoiar o aluno com NEE, respondendo às suas necessidades individuais, numa perspectiva de *"Escola para Todos"*, privilegiando a máxima inclusão na Escola Regular, responsabilizando esta pela procura de respostas adequadas (Dias, 1999).

A proclamação do Tratado de Salamanca (UNESCO,1994), marca uma verdadeira mudança na escola, apontando para um novo papel da Escola na Educação dos alunos com NEE. A Educação Inclusiva pode ser definida como um sistema que engloba todos os alunos, independemente do tipo e grau de deficiência. Coloca a Escola e toda a comunidade escolar a interagir com a diferença (Rodrigues, 2001).

Desta forma, no nosso país, só nos anos 90 é que a escola inclusa surge, como resposta às necessidades dos alunos, através de um sistema de atendimento, com permanência em turmas regulares (Rodrigues, 2001).

[1] Ponto 5 do artigo 3 da "Declaração Mundial sobre Educação para Todos", de 9 de Março de 1990, determina a necessidade de se criarem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação a todas as categorias de indivíduos deficientes reconhecendo-lhes o direito fundamental , de aprender de acordo com as suas características e potencialidades.

Ainda segundo o mesmo autor, a escola inclusa prevê uma educação apropriada e de qualidade a alunos com qualquer necessidade especial, englobando todos os tipos e graus de dificuldades. Segundo este autor, fala-se de uma educação apropriada e de alta qualidade para todos, que situa a educação inclusiva numa norma elevada e que pode ser considerada utópica.

Contudo, existem mentalidades a mudar, tabus e preconceitos a abater, barreiras (físicas, psicológicas, sociais e culturais) a ultrapassar. Enfim, ainda existem muitos medos, indiferenças e ignorância a vencer. Por isso mesmo, é necessário desenvolver um conjunto de sistemas justos, que são os objectivos prioritários, para se abrirem os horizonte num mundo em constante mudança, enriquecendo-o pela participação de todos os seus membros. "É longa a caminhada já feita. Mas a que está por fazer é incomparavelmente mais longa ..." (Vieira e Pereira, 1996 p.34).

Neste sentido, numa perspectiva de Escola para Todos, torna-se urgente desenvolver novas estratégias de intervenção, que respondam adequadamente às exigências, respondendo eficazmente à problemática dos alunos com NEE, de acordo com as suas características ( Pinto e Barbosa, 1997).

Como refere Vieira e Pereira (1996), citando Brennan (1990), se pretendermos que o aluno seja educado de uma forma apropriada e eficaz, existe a necessidade de uma acção educativa especial, quando surge qualquer incapacidade (seja esta de ordem física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação delas) que afecta a aprendizagem. Essa acção poderá implicar a: modificação de um ou vários aspectos de acesso ao currículo, criação um currículo especial, modificação ou criação de condições de aprendizagem especialmente adaptadas.

A partir da necessidade de se efectuarem adaptações, respeitando o ritmo e estilos de aprendizagem, implicando uma variabilidade curricular em função da

problemática em questão, existiu a necessidade de se classificarem as NEE em dois grandes grupos (Correia, 1997).

Desta forma, vamos encontrar as seguintes categorias específicas: NEE temporárias e NEE permanentes (pertencendo a este grupo a deficiência mental).

Segundo Correia (1997 p.49):

> " NEE temporárias – Aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar. Podendo manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socio-emocional.
>
> NEE permanentes - Aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objecto de avaliação sistemática dinâmica e sequencial de acordo com os progressos cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas por problemas orgânicos, culturais e económicos graves. Abrangem problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo. Engloba também crianças que sofreram traumatismo craniano e crianças autistas".

Ou seja, as NEE abarcam, portanto, um conjunto de situações, tal como deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, problemas motores, problemas de comunicação, perturbações emocionais e dificuldades de aprendizagem.

O objectivo primordial, após uma avaliação das necessidades educativas especiais, deve ser o de determinar a actuação educativa e ou os apoios

necessários aos alunos nestas circunstâncias. A Escola deve estar preparada para dar uma resposta eficaz à problemática do aluno com NEE, de acordo com as suas características (Jimenez, 1997).

Uma escola inclusiva é, assim, aquela que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas características, nas escolas regulares e, sempre que possível, nas turmas regulares dessas mesmas escolas (Correia, 1997). Para se atingir este objectivo, é necessário estabelecer valores e princípios, de acordo com os direitos básicos.

No entanto, os alunos não são iguais, todos os alunos são diferentes no que respeita aos ritmos de aprendizagem. A atenção às diferenças individuais faz parte das estratégias educativas, que se baseiam no respeito da individualidade de cada aluno e, no caso dos alunos com NEE, exige que lhes proporcione uma educação adaptada às possibilidades de cada um (Rodrigues, 2001).

Ainda segundo a opinião do mesmo autor, as mudanças sociais e culturais, a flexibilidade organizacional, a possibilidade de adaptar o currículo às características de cada um e a formação dos professores, devem contribuir para que todos os alunos participem no processo educativo, com os seus pares, se possível da mesma faixa etária idade.

Pressupõe-se uma mudança de estruturas, atitudes e de abertura à comunidade, comprometendo todo o sistema escolar, lançando um desafio a todos os seus intervenientes. A educação não se produz apenas através das vias formais, mas também mediante uma série de intercâmbios subtis, que são tanto mais ricos, quanto mais aberto e plural for o meio, em que se desenvolve (Jiménez, 1997).

Na citação seguinte encontra-se ilustrado o elo que deve existir entre a inclusão e a escola:

> *" O processo de desenvolver uma educação inclusiva pode envolver a escola como um todo, dado que repensar e restruturar a forma como se organiza e se apresenta o currículo tem de ter em conta a totalidade das necessidades de experiência dos alunos na sua comunidade. A chegada de alunos com necessidades especiais (de outra escola, por mudanças de colocação ou por políticas da admissão) podem ser um catalisador para este processo, desafiando, por exemplo, os professores a rever as sua gama de estratégias de ensino ou a forma de agrupar os alunos para a aprendizagem. O objectivo central é que a escola reflicta o valor da diversidade e não a tolerância ou tolerância das diferenças."*
>
> Sebba e Sachdev (1996)

Os alunos com NEE, só beneficiam do ensino ministrado nas turmas regulares, quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas as atitudes dos professores e os apoios adequados. Caso contrário, não vivenciamos uma inclusão, mas sim uma exclusão funcional, onde os programas e as atitudes são inadequadas ou indiferentes, às necessidades destes alunos. Estamos perante o princípio da inclusão, quando se assume que a heterogeneidade de características dos alunos, só enriquece a escola, contribuindo para o desenvolvimento de uma comunidade escolar, onde as capacidades de cada um, se unem para a promoção de sucesso (Correia, *in* Rodrigues 2001).

O princípio da inclusão, apela para uma educação que pretende , de um modo geral, que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, tendo presente o desenvolvimento global (académico, socioemocional e pessoal).

### 2.1.1. Atitudes face à Deficiência Mental

Para entrarmos mais concretamente no tema Deficiência Mental, seria conveniente fazermos uma abordagem sumária, às diversas atitudes assumidas pela sociedade para com as pessoas com deficiência.

Na Antiguidade Clássica as pessoas com deficiência eram consideradas demónios e cheias de espíritos maus, sendo eliminadas à nascença, já que constituiriam um estorvo para a sociedade, não sendo cidadãos úteis à pátria. *"Digno da memória é aquele que tem valor militar e se mantém firme no trabalho"* (Campos, 2001 p.24).

No entanto, e segundo o mesmo autor, é, na Antiguidade Clássica que se regista um processo educativo, tendo por base uma organização social, assumindo-se como um estatuto fundamental e essencial para a formação do indivíduo. A educação é vista como indispensável, sendo exercida por diversos professores, entre eles, o professor responsável pela Educação Física, garantindo assim, formar cidadãos capazes de intervir na actividade social.

Na Idade Média, eram frequentes as cenas de apedrejamento dos deficientes mentais. Milhares deles morreram nas fogueiras da Inquisição. Em diferentes sociedades e diferentes épocas, foram simplesmente privados de direitos cívicos. Em 1547, entre outros países, a Inglaterra, mandou encerrar os deficientes em asilos inumanos onde eram obrigados a vegetar e a mendigar em condições animalescas, como rediz neste texto Shakespeare:

> *" (...) Estes sítios trazem-me à memória exemplos e precedentes dos mendigos de Bedlan, que com gritos enterram nos braços nus, inertes e gangrenados, alfinetes, espinhas de peixes, pregos hastes de rosmaninho, e sob este horrível aspecto percorrem os casais das aldeias, as pequenas quintas, os pascigos, os moinhos e que, muitas vezes com maldição de lunáticos e, outras vezes, rezando, forçam a caridade dos habitante"* (Vieira e Pereira, 1996 p.15).

Os modelos sociais e culturais que, ao longo dos séculos impuseram às pessoas com deficiência uma inadaptação social, carregada de preconceitos, alimentaram os mitos da perigosidade das pessoas com deficiência mental, marcando a sua existência com atitudes de rejeição e medo.

Contudo, em termos históricos, só nos finais do século XIX se inicia o estudo cientifico da DM, onde se destacam as áreas da psicologia e psiquiatria, influenciando uma posterior estruturação do ensino especial.

Foi Séguin, psicólogo americano de origem francesa, que se ocupou da educação das crianças e jovens com deficiência mental. Defendia a ideia que era necessário estimular-lhes os sentidos para despertar a actividade intelectual. O seu método exige material próprio e deve ser aplicado com rigor para exercitação dos sentidos e da actividade motora. Outro aspecto importante do seu método, é o respeito pelo ritmo de aprendizagem individual, e o respeito pelos períodos sensíveis, só assim sendo possível adquirir-se competências (Campos, 2001).

É nesta altura que Séguin se afirmou como pioneiro na distinção entre deficiência e doença mental, apesar de já em 1614 Montalto ter tentado essa mesma distinção ( Morato, 1994, *in* Santos e Morato, 2002)

Deste modo, torna-se possível observar três períodos distintos do estudo da DM. O primeiro cerca de 1800, a deficiência não é considerada como um problema científico, verificando-se algumas experiências pedogógicas-terapêuticas (Séguin e Itard), que se revelaram como referências objectivas à reabilitação da DM, com particular atenção na área da actividade sensorial. Itard inicia as primeiras experiências pedogógico-terpêuticas com Victor (selvagem de Aveyron, jovem carenciado a nível afectivo). Estas baseavam-se um conjunto de conhecimentos e de procedimentos inovadores, sobre os quais escreveu em *L'Education d'un homme sauvage* (1801), por muitos considerado

o primeiro tratado científico de educação de deficientes mentais (Campos, 2001).

Esta teoria questionou a ideia, até então, da irreversibilidade e irrecuperabilidade da deficiência, defendendo, por outro lado, a ideia da mutabilidade da inteligência, visando uma educação continua. A aprendizagem por imitação, a estimulação sensorial e cognitiva através do mecanismo de associação visual/manual e, o relacionamento social, através do contacto corporal, constituíram-se como as principais características do trabalho de Itard (Morato, 1994).

Posteriormente, entre o final do século XIX e a Segunda Guerra Mundial, verifica-se uma preocupação na definição e classificação de DM, relacionando-a com critérios académicos. Surgem conceitos como os de identificação, de classificação e de criação de melhores condições de vida, para os indivíduos com DM. A avaliação psicométrica baseada no QI[2], vulgarmente utilizada nesta época, correlacionava factores de teor académico, que se resumiam ao conceito de inteligência (Perron, 1976 *in* Santos e Morato 2002).

Neste período, Séguin defende a ideia de que, a acção é a base do desenvolvimento cognitivo, realçando o papel da integração multissensorial e da experiência individual "... os deficientes mentais podem aprender a recordar..." simultaneamente que se observavam as áreas fortes e fracas, para uma individualização do ensino ( Santa Clara, 1991 *in* Santos e Morato, 2002).

Finalmente, após a Segunda Grande Guerra surge uma nova atitude face à deficiência, englobando o meio ecológico e, relacionando-o com o desenvolvimento. As ideias chave assentam, fundamentalmente, na auto-educação e na responsabilidade, na individualização e na heterogeneidade cronológica, na experiência de períodos sensíveis, na importância da observação e na relevância relacionada com o meio, onde o indivíduo se

[2] QI – Coeficiente de Inteligência

insere, ao mesmo tempo que se considera, a actividade espontânea e o papel do professor como facilitador, utilizando material diverso, adequado e cativante.

Neste mesmo período (na primeira metade do século XX), outros autores desenvolvem sistemas diferentes e variados, igualmente na educação de deficientes. O método de Decroly, é exemplo disso defendendo essencialmente que a escola é que se deve adaptar à criança e não o contrário (Campos, 2001).

Felizmente, observa-se um crescente interesse pela educação de indivíduos diferentes, procurando-se obter melhores e mais eficazes acções educativas de forma a permitir dar resposta às necessidades sociais, valorizando a educação e a integração social das crianças e jovens, com deficiência.

A integração de alunos com deficiência, nas escolas regulares, já em 1944 era admitida no Reino Unido. No entanto é ainda necessário percorrer um longo caminho, para evoluir de uma situação em que a integração era aceite como experiência, para uma situação de integração, como objectivo orientado pela estrutura do sistema, que regula a educação em geral. Nos Estados Unidos existe referência a leis de 1975, que os marcam como pioneiros, nesta área, e por estabelecerem o direito a todos serem educados em meios, o menos restritos possíveis, incidindo na obrigatoriedade da escola, aceitar todos no seu seio (Vieira e Pereira, 1996).

Para estes autores, o desenvolvimento de uma cultura mais humanista, fez crescer novos conceitos, como o da valorização dos direitos humanos, da igualdade de oportunidades e do direito à diferença.

ONU declara na década de 80, um " Programa Mundial de Acções Relativo às Pessoas Deficientes", juntamente com o Ano Internacional do Deficiente, em 1981, com o lema "total participação e igualdade", que sem dúvida se verifica e

se avança uma nova caminhada, procurando revelar um conjunto de direitos e valores fundamentais.

Assim, aumenta o número de países, incluindo Portugal, onde a educação integrada nas escolas regulares, é reconhecida na lei e aplicada na prática.

Em Portugal, na Constituição da República de 1976, surge pela primeira vez artigos que se dedicam explicitamente, à salvaguardar os direitos dos portugueses com deficiência (artigo 71ª), surgindo igualmente, as Leis de Base do Sistema Educativo e da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (Lei nº9/89 de 2 de Maio), que consagram valores e direitos fundamentais aos cidadãos portugueses, com deficiência.

De forma a proporcionar apoios especializados, em função das necessidades e características de cada um, é importante definir o conceito actual de Deficiência Mental, tendo presente que a intervenção educacional, procura maximizar a sua autonomia e auto-suficiência. Esta intervenção pode incidir sobre a comunidade escolar, sobre a família ou sobre, exclusivamente, o indivíduo.

### 2.1.2. Definição de Deficiência Mental

Certo é que hoje a definição de DM, já não se restringe ao aspecto meramente métrico das escalas de inteligência. Antes pelo contrário, abarca o indivíduo na sociedade, devolve-lhe o meio envolvente e com os outros.

Se é difícil encontrar um critério uniforme para definir conceitos ligados á deficiência, também o é, no que diz respeito ao conceito de DM. Actualmente, independentemente de não gerar consensos fáceis, entre vários profissionais, AAMR definida – (Associação Americana de Deficiência Mental ) (1992), como "uma limitação substancial no processo adaptativo psicossocial presente do indivíduo, sendo caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, e coexistindo simultaneamente com

limitações em duas ou mais das seguintes áreas adaptativas: comunicação, auto-suficiência, sociabilização, independência em casa e na comunidade, saúde, segurança, aprendizagem escolar, lazer e trabalho, tendo ela que se manifestar antes dos 18 anos de idade" (Fonseca, 2001 p.99).

Esta mesma Associação (1992), explica esta definição com os seguintes parâmetros: de uma maneira geral, a deficiência mental apresenta limitações a diferentes níveis (inteligência conceptual, prática e social), mencionando o valor de 70/75 como valor limite de QI (com base na aplicação de teste normativos e no parecer da avaliação de uma equipa multidisciplinar); as limitações no CA (comportamento adaptativo), permitem um maior rigor no diagnóstico da deficiência (eliminando erros advindos da utilização abusiva de uma avaliação psicométrica). Esta definição inclui ainda a importância representada pelo envolvimento e pelo seu desenvolvimento humano ( Santos e Morato, 2002).

Por outro lado, a Organização Mundial de Saúde (OMS) refere que uma deficiência representa a perda ou alteração de uma estrutura, ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica, de carácter temporário ou permanente, existindo cinco grandes grupos de deficiências, entre as quais a DM.

Este organismo define a DM como:

"Condição de desvantagem que advém de uma disfunção evidente das capacidades intelectuais (igual ou superior a dois desvios padrão), traduzida por um Quociente Intelectual (QI) igual ou inferior a 75%, concomitante com alterações em duas ou mais áreas dos comportamentos adaptativos e que se estabelece antes dos 18 anos de idade cronológica;

Classificando da seguinte forma:

| | | |
|---|---|---|
| Ligeiros | 70%>QI>55% | |
| Moderados | 55%>QI>40% | +/- 5% |
| Severos | 40%>QI>25% | |
| Profundos | 25%>QI | |

No DM, tal como nos outros indivíduos, o comportamento pessoal e social é muito variável e não se pode, por conseguinte, falar de características iguais em todos os indivíduos, com deficiência mental.

A especificação da etiologia da deficiência, permite aos técnicos uma identificação mais precisa, numa perspectiva acertiva da sua actuação.

Segundo Fonseca (2002), a temática das principais causas para o aparecimento da DM, engloba, a um nível mais ligeiro, a célebre controvérsia entre natura - cultura, com factores de privação cultural e familiar; ao nível mais severo factores genéticos (ex: trissomia 21), factores de lesão cerebral provocados ora por infecções (ex: rubéola, meningite), ora por factores envolvimentais (ex: radiações, alcoolismo). O conhecimento das etiologias desempenha um papel importante, pela informação proveniente, na classificação e diagnóstico da DM.

### 2.1.3 Características da Deficiência Mental

Quando falamos de características da deficiência mental, temos de considerar que falamos de pessoas, que tal como os outros indivíduos, não partilham entre si características iguais; indivíduos cujas vivências ambientais e constituição biológica variam (Pacheco e Valencia, 1997).

No que respeita a algumas das características manifestadas pelas pessoas com DM, poder-se-á observar que as esferas da comunicação, socialização, praxia e desenvolvimento socioemocional, são afectadas em todos os sentidos.

Segundo Crnic (1988 *in* Santos e Morato 2002), os indivíduos com DM, não constituem um grupo homogéneo, reflectindo-se desigualdades nas várias esferas mencionadas anteriormente. Ainda de acordo com o mesmo autor, é precisamente a variabilidade existente que possibilita uma abordagem de avaliação comportamental específica, para cada um.

Os indivíduos com DM, apresentam graus de desenvolvimento diferentes ao nível das competências académicas, sociais e vocacionais, dependendo do grau apresentado ( ligeiro, moderado severo ou profundo). O facto da capacidade intelectual e das competências sociais destes indivíduos serem menos desenvolvidos, não lhes impede que vivam segundo padrões de vida normais (Nielsen, 1999).

Os principais comportamentos observados e generalizáveis sobre a DM concentram-se segundo Fonseca (2001 p.101), nas seguintes funções:

- "Atenção (dificuldades na selecção, focagem e fixação de dados);
- Memória (dificuldades em registar, rechamar e reutilizar a informação);
- Auto-regulação (dificuldades em regular, controlar, planificar, verificar e avaliar condutas ou em aplicar estratégias de metacognição);
- Linguagem (atraso ou desvio na linguagem receptiva, integrativa e expressiva, etc);
- Aprendizagem escolar (dada a relação íntima entre a inteligência e a performance escolar, não é surpreendente que surjam dificuldades de aprendizagem globais e não específicas);
- Desenvolvimento social (dificuldades em realizar funções sociais, em estabelecer vínculo afectivos, em desenvolver autoconceitos e interacções sociais estáveis, etc);
- Motivação (devido a um percurso de insucesso evolutivos, muitas crianças e jovens com DM exibem uma desmotivação e um desinvestimento)".

De acordo com este autor (2001 p.102), vamos passar para uma caracterização psicomotora da DM, através da apresentação da teoria triárquica da DM de Sternberg (1985). Esta teoria comporta três subteorias: a componencial, a experiencial, a contextual. De cada uma destas subteorias vamos transcrever alguns pontos e extractos mais relevantes para o nosso trabalho.

Da subteoria componencial que relaciona a inteligência com o mundo interior do indivíduo, tendo por base o processamento input sensorial – output motor, destacamos:

> " 1º - A DM parece sugerir que os componentes do processamento de informação e os factores psicomotores estão menos disponíveis e menos acessíveis, daí o surgimento da noção de disfunção na percepção de relações e de disfunção sistémica nos factores psicomotores da tonicidade, de equilibração, da lateralidade, da somatognosia da práxia, etc;
>
> 2º - A DM parece sugerir também que os componentes de execução são menos precisos e mais lentos, donde decorrem problemas de expressão e de processamento, que ao nível da psicomotricidade se expressam por dismetrias, dissincronias e dispráxias;
>
> 3º - Os metacomponentes de inteligência, como sejam a identificação, a selecção e a organização de dados do problema, a estratégia unificada e sistemática de resolução, a representação mental da informação, a focagem da atenção, o processamento de recursos de memória, a monitorização da solução, a integração dos feedbacks da performance, etc., são activados inadequadamente, daí a degradação da interconexão entre os componentes do acto mental : input – elaboração output".

Abordando agora as implicações da subteoria experiencial, assinalamos:

"1º - A DM parece apresentar dificuldades em tarefas não familiares que requeiram o recurso aos metacomponentes, devido a problemas de planificação e execução da decisão (output), habitualmente caracterizada por falta de flexibilidade. Tal ausência de plasticidade que caracteriza a DM revela uma certa inércia psicomotora para gerar respostas a novos problemas e a novas situações, daí que a resolução psicomotora seja restrita na maioria dos casos;

2º - .....

3º - Na DM em geral surgem dificuldades para utilizar os componentes de execução e de performance, devido à disfunção na formulação de estratégias e no discernimento dos atributos relevantes à solução de novos e diferentes problemas. Ao nível do perfil psicomotor, a DM parece revelar uma fragmentação dos factores psicomotores, ...".

Por último, analisando as implicações da subteoria contextual sublinhamos:

"1º - Os défices no desempenho cognitivo dependem da adaptabilidade dos contextos às características dos indivíduos portadores de DM, dado que o seu baixo rendimento pode predizer, ou não, a falta de adaptação, onde se torna vital avaliar também as suas habilidades para se adaptar ao envolvimento e para modificar os envolvimentos conforme as suas necessidades específicas. Em termos psicomotores, o rendimento pode ser modificabilizado em função das mudanças que se possam introduzir ao nível do enriquecimento dos programas, dos equipamentos e dos materiais, sugerindo que o desenvolvimento psicomotor do indivíduo se pode modificar positivamente, dependendo, em grande parte da qualidade dos sistemas ecológicos onde ele se estrutura ... ".

Resumindo, poderemos classificar as dificuldades, com que nos deparamos no desenvolvimento de um deficiente mental, como :

- dificuldades psicomotoras;
- dificuldades sensoriais;
- dificuldades nas relações sociais;
- dificuldades de autonomia;
- dificuldades de linguagem;

Além de conhecer o estado geral do seu desenvolvimento, devemos também atender às capacidades de aprendizagem, evitando que os objectivos educativos sejam demasiado exigentes, (de tal modo que o aluno não possa atingi-los), ou demasiados simples (que não favoreçam o desenvolvimento das usa capacidades) (Pacheco e Valencia, 1997).

## 2.2. Formação dos Professores

É reconhecido que o desenvolvimento profissional é um ponto chave na prática da educação inclusiva. A formação dos professores deve ser considerada como parte de um processo contínuo do seu desenvolvimento profissional, que se adapta de acordo com as mudanças e tendências sociais (Hélios II, 1997).

O professor deve adquirir um saber-fazer sólido, actuando de forma inteligente e criativa Desse modo, estará apto a agir em contextos diferenciados (instáveis, indeterminados e complexos), num diálogo permanente com a realidade, que a cada momento se lhe depara (Albuquerque et al., 2001)

A formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional, são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas, nas escolas. Acresce-se a isto uma relação estreita com atitudes adequadas, à diversidade dos alunos, impostas pelas suas características e capacidades, sendo disto um bom exemplo os alunos com NEE. Um professor, que se sinta pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos, com NEE, terá tendência para desenvolver atitudes mais negativas, que se traduzem numa menor interacção e uma menor atenção a estes alunos (Rodrigues, 2001).

Para este autor, as escolas inclusivas para serem bem sucedidas, necessitam de se implicar no desenvolvimento profissional e contínuo, de forma a manter os profissionais actualizados, com as novas abordagens educativas.

No entanto, o autor sublinha que a formação dos professores pode ser vista em três perspectivas diferentes:

1. Formação inicial - Modelo que se baseia na formação inicial dos professores, cada vez mais em todo o mundo os sistemas de formação de professores requerem que sejam tratados os temas das NEE por todos os futuros professores. Todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiências, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades evidentes. Há países em que é obrigatório abordar conteúdos de NEE na formação inicial de professores, nomeadamente a Áustria, França, Itália, Portugal, Noruega, Suécia e Reino Unido. Concretamente em Itália e Portugal existe legislação que torna obrigatória a formação em NEE, na formação inicial.

2. Formação específica – Neste modelo, verificamos uma tendência para que esta formação tenha lugar após a formação básica e, em alguns casos só após anos de experiência profissional. Existe uma multiplicidade de opções para formação especializada que em regra é para pós-graduados.

3. Formação contínua - Podemos ainda encontrar modelos de formação contínua, que são organizados um pouco aleatoriamente nos locais de trabalho ou em cursos de pós-graduação. Trata-se de um elemento essencial para a educação inclusiva; muitos professores em exercício não possuem as competências ou as atitudes que são requeridas numa perspectiva de educação inclusiva e por isso a formação contínua revela-se de fundamental importância.

A preparação profissional é fulcral no processo de integração. Aos professores compete fornecer as oportunidades adequadas, a todas as pessoas com NEE (Doll e Tepper, 1992), Por outro lado, segundo Fonseca (1999), é necessário preparar os professores para aceitarem as diferenças, sobretudo no sentido de abandonarem os tradicionais "medos". Torna-se urgente equipá-los com recursos educacionais inovadores.

Em Espanha e em França, o Ministério da Educação organizou um sistema de centros de professores apoiado pelo Centro Nacional de Recursos de Educação Especial, que proporcionam alguma formação, mas sobretudo facilitam as ofertas de formação. Em Itália, foram criadas estruturas que permitem que as escolas possam obter fundos, para proporcionarem cursos de formação contínua, aos seus professores (Rodrigues, 2001).

A formação e o desenvolvimento profissional, são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas na escola. Completa-se com uma maior reflexão sobre como pode ser adaptado o currículo e o ensino à diversidade de alunos, de forma a favorecer uma aprendizagem cooperativa.

O critério da qualidade de ensino que os alunos recebem, é condição fulcral para a avaliação do sucesso da formação dos professores (Albuquerque et al., 2001).

O principal objectivo da formação é aumentar a competência profissional dos professores e, desenvolver projectos curriculares de acordo com as características sociais e psicológicas dos alunos, incluindo os NEE. A inclusão destes alunos, reclamam nível elevado de competência profissional do professor como indivíduo e como membro da comunidade. O desenvolvimento profissional e a formação são agora o aspecto central da melhoria da Escola (Hélios II, 1997).

Para finalizar, a formação de professores será entendida como um processo permanente e contínuo, que abrange todo o percurso profissional. O professor não é um produto acabado, mas alguém que está em continua formação (Pacheco e Flores, 1999).

A diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver, desenvolve nos alunos atitudes de respeito e de tolerância. As pessoas constróem os seus conhecimentos e a sua identidade em contacto com outros grupos e valores diferentes.

### 2.2.1. Pequeno parêntesis acerca da Formação dos Professores de EF

O processo de ensino-aprendizagem, deve ser objecto de um grande envolvimento, não só por parte do professor, como pela interligação escola/ aluno, de forma a que se garanta o cumprimento das tarefas mais importantes: como planear, organizar, realizar e avaliar as actividades dos alunos (Mesquita, 1997).

Neste contexto a formação dos professores deve atender os vários domínios (sociais, culturais entre outros), de forma a preparar futuros profissionais com capacidade de reflexão e de resolução de problemas.

Na nossa opinião, os programas de formação de professores de EF, devem preocupar-se por garantir instrumentos de trabalho que lhes permitam enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mudança, sendo um desses desafios o modelo de escola inclusa.

Relativamente à formação dos professores de EF em NEE, Rodrigues (2001) apresenta um estudo que envolveu todas as instituições de formação de professores de EF, privadas e públicas, em Portugal, no qual apresentou algumas pistas que passamos a transcrever:

- "a maioria dos cursos existentes em Portugal não proporciona qualquer formação neste âmbito das NEE aos seus futuros licenciados";
- "a partir da análise dos programas verificamos que a formação inicial que é proporcionada é de carácter geral e raramente relacionada com aspectos concretos da inclusão";
- "verificamos assim que a formação em NEE é frequentemente inexistente ou pouco direccionada para a resolução de problemas empíricos que o futuro profissional possa vir a encontrar."

## 2.3. Desporto para Deficientes

Ao longo dos tempos o Desporto teve uma grande variedade de definições sociológicas, filosóficas e técnicas, entre outras. A evolução cultural e o desenvolvimento do conhecimento sobre o fenómeno, desportivo justificam este facto (Silva, 1991).

Bento (1991) afirma que o Desporto não existe no singular, mas sim no plural, sendo uma das suas formas o Desporto de Reeducação e de Reabilitação. Segundo este, "o desporto alcançou nos últimos anos uma valorização social e cultural anteriormente inimaginável".

O acesso à prática desportiva é um direito que assiste a todos, que compartilhando esta actividade, se diferenciam nas atitudes com que encaram essas práticas, pelo que é com toda a legitimidade que o cidadão, com determinadas patologias se deva sentir como um sujeito activo no desporto na sua plenitude de sentidos (Garcia et al, 2001).

No desenvolvimento da História a prática desportiva para a pessoa deficiente tem vindo a sofrer ideologias, diferentes que podem ser explicadas por mudanças sócio-culturais. Inicialmente, o desporto foi concebido como uma experiência clínica, sendo actualmente visto de uma forma diferente, para além da mera terapia (Silva, 1991).

Neste contexto, vamos fazer um breve enquadramento histórico do fenómeno desportivo para deficientes, até à sua organização actual internacional e nacional, nomeadamente na área da deficiência mental.

### 2.3.1. Breve Enquadramento Histórico

A associação desportiva internacional mais antiga no desporto para deficientes, foi fundada no dia 15 de Agosto de 1924, a CISS – Comité Internacional de Desporto para Surdos. Os atletas surdos competiam nacional e internacionalmente. Os primeiros Jogos Internacionais tiveram lugar em Paris, 1924, os quais passaram a realizar-se de 4 em 4 anos; para estes mesmos jogos são considerados elegíveis todos os indivíduos que possuam uma perda auditiva superior ou igual a 55 decibéis (db) no melhor ouvido. Em 1951, o Comité Olímpico Internacional reconheceu oficialmente o CISS como sendo o responsável, a nível mundial, do desporto para deficientes auditivos (Silva, 1991).

Segundo Castro (2002) o nascimento oficial, como prática organizada e distinta do desporto em geral, dá-se em 1944, quando o neurologista e neurocirurgião Dr. Ludwig Guttman e seus colaboradores estudam exaustivamente o gesto desportivo, utilizando-o na reabilitação de indivíduos com traumatismos vertebromedulares no Centro Nacional de Lesões Medulares, do Hospital Stoke Mandeville, sub tutela do Governo Britânico.

Ou seja, foi preciso que a sociedade sentisse necessidade de reabilitar indivíduos traumatizados da 1ª e 2ª Guerras Mundiais, para reconhecer o papel da actividade desportiva na recuperação física, psíquica e social destes indivíduos. Deste modo o desporto para deficientes torna-se uma realidade (Castro,2002).

Como consequência das técnicas de tratamento utilizadas por Dr. Guttman, surgem os primeiros Jogos de Stoke Mandeville em 1948. Estes jogos

coincidiram com os Jogos da XIV Olimpíada de Londres, tendo Dr. Guttman defendido a ideia que os Jogos de Stoke Mandeville deveriam ser equiparadas aos Jogos Olímpicos.

Surge então, uma nova expressão do desporto. Por um lado, ligada a uma resposta, a uma necessidade social e, por outro, a um novo conceito de reabilitação física baseada na prática desportiva.

Assim, o crescimento da actividade desportiva para deficientes alarga a sua intervenção, inicialmente confinada à componente médica, para uma componente sociocultural, procurando a integração das suas práticas e dos seus atletas, no desporto em geral.

Impõe-se, uma nova perspectiva face ao desporto, tendo-se verificado um grande passo para o desenvolvimento do desporto para deficientes, sendo hoje os Jogos Paralímpicos, o segundo maior acontecimento desportivo a seguir aos Jogos Olímpicos (Castro, 2001).

De formação mais recente, mas com o mesmo objectivo de outras organizações, ou seja, proporcionar adequado acesso ao desporto para deficientes mentais , surge o INAS-FMH, actualmente INAS-FID - Federação Internacional de Desporto para Pessoas com Deficiência Intelectual. Foi fundada em 1988, com o apoio do Fundo Internacional do Desporto para Deficientes (Varela, 1991).

Segundo a mesma autora, à semelhança do desporto em geral, também o desporto para deficientes está organizado em estruturas Nacionais, que por sua vez estão filiadas nas organizações Internacionais que superintendem este desporto, com uma nuance: as organizações não se agrupam por modalidades, mas sim por deficiência.

Outro aspecto salientado por Varela (1991), é que, apesar do desporto para deficientes ser constituído por um conjunto de práticas específicas que o identificam, em alguns casos semelhantes à do desporto em geral, acontece no entanto num contexto social e cultural distinto. Este facto, faz com que ele não pare de conquistar um lugar próprio na sociedade, próximo do desporto em geral sendo, todavia, necessário conhecer e respeitar.

### 2.3.2. Actual Panorama Internacional e Nacional do Desporto para Deficientes

O desenvolvimento deste tema tem por base um trabalho apresentado por Pereira (2000), durante o 4º Seminário Internacional de Desporto para Deficientes, organizado pela ANDDEM (Associação Nacional de Desporto para a Deficiência Mental).

#### 2.3.2.1. Organização Internacional

Para melhor se compreender esta estrutura Internacional, temos representado na figura 1, um Organograma Mundial de Desporto para a Deficiência, tendo como entidade máxima responsável o Comité Paralímpico Internacional (IPC).

A este associam-se as respectivas organizações internacionais, por área de deficiência, envolvendo as diversas modalidades, sendo cada uma das áreas responsável pela regulamentação e organização das suas competições.

O IPC, tem como função as organizações desportivas internacionais que envolvem todas as áreas de deficiências sendo da sua responsabilidade a organização do Campeonato do Mundo IPC, Paralímpicos e o Campeonato da Europa pelo EPC, o Comité Paralímpico Europeu.

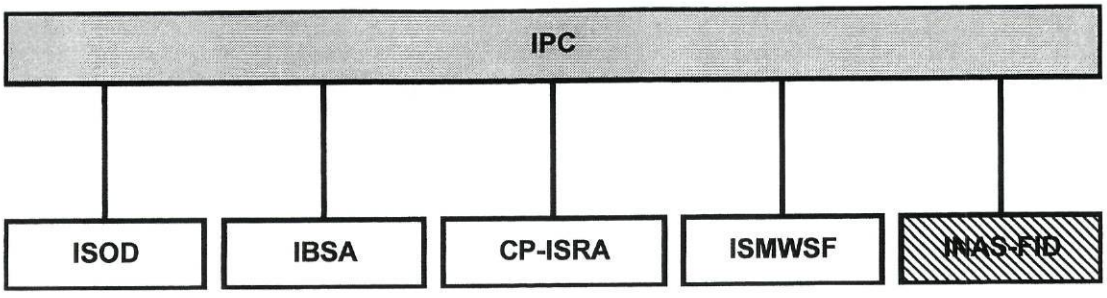



Figura 1 – Organograma Mundial de Desporto para a Deficiência

Quadro 1 – Legenda da figura 1

| | |
|---|---|
| IPC | Comité Paralímpico Internacional |
| INAS-FID | International Sport Association for Persons with Intellectual Disability<br>Federação Internacional de Desporto para Pesssoas com Deficiência Intelectual |
| CP-ISRA | Cerebral Palsy- International Sports Recreation and Association<br>Associação Internacional de Desporto e Recreação para Paralisia Cerebral |
| IBSA | International Blind Sport Association<br>Associação Internacional de Desporto para Cegos |
| ISOD | International Sport Organization for Disabled<br>Organização Internacional de Desporto para Deficientes/Amputados e Outros |
| ISMWSF | International Stoke Mandeville Weelchair Sport Federation<br>Federação Internacional Stoke Mandeville de Desporto em Cadeiras de Rodas |

### 2.3.2.2. Organização Nacional

A nível interno, o desporto para deficientes está organizado a partir da FPDD (Federação Portuguesa de Desporto para Deficientes), que é constituída pelas diferentes Associações por áreas de deficiência.

Segundo Neves (2002), a FPDD tem como funções:

- organizar, coordenar e dirigir a realização de provas oficiais nacionais e internacionais e fiscalizar todas as restantes efectuadas no território nacional;
- promover a coordenação entre as Associações Nacionais para a selecção, preparação e acompanhamento da representação do País em provas do calendário internacional e em especial nos Jogos Paralímpicos;

- gerir os recursos humanos, materiais, técnicos e financeiros postos à sua disposição;
- apoiar as Associações Nacionais filiadas na formação adequada a praticantes, técnicos e outros;
- propor junto das entidades oficiais e privadas, medidas que visem satisfazer as carências existentes na prática do desporto para as pessoas portadoras e deficiência;
- celebrar acordos e contratos com entidades públicas e privadas em ordem à satisfação dos seus objectivos.

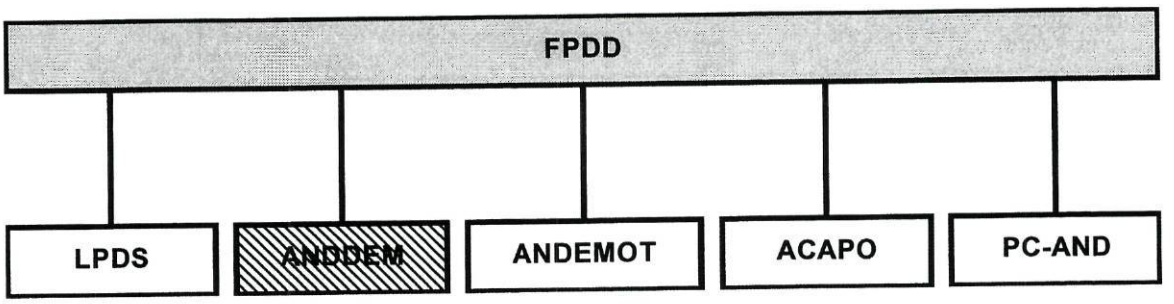



Figura 2 – Organograma da FPDD

Quadro 2 – Legenda da figura 2

| | |
|---|---|
| ANDDEM | Associação Nacional de Desporto para a Deficiência Mental |
| ANDEMOT | Associação Nacional de Desporto para Deficientes Motores |
| ACAPO | Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal |
| PC-AND | Paralisia Cerebral - Associação Nacional de Desporto |
| LPDS | Liga Portuguesa de Desporto para Surdos |

Dentro das diversas Associações Nacionais de Desporto para Deficientes, que compõem a estrutura da FPDD, representadas na Figura 2 e de acordo com o tema deste trabalho, salientamos a Associação responsável pelo desporto para deficientes mentais a ANDDEM – Associação Nacional de Desporto para a Deficiência Mental, onde passamos a descrever a sua filosofia e objectivos.

A ANDDEM é uma Instituição, cuja principal actividade é fomentar e organizar a prática desportiva de competição, para atletas nacionais portadores de deficiência mental, com o objectivo fundamental da sua total integração na sociedade.

Os seus objectivos assentam em:

✓ fomentar e organizar a prática de actividades desportivas para cidadãos com deficiência mental;
✓ promover a realização de acções desportivas no âmbito das actividades curriculares desportivas das Instituições ligadas à deficiência mental;
✓ promover a realização de acções competitivas para Instituições para a prática de actividades desportivas;
✓ elaborar um Calendário de actividades desportivas regionais e nacionais susceptíveis de serem praticados por atletas com deficiência mental;
✓ participar com Selecções Nacionais em competições internacionais, nomeadamente Campeonatos da Europa, Campeonatos do Mundo e Jogos Paralímpicos;
✓ promover e apoiar a organização de Acções de Formação para Técnicos de Desporto para pessoas com deficiência mental.

As actividades desportivas desenvolvidas, com as respectivas adaptações quando necessário são as seguintes:

Quadro 3 – Modalidades ANDDEM

| **MODALIDADES** | |
|---|---|
| Desportivas | Recreativas |
| - Atletismo<br>- Basquetebol<br>- Ciclismo<br>- Ginástica<br>- Futebol (5 e 11)<br>- Natação<br>- Remo Adaptado<br>- Ténis de Mesa | - Jogos Tradicionais<br>- Actividades Adaptadas<br>- Actividades Expressivas |

A ANDDEM, surge com níveis de competição com características muito próprias, que inclui a competição regular (aberta e por escalões), competição adaptada e actividade adaptada.

Assim, temos:

Competição Regular:

- Aberta: Realiza-se de acordo com as regras oficiais dos regulamentos técnicos das Federações Nacionais e Internacionais das respectivas modalidades. Neste tipo de competição não são considerados os escalões etários, mas sim um único escalão – Absoluto.

- Escalões: Os atletas devem competir nas provas do seu escalão etário, podendo contudo competir em escalões superiores, caso o seu valor atlético o justifique. São utilizadas as regras oficiais dos regulamentos técnicos, com ligeiras adaptações a que a realidade nacional e a especificidade da própria deficiência condiciona.

Competição Adaptada - Este tipo de competição destina-se a atletas com níveis de dificuldade técnica e funcionais mais acentuadas, sem distinção de idades.

Podem participar neste tipo de competição atletas em fase de iniciação e/ou com prática de treino desportivo reduzido, cujas performances obtidas estão abaixo dos parâmetros da Competição Regular; ou ainda, que pela sua idade não se enquadrem na competição por escalões.

Existe um programa de provas desportivas, com regras adaptadas (simplificação das regras) em cada uma das modalidades.

Actividade Adaptada - São actividades sem carácter competitivo prioritário, destinado à participação de atletas com níveis de deficiência mais severos e / ou com problemas motores associados. Nestas actividades não há distinção de idades e /ou de sexo.

Existe um programa de actividades obtidas através da individualização das técnicas do jogo, no caso das modalidades colectivas, e simplificação de regras e a respectiva adaptação de meios técnicos e materiais, nas modalidades individuais.

Pensamos que é importante, nesta divisão que acabamos de descrever, a preocupação que existe na estruturação dos atletas por níveis de prestação motora. É fundamental ter presente um desporto para todos de acordo com as capacidades físicas de cada um, independentemente das suas limitações.

Este tipo de estruturação é também utilizada por outros países filiados no INAS-FID, como. a França, Espanha e México.

Pensamos importante aqui referenciar os Critérios de Elegibilidade utilizados pela ANDDEM, adoptados pelo INAS-FID Para se filiar um atleta, com legitimidade na respectiva área, tema que já foi referenciado aquando a caracterização da DM, mas que se impõem neste contexto, segundo Carvalho (1995), uma classificação médico-desportiva segregada, ou seja, definida pelo respectivo Organismo Internacional.

### 2.3.2.3. Critérios de Elegibilidade

Critérios utilizados pelo órgão máximo de organização desportiva na área da deficiência mental.

Critérios de Elegibilidade para Competições IPC (Comité Paralímpico Internacional ) e INAS-FID.

A definição de incapacidade intelectual veiculada pela INAS-FID, é a internacionalmente reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) das Nações Unidas e por outras organizações profissionais, tais como a AAMR (Associação Americana para o Atraso Mental) e a IASSID (Associação Internacional para o Estudo Científico da Incapacidade Intelectual).

Muito recentemente, a AAMR reviu e especificou a definição de deficiência mental: " Deficiência mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo comitantemente limitações em duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, independência pessoal, vida em casa, comportamento social, utilização dos recursos da comunidade, tomada de decisão, cuidados de saúde e segurança, aprendizagens escolares, ocupação dos tempos livres, trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes da idade dos dezoito anos".

Assim, e de acordo com esta definição, os critérios usados dividem-se em 3 grandes pontos:

1 – Funcionamento intelectual significativamente abaixo da média. Para chegar a este patamar, o QI do atleta deverá ser igual ou inferior a 70 –75.

2 – Comportamento adaptativo, ou seja, significativamente debilitado em duas ou mais áreas (comunicação, independência, vida doméstica, relacionamento social e interpessoal, utilização dos recursos que a comunidade dispõe, autonomia, cursos práticos, trabalho, lazer, saúde e segurança). A forte debilitação em duas ou mais áreas poderá diminuir a eficácia da sua própria independência e, respectivamente, responsabilidade social.

3 – A incapacidade intelectual deverá ser evidente durante o período de desenvolvimento, o que normalmente acontece no momento da concepção e se prolonga até aos 18 anos.

Em síntese, a definição de deficiência mental estabelecida pela AAMR, é aceite como sendo a melhor e a mais completa, apresentando aspectos inovadores, que se completam com o simples esquema apresentado por Drº Trevor Parmenter, membro da OMS na conferência de Böllnas em 1998.

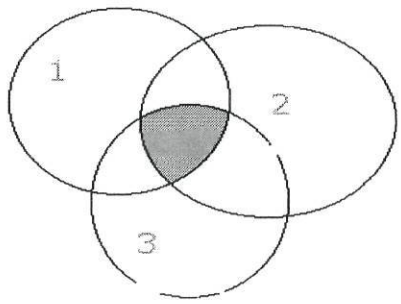



Figura 3 – Esquema de Drº Trevor Parmenter

Na figura 3 estão representados três círculos, sendo que cada um corresponde a um dos três grandes pontos apresentados nos critérios de elegibilidade atrás referidos. Assim, considera-se elegível todo o indivíduo que se encontra na intercepção dos três círculos.

## 2.4. Desporto e Socialização

O Desporto actualmente circunscreve uma variedade de facetas e sentidos. É um Desporto visto e sentido no plural por todos nós, surge como domínio tecnológico, como actividade profissional, como comércio e negócio, como artigo de consumo, como indústria de entretenimento, como promotor da saúde, como factor de socialização, educação e formação (Bento, 1991).

Para este autor, esta imagem plural e variada do desporto, leva as pessoas a procurá-lo por motivos e objectivos diferenciados, podendo-se destacar os

motivos inerentes à saúde, à recreação, ao contacto social e comunicação e à alegria e prazer na prática desportiva.

Neste sentido, a UNESCO surge com o programa "*Desporto para Todos*" que postula o aproveitamento dos motivos que levam à participação no desporto nas diferentes idades e grupos da população, procurando responder a uma ampla diversidade de estados, motivos e procura.

O praticante do Desporto não é apenas o mais musculado, não aquele que pertence a estratos sociais médios e altos e com formação académica, não é para aquele que vende saúde, mas sim para todos os jovens, adultos e idosos, os normais e os especiais, os talentosos, os deficientes, os saudáveis e não saudáveis e os traumatizados. É para todas as pessoas na pluralidade e diversidade dos seus estados de desenvolvimento, de comportamento, de rendimento, de condição e motivação (Bento, 1991).

Este autor refere ainda que o "Desporto para todos", tem como objectivo, chegar a todos e a cada um, tenta ser individual ou pelo menos sectorial, pretende chegar a todos de forma a ser uma resposta aos anseios e expectativas de cada indivíduo.

O desporto, quando praticado de forma sistemática e organizada, respeitando parâmetros de frequência, duração e intensidade apropriados à capacidade de rendimento corporal de cada um, conduz a uma melhoria da sua condição física, ao desenvolvimento das suas capacidades motoras. Procura-se corresponder às necessidades de formação do jovem no período de desenvolvimento, favorecendo a aquisição das aptidões físicas necessárias, desenvolvimento aspectos como a saúde, a higiene e até mesmo aspectos terapêuticos, promovendo formas positivas de ocupação de tempos livres, contribuindo para um enriquecimento de uma cultura desportiva (Graça, 1991).

Segundo Cazorla Prieto (1979; *in* Tubino, 1987), o Desporto tem cada vez mais de ser encarado como um problema da sociedade moderna e do Estado. A sociedade tem que assumir uma responsabilidade, pelo valor que o Desporto representa nas diversas funções, que o autor define, de entre outras perspectivas, como:

- desporto como instrumento de saúde física e mental – defende a ideia que o sedentarismo e a inactividade, fruto de um progresso urbano, conduzem a uma sociedade hipocinética em que a saúde é base essencial de todas as actividades do homem; defende o desporto como sendo um meio mais económico de medicina social.

Aquilo que é ajustado para uns, pode ser, e, é muitas vezes inadequado para outros. O Desporto não pode excluir pessoas ou grupos de pessoas, como se sentissem nele em "posição fora de jogo" (Bento, 1989).

Na sociedade actual, é reconhecido a todo o cidadão os mesmos direitos, independente das suas características individuais. Contudo a sociedade aceita, sem reservas, a deficiência no abstracto, tem mais dificuldade em aceitar no seu seio aquela pessoa concreta (Garcia et al, 2001).

Segundo os mesmos autores, o mesmo se passa com o desporto para deficientes. A sociedade aceita o desporto para as pessoas com deficiência, mas, nada faz para que ilustre a mesma importância real que tem qualquer outra forma de desporto. Há outras formas de desporto onde, a par do rendimento, condição antropológica necessária para o ser, se buscam valores diversos, expressando estilos de vida diferentes, numa verdadeira diversidade axiológica, dentro da universalidade que o próprio desporto representa.

O deficiente tem na sociedade acesso ao desporto, nas suas diversas vertentes. Uma sociedade inclusiva diz que sim, mas, na realidade, não lhes possibilita tal vivência. **Tem uma prática excludente** (Garcia et al, 2001).

Segundo Carvalho (2001), Director Técnico Nacional da FPDD, um dos problemas que afecta directamente as pessoas deficientes, tem a ver com a sua fraca participação na actividade social. Este problema e, considerando o desporto um veículo promotor da integração da pessoa deficiente, tem naturalmente reflexos nas actividades desportivas. Ou seja, apesar de nos últimos anos se observarem alguns progressos, continuamos a verificar uma diminuta participação do cidadão deficiente em actividades ligadas à prática desportiva.

De acordo com os dados da FPDD, o número de pessoas portadoras de deficiência federados que praticam uma actividades desportiva é de 2236, sendo 1650 (73.83%) do sexo masculino e 585 (26.17%) são do sexo feminino.

Comparativamente aos não deficientes os valores dos praticantes deficientes são mais preocupantes, ao revelarem que da população portuguesa que se estima como portadora de deficiência, apenas 0.3% pratica desporto, que no universo da população portuguesa equivale a uma percentagem de 0.02%.

Se tomarmos em consideração o que atrás foi referido, podemos dizer que existe um problema de acessibilidade desportiva : acessibilidade ao Desporto.

Ao abordar acessibilidade, esta deve de ser analisada dentro de uma perspectiva globalizante. É necessário fazer cumprir as regras mais básicas existentes, para se poder falar de oportunidades e igualdade de acesso (Castro, 1995).

Cabe à sociedade, promover a prática diferenciada, onde o desporto deverá ser símbolo de promoção de igualdade. No entanto, isto nem sempre acontece quando o reconhecimento do desporto diferente fica à margem, sem qualquer reconhecimento, mesmo quando praticado a níveis de execução elevados. Por uma enorme variedade de possíveis explicações, verifica-se que o sentimento

de igualdade, não é tão forte assim. Aceita-se uma verdadeira igualdade, mas não se pratica (Garcia et al, 2001).

O que justifica o desporto não é uma determinada condição física ou sensorial, mas a condição de ser humano; mas a sociedade comete erros na apreciação da actividade praticada por deficientes. Erros de estigmatização, desvalorizando o atleta deficiente por o considerar inferior, por pena da sua situação, erros de esteriotipização quando o tratamento ao atleta deficiente é visto como um todo independente das suas características (Garcia, 2001).

Segundo Varela (1991), o atleta deficiente gosta de ser conhecido e reconhecido pelas suas características individuais. Gosta que o seu nível técnico, seja apreciado pelo nível de desenvolvimento e não pela sua aparência física ou pela beleza do movimento.

O fenómeno desportivo, não pode ser descontextualizado da realidade social envolvente, pelo que encontramos no Desporto todo um conjunto de situações e de experiências de socialização, que se revelam de importância fundamental para o jovem, como ser social em formação e, muito particularmente, para o jovem com deficiência, tradicionalmente mais privado de oportunidades de socialização e de interacção social adequadas (Ferreira, 1999).

Na opinião de este autor, a sociedade deve pôr ao dispor do deficiente todos os seus instrumentos e meios, no sentido de este poder exercer uma prática desportiva, sem restrições ou constrangimentos. No entanto, ela deve absorvê-lo segundo os seus valores e regras, adaptados à circunstância da sua especificidade.

A alma *mater* dessa socialização, passa impreterivelmente pela Escola.

Sendo o desporto por todos, considerado um meio de inclusão, importa saber, se tem sido utilizado nesse sentido. O local privilegiado para construção deste

ideal será a Escola, sendo os jovens os principais veículos para a construção de ideologias inclusivas (Castro, 2002).

Assim sendo, a Escola e desporto praticado esta é, no nosso ponto de vista, o primeiro local de intervenção, vinculando um desporto para todos.

Todos estes valores, defendidos pela sociedade actual, têm, como já se disse anteriormente, um local privilegiado de desenvolvimento – a Escola. Nela se promove um processo de desenvolvimento integral do jovem, valorizando atitudes e comportamentos (Castro, 1995). O desporto e actividade física escolar, podem fornecer uma resposta aos actuais problemas de inclusão e acesso ao desporto, por aqueles que se apresentam como "diferentes". A Escola pode possibilitar uma intervenção directa na personalidade e sensibilidade de todos. O jovem, vivendo em sociedade, é simultaneamente sede de um processo de socialização e agente desse processo.

Não tenhamos dúvidas, que a Escola tem um papel preponderante na formação, que se reflecte nas atitudes da sociedade, perante tudo aquilo que lhe "parece" ser diferente. A diferença, por vezes, é ensinada a ser observada, mas também é ensinada a respeitar e a apreciar, como uma mais valia. A Escola é por excelência o agente de socialização.

Segundo Pires (2000), o Desporto em parceria com a educação, a formação e a possibilidade de desenvolvimento das aptidões e personalidades, assume-se em conjunto, como uma valia indiscutível no quadro de objectivos da organização e estruturação das sociedades. O desporto pode ser visto e entendido como factor de educação motora, referenciada à saúde, ao bem-estar e ao desenvolvimento psicomotor, mas também, como factor humanista da sociedade, pela partilha das emoções inerentes das diferentes vivências da sua prática.

A formação desportiva de qualquer jovem, deve ser orientada no sentido de se promover uma integração social, sendo valorizada como uma forma de contribuir significativamente para a aquisição de hábitos de desporto (Brás e Bom, 2000).

Na nossa perspectiva, e ideia também defendida pelos mesmos autores, não é pensável o desenvolvimento pessoal e social com a exclusão do "outro". Uma Escola e uma sociedade que deseja ser inclusiva, atribui à interacção um papel insubstituível, no processo de desenvolvimento humano. Anular as distâncias, promover a comunicação entre as diferenças, tirar partido da relação cooperação/oposição relativo aos diferentes tipos de actividades e de populações, criar um lugar de existência, de aceitação e de realização pessoal para todos, isto é Educação ...Física.

Teoricamente, afirma-se que a Educação Física é muito importante e fundamental para o desenvolvimento do jovem, em especial para o jovem deficiente, que apresenta frequentemente níveis de condição física baixos. Contudo na prática, continua-se a valorizar mais a actividade intelectual. De facto, ainda se assiste a uma falta de acções concretas no que diz respeito à inclusão do jovem deficiente nas actividades desportivas da escola (Castro, 1995).

Vivemos numa sociedade a onde se destacam o desporto de alto rendimento, o desporto de recreação e lazer, o desporto de reeducação e de reabilitação, desporto adaptado e o desporto escolar. Este último surge na Escola com um objectivo de enriquecimento curricular. No entanto ainda não se estruturou e se preparou da forma mais correcta, para uma política de inclusão, apesar de se encontrar legislado o acesso para todos ao Desporto Escolar (Garcia, 2001).

A Escola, entidade, por excelência, de referência social, deve e pode ser um veículo de promoção de comportamentos e valores socialmente relevantes.

Neste particular, a importância do fenómeno desportivo não pode ser dissociado das preocupações da estrutura escolar (Mota, 2000).

O Desporto constitui pois, parte integrante da cultura corporal ou físico e é o grande meio da educação física e motora na sociedade, a formação motora e desportiva deve ser orientada pelo princípio da integração social (Pires, 2000).

## 2.5. Desporto na Escola

A Escola desempenha um papel importante no desenvolvimento integral dos jovens. Por isso, é necessário transformá-la e torná-la, mais aberta, mais flexível, mais ligada às realidades da comunidade, Assim sendo, impõem-se mudanças significativas, relativamente às estruturas, aos modelos de gestão aos programas, impõem-se novas ideias, novas filosofias, novas realidades. Esta, sim é uma escola dinâmica (Pina, 1990;Patrício, 2002).

As funções da Escola estendem-se a uma acção educativa, que, respeitando a diferença, procura contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos. A Escola deve respeitar a singularidade e especificidade dos alunos (Valentim, 1997 *in* Queirós, 2002).

Deste modo, enquanto transmissora de saberes e comportamentos, pode consubstanciar-se uma forte possibilidade de associação para os comportamentos vivenciados na comunidade, particularmente na promoção da actividade física entre os jovens (Mota, 1997).

A preocupação da Escola passa por preparar todos os alunos para o desempenho de actividades ajustadas às capacidades específicas de cada um, de forma a adquirem competências que proporcionem *a inclusão e a integração* de todos os alunos na comunidade escolar. Cabe aos responsáveis pela educação procurar dar essas respostas. Uma delas passa por valorizar as actividades como meio indispensável para os alunos manterem um padrão de

vida, com qualidade e com o sentimento de enriquecimento pessoal: entre elas *as actividades desportivas.*

Assim, a escola *integrativa* é aquela que se apresenta sensibilizada para a diferença, que promove uma educação a todos os cidadãos, com igual possibilidade de acesso e sucesso, é aquela que procura responder, de forma apropriada a todos os alunos, independentemente do tipo e da origem das suas dificuldades (Rodrigues, 2001).

A integração ou inclusão, nas escolas regulares dos alunos com NEE-DM, não é um simples processo de colocação física de pessoas num determinado ambiente. Significa também, uma efectiva participação nos diversos compromissos e tarefas escolares, incluindo as actividades desportivas (Jimenez, 1997).

Por outro lado, a participação dos jovens com DM em actividades desportivas, na Escola, fomenta uma preparação mental e motora saudável, criando condições para uma boa auto-estima e auto-cuidado, onde a noção de adaptação se torna cada vez mais natural (Santos e Morato, 2002).

Segundo os mesmos autores, a actividade física regular, exerce uma influência representativa na aquisição de outras habilidades, fomentando interacções sociais, oferecendo experiências concretas fundamentais para a abstracção, operações cognitivas e estimula hábitos de higiene e aparência.

Ou seja, as escolas são, sem dúvida, locais importantes onde os processos educacionais formais ou informais desempenham um papel fundamental na construção do corpo, através de um conjunto de práticas especializadas. A escolarização do corpo é um processo de modelação a longo termo, que possivelmente, influenciará as relações do indivíduo na sociedade (Queirós, 2001).

Finalizando, sendo o movimento fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, o 1º Artigo da International Charter of Physical Education and Sport, UNESCO (1978): diz-nos que "Todo o ser humano tem direito à prática da Educação Física e do Desporto, que são essenciais ao desenvolvimento integral da sua personalidade. A liberdade de desenvolvimento físico, intelectual e moral através da Educação Física e do Desporto deve ser garantida no sistema educacional e em outros aspectos da vida social" (Castro, 2002).

### 2.5.1. A Educação Física na Escola

A EF na escola, enquanto disciplina curricular, é vista como o ideal para a promoção da actividade física regular, porque sendo esta uma actividade obrigatória, abrange todos os jovens em idade escolar. A educação física surge integrada nos programas escolares, contribuindo de forma ampla para a educação dos alunos (Botelho e Duarte, 1999).

A Escola, e as aulas de Educação Física mais concretamente, são reconhecidas como privilegiadas, não só pelo desenvolvimento corporal e desportivo, como também na assimilação de comportamentos para a sua manutenção futura (Mota e Appel, 1995).

A disciplina de educação física é deste modo uma forma específica da relação do sistema educativo com o corpo. A sua existência como área curricular expressa a intenção do sistema educativo intervir na modelação e configuração do corpo (Queirós, 2001).

Na realidade, a EF apresenta-se como sendo a área mais desejável para influenciar os jovens para a pratica de actividades físicas, oferecendo uma variedade de movimentos, possibilitando uma vivência intensa de actividades. A educação física procura fornecer aos alunos uma formação desportiva de base, um aumento do repertório motor, fomenta o desenvolvimento das

capacidades condicionais e coordenativas, desperta alegria e o prazer pelo movimento (Botelho e Duarte, 1999).

A EF escolar assume um lugar de destaque no desenvolvimento equilibrado do jovem, tendo como missão essencial a influência pedagógica, tanto no desenvolvimento biológico, como na formação da personalidade dos alunos (Bento, 1997).

Correr, saltar, dançar, jogar à bola, jogos de grupo, são actividades que podem ajudar a trabalhar e adquirir objectivos da cognição, socialização e da comunicação, valorizando-se as actividades da motricidade como uma mais valia para a formação integral de todos os alunos, entre eles, alunos com NEE.

A Educação Física como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra, face a este movimento de educação inclusa. Ela pode constituir-se como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola se torne, ou seja mais inclusa (Rodrigues, 2000).

No contexto desportivo, segundo Cruz et al. (1996), a prática de actividades físicas pode alterar o conceito de auto-imagem corporal de cada indivíduo e influenciar o seu auto-conceito. A oportunidade para a realização de exercício físico regular, vai constituir um factor predominante para a melhoria da auto-estima, com reflexos positivos ao nível do auto-conceito. Estudos na área revelam resultados excelentes, nomeadamente nas aulas de educação física e em actividades de "outdoor", na promoção do auto-conceito dos jovens praticantes.

Afirma: "Além disso, um maior impacto da participação em actividades físicas era evidente na auto-estima de crianças "deficitárias" (crianças com perturbações emocionais e com deficiência mental...)" (p.106)

Ainda segundo os mesmos autores, o papel do exercício e da actividade física na promoção do bem estar psicológico, assume uma importância crescente, nomeadamente pelo seu impacto em aspectos como a auto-estima e imagem corporal e na melhoria da auto-confiança, em que o exercício cada vez mais se arroga como uma importante técnica tradicional de terapia psicológica.

A diversidade das actividades motoras, procuram uma ampliação das experiências motoras vividas, perseguindo um ecletismo no que respeita a essas experiências, tendo como pano de fundo a constante perseguição da qualidade de vida, da saúde e do bem estar.

Uma das questões essenciais passa por assumir a actividade física como uma estrutura comportamental que deve ser dirigida ao sujeito, isto é, às necessidades, aspirações e, especialmente, motivações (Dishmann, 1985 *in* Mota, 2000). O bem estar e o prazer pela actividade, influencia e condiciona a prática de actividades físicas.

### 2.5.2. Atitudes do Professor de Educação Física

O professor não pode deixar de equacionar a forma de gerir a dinâmica da turma e as relações intra-turma, aproveitando ao máximo as potencialidades dos alunos para a realização dos objectivos estabelecidos. Assim, os diferentes modos de agrupamentos dos alunos e as estratégias a utilizar, devem ser consideradas como parte de todo um processo de intervenção na turma.

Qualquer que seja a actividade, o professor tem necessariamente que adequar as tarefas às capacidades dos alunos e ao meio envolvente. É, pois, de todo o interesse que o professor utilize actividades físicas com objectivo determinado e específico, e que saiba tirar partido das situações. Antes de se iniciar qualquer planeamento, é necessário ter em conta os alunos, (Queirós, 1991).

Debrucemo-nos sobre a planificação dos professores dentro de um contexto de preocupações com a diversidade de alunos e com a necessidade de se estruturar a aprendizagem dos mesmos. Neste sentido, a planificação pode ser entendida como um conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais o professor visualiza o futuro, faz um inventário dos fins e meios, e constrói referências que o guie (Clak e Peterson, citados por Pereira, 2000).

Para estes autores existem dois tipos de conceptualizar a planificação, uma delas baseada em teorias e métodos da psicologia cognitiva, considerando a planificação uma actividade mental interna, outra, que se entende como passos que o professor vai dando.

De acordo com Marcelo (1987), as limitações, administrativas, alunos, influências pessoais, recursos de currículos, são factores chave a ponderar quando o professor toma decisões quanto à planificação.

É fácil reconhecer que não existe um método único que possa ser solução para todas as situações no ensino/aprendizagem na Educação Física. Não há só um único método; por vezes, alguns são melhores em certas circunstâncias e, noutras são os essenciais. Isto evidencia a necessidade que o ensino nesta disciplina, apela a diferentes tipos de métodos e técnicas adicionais que se aplicam à particularidade das actividades, (técnicas de execução, de demonstração, de motivação, de disciplinização) e da população, não existindo, assim, um só, nem único, método usado (Carvalho, 1995).

O papel do professor deve ser de incentivar os alunos, revelar interesse pela actividade e pelo estado de prestação de cada um. Quando se verifica que o sucesso da actividade está limitado só a alguns alunos e não está a chegar a todos, o professor deve fazer uma análise da situação, certificando-se pelo motivo da não adesão.

Os jovens não são todos iguais e devido às suas características distinguem-se dos companheiros da mesma idade. As diferenças assinalam-se por factores de ordem cognitiva, social e afectiva, os quais apela a uma intervenção pedagógica em função das necessidades de cada um, no sentido que todos tenham o direito a serem educados, mesmo que as suas características lhes dificultem o acesso (Quintas, 1998).

Trata-se de anular as distâncias, promovendo um relacionamento entre seres diferentes e, usufruir da riqueza das situações que os diferentes tipo de actividades e população indubitavelmente proporciona. Trata-se de forma a criar um espaço de liberdade, onde com a ajuda do professor, cada um tem um lugar de aceitação e de realização pessoal com os outros. (Brás e Bom, 2001).

Considerando esta lógica de raciocínio, transportando-a para as turmas com alunos com NEE, o desenvolvimento de interacções diversificadas pressupõem situações em que estes tenham oportunidades de se relacionar com os colegas, mesmo que se apresentem com objectivos distintos (Rodrigues, 1999).

Assim sendo, pressupõe-se que o professor crie situações em função da especificidade que lhes é própria, de forma que possam usufruir dos mesmos benefícios.

Um currículo aberto à diversidade dos alunos não é somente um currículo que oferece a cada um deles o que necessita; é um currículo que se apresenta a todos os alunos, para que todos aprendam quem são os outros e deve incluir, no seu conjunto e em cada um dos seus elementos, a sensibilidade para as diferenças (Marchesi, *in* Rodrigues, 2001).

Segundo Varela (1999) o jovem com DM necessita que orientem e estruturem a actividade desportiva, de modo adequado à estabilização da sua saúde, da sua funcionalidade física, psíquica e social. O envolvimento apresenta alguns

problemas à medida que a pessoa vai ganhando maior autonomia e que se encaminha para uma prática regular de uma actividade. Procura-se preparar esse envolvimento, no sentido de apoiar a sua motivação intrínseca, através da melhoria das suas competências nas habilidades, proporcionando-lhes socialmente, essa possibilidade, da prática de actividades físicas.

Paralelamente, o professor deve adoptar um papel activo ao longo do percurso escolar, alterando e modificando o que considerar adequado às características de cada um, conjugando com as condições disponíveis, o que significa que o currículo deva ser analisado em termos de necessidades (Rodrigues, 1989).

O professor de EF, como qualquer outro professor, numa aula integrativa deve ter em conta as características dos aluno, organizando as actividades de forma que os alunos aprendam de uma forma activa e significativa. As experiências que o professor apresenta a estes alunos, devem traduzir-se em algo que se lhes apresente com sentido e que permita interiorizar novas competências (Rodrigues, 2001).

Para este autor, o professor deve valorizar as actividades conjuntas, criando oportunidades para a cooperação. A diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver, desenvolvendo nos alunos atitudes de respeito e de tolerância. As pessoas constróem os seus conhecimentos e a sua identidade, através do contacto com outros grupos e com valores diferentes.

O Decreto – Lei 319/92, de 23 de Agosto, prevê currículos escolares próprios, submetidos a adaptações ou alterações, contribuindo para um sucesso escolar.

Neste sentido, pensamos que é necessário realizar algumas adaptações nas actividades a desenvolver, no sentido de facilitar o mais possível a participação dos alunos com mais dificuldades, alterando as regras do "jogo", modificando a forma de apresentação ou de organização das actividades desportivas. Isto

cabe ao Professor, ou seja, através do art.º 2º (regime educativo especial) que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, dos alunos com NEE. Nessas adaptações estão previstas, por exemplo: adaptações curriculares, adequação na organização da turma.

Winnick (1990), considera que o desporto para deficientes, como componente da EF, deve proporcionar serviços e actividades adaptadas às necessidades especiais de determinados indivíduos. Para este autor, a EF adaptada é um programa diversificado de desenvolvimento de actividades, exercícios e jogos, concebidos para satisfazer as necessidades educativas.

Segundo Silva (1991), as modificações e as alterações desportivas não retiram a estas actividades a expressão desportiva o caracter competitivo, organizado e regulamentado.

De acordo com Dieste (2001), a EF e o Desporto à muito que são referenciados pelo seu valor educativo, favorecendo a cooperação, fomentando a socialização, ajudando a integração. Face a esta realidade, a sua intimidade com o movimento, dificilmente deixa lugar para a ocultação das emoções, sentimentos e personalidade.

Para este autor, o professor de EF encontra-se privilegiado, pois sempre soube lidar com a diversidade de alunos, com grupos heterogéneos, com capacidades interesses e motivações diversas perante a actividade física, encontrando estratégias adequadas para as ultrapassar.

Refere ainda que uma boa integração transformará as atitudes dos alunos com NEE, facilitando a sua integração na sociedade garantido-lhes o direito à EF, em paralelo com a comunidade escolar que os envolve.

## 2.6. Uma breve análise à modalidade - Atletismo

Não existe Educação Física sem o Futebol, a Dança, o Basquetebol, o Atletismo, entre muitas outras modalidades.

Dentro desta diversidade de modalidades desportivas, contempladas nos programas de EF, vamos centrar o nosso trabalho sobre o Atletismo pelas seguintes razões:

- é uma modalidade de base, de formação física;
- é uma modalidade que promove o desenvolvimento das capacidades motoras;
- é uma modalidade constituída por uma diversidade de disciplinas;
- é uma modalidade com requisitos técnicos mais acessíveis;
- é constituída por uma variedade de exercícios;
- permite a participação de todos;
- permite competição integrada;
- permite adaptações de regras, com simplificação das mesmas;
- não requer muito material, nem material específico;
- é uma modalidade individual, por isso não requer treino em equipa.

Logo, a iniciação ao Atletismo na Escola pode ser de uma importância decisiva para o jovem, na medida em que lhe proporciona vivências e experiências básicas fundamentais, para o desenvolvimento das capacidades motoras que, frequentemente, servem de base para outras modalidades (Bragada, 2002).

Ainda segundo o mesmo autor, podemos apresentar o Atletismo na aula de EF com base numa proposta programática dividida em duas etapas:
1ª - pré-desportiva, definindo objectivos específicos, associados a tarefas básicas (jogos), embora relacionada com a respectiva especialidade solicitando-se apenas o desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras que lhe estão na base;

2ª - definir os objectivos específicos associados a uma sequência metodologica de iniciação a determinada especialidade.

Nas aulas de EF, atingir a 1ª etapa poderá ser suficiente, ficando a seguinte reservada ao Desporto Escolar.

### 2.6.1. Breve Enquadramento Histórico

O Atletismo é a mais antiga das práticas de desenvolvimento do físico. As primeiras referências históricas que apresentam o Atletismo de forma organizada, surgem em 776 a.C na antiga Grécia, no decurso dos Jogos Olímpicos. No início, a principal actividade desses Jogos era o Pentatlo, compreendendo os Lançamentos do Disco e do Dardo, as Corridas, o Salto em Comprimento e a Luta Livre (Rolim, 1991).

Para os Gregos, a prática de Atletismo estava intimamente ligada com o seu quotidiano: manterem-se fisicamente activos e em forma, para defesa do seu território. As provas de Atletismo apresentavam, para a civilização grega, uma relação directa com a vida.

Os Romanos continuaram a celebrar os Jogos Olímpicos, depois da conquista da Grécia em 146 a.C. No ano de 394 d.C., o imperador romano Teodósio aboliu os jogos, tendo sido suspensa a sua celebração durante oito séculos.

Assim, só alguns séculos depois, na Grã-Bretanha, começou a esboçar-se o Desporto Moderno - ressurgiram as competições de Atletismo. É no sec. XIX que vai crescendo o interesse e a popularidade, por todo o tipo de jogos, práticas e competições desportivas. É também nesta altura que os britânicos estruturaram e regulamentaram o Atletismo moderno, muito próximo da forma que actualmente nos surge.

De acordo com Kirsch e Koch (1973) citados por Rolim (1991) , o Atletismo reconhece a sua origem na natureza do Homem. No entanto, não basta afirmar, que o Atletismo são corridas, saltos e lançamentos, mas sim, algo que evoluiu com o Homem: tem um passado, um presente e um futuro.

Durante o processo evolutivo do Atletismo, ocorreram diversas alterações quer técnicas, quer regulamentares, no sentido de o tornar mais apelativo e mais competitivo. Dentro de uma lógica, de evolução, funções naturais como correr, saltar e lançar, assumiram, a partir de um determinado momento, uma componente competitiva e desportiva. Essa transformação de uma actividade natural para uma actividade desportiva, implicou o aparecimento de regras e regulamentos. Sendo assim, em função do que foi exposto, temos um desvio das suas funções naturais em prol de um determinado regulamento técnico, a pôr em prática. Do gesto natural e da dimensão lúdica, passa-se para a aprendizagem das técnicas desportivas. (Rolim, 1991).

### 2.6.2. O Atletismo na Escola

A estruturação deste item teve por base, entre outros autores, um artigo apresentado, sobre o tema Considerações e Perspectivas de Abordagem do Atletismo na Escola (Rolim et al., 2000).

Para estes autores, a EF tem a possibilidade de introduzir no meio escolar elementos fundamentais para o desenvolvimento integral dos jovens. Tem como particular objectivo desenvolver as capacidades físicas e melhorar a actividade motora, sendo constituída por uma diversidade de matérias, onde podemos salientar o Atletismo como matéria de ensino.

O Atletismo na Escola pode ser abordado seguindo a normal sequência curricular da disciplina de EF, ou, de uma forma mais complementar, quando desenvolvido ao nível do Desporto Escolar.

" O Atletismo é uma modalidade desportiva que reúne em si os padrões básicos e naturais dos movimentos legados à espécie humana. Ou seja, o correr, o saltar, o lançar, acrescentados e enriquecidos pela "luta"" (Rolim et al., 2000 p. 33).

Porque cada disciplina faz apelo a uma diferente intervenção das capacidades motoras e mentais, indivíduos que reúnem em si diferentes características podem encontrar no Atletismo a diversão, o sucesso, ter os seus momentos de altos, enfim conhecer os seus limites e descobrir novos desafios (Rolim et al., 2000).

A simplicidade na sua organização, a variedade de disciplinas que o compõem e os desafios colocados por cada uma delas, fazem com que o Atletismo se revele como uma modalidade desportiva muito diversificada e muito rica em termos motores.

Este facto, faz do Atletismo uma modalidade que em termos educacionais se apresenta multifacetada face a outras modalidades. Contudo, nem por isso, o seu peso curricular nas aulas de EF foi alterado, ou seja, raramente ocupa lugar de destaque (Rolim et al., 2000).

Segundo os mesmos autores, este facto pode estar simplesmente relacionado e, de acordo com Digel (1997), generalizado ao nível internacional, tendo sido apontados os seguintes motivos: as directivas programáticas bastante reduzidas e uma estruturação vertical pobre.

O Atletismo em geral não apresenta grande conteúdo recreativo e lúdico, sendo predominantemente pouco atractivo e criativamente fechado, apresentando-se em desvantagem em relação às modalidades colectivas (Rolim et al., 2000). No entanto, consideramos que aquilo que à partida é tido como algo de desvantajoso em relação ao comum do universo das modalidades, pode transformar-se em algo de diferente, dependendo do modo

como é abordado. Ou seja, a forma de abordar está intimamente ligada ao modo como ela é absorvida. Transformar algo de fastidioso e quiçá monótono, deve ser encarado como um desafio. Julgamos que uma abordagem apelando ao jogo, tem vantagens e pode ser mesmo vista como positiva ultrapassando-se as barreias anteriormente referidas.

O Atletismo jogado, é assim uma forma motivadora de desenvolver os conteúdos e, ao mesmo tempo promove a aprendizagem dos gestos técnicos. Devemos relembrar que correr, saltar e lançar, são habilidades inatas a qualquer criança; promover a formação dos jovens através da actividade física nas suas vertentes motoras, social e psicológica, respeitando o desenvolvimento do jovem é aqui a principal tarefa. Desta forma, estamos a preparar a longevidade dos nossos jovens no Desporto e atenuar que esta modalidade não seja um obstáculo ao empenhamento dos jovens, pelo facto de se tratar de uma modalidade individual. Assim sendo, a abordagem ao Atletismo não se justifica que seja, somente, através da tradicional forma individual, apesar do individual trazer contrapartidas ao nível da responsabilidade, maturidade e auto-superação. (AA. VV. www.fpatletismo, 2002).

Os jovens aprendem melhor através do jogo, ganham confiança nas situações de aprendizagem e passam a estar mais disponíveis e desejosos de ir além do jogo, aceitando uma instrução e a prática formal (Smith, 1986 in Sanderson, 1989).

Os jogos de grupo bem utilizados, podem converter-se num bom recurso didáctico, para gerar a criação de atitudes solidárias, fomentar as relações interpessoais, devendo apelar à participação que integram o grupo, independentemente das suas características e habilidades. A proposta deve implicar uma meta colectiva que dependa de todos e de cada um (David et al., 2001).

Por isso, mais vale desenvolver primeiro o sentido muscular, esquema corporal e as sensações quinestésicas através de um trabalho variado, do que limitar-se a gestos específicos. Devemos dar-lhes uma preparação de base suficientemente alargada, sobre a qual será mais fácil construir os gestos técnicos (Clemente, 1992).

Os contactos iniciais com a modalidade ganham grande relevo, e quando vividos negativamente, permanecerão no subconsciente do jovem. Justificando-se mais uma vez, a necessidade de iniciar a abordagem à modalidade com formas motivadoras, lúdicas e recreativas, passando-se lentamente para uma organização da actividade cada vez mais estereotipada, mais próximo do Atletismo institucionalizado (Rolim et al.,2000).

Uma abordagem diversificada e criativa do Atletismo, é hoje em dia requisito essencial e fundamental para o desenvolvimento da mesma, sendo a aula de EF um local por excelência para esse fim. Cabe ao professor apresentar as actividades de modo a que conduzam ao desenvolvimento de um padrão de movimentos eficientes. É também importante apresentar as actividades, de modo a constituir um desafio para o aluno, e que também lhe possibilite uma grande percentagem de sucesso, motivando-o para a sua prática (Sanderson, 1989).

Por outro lado, a abordagem à modalidade nas aulas de EF apenas se encontra relacionada com o desenvolvimento das capacidades condicionais (velocidade e resistência), esquecendo-se o seu papel no desenvolvimento de técnicas e destrezas gerais e específicas, que estão na base de qualquer outra modalidade desportiva (Rolim et al., 2000).

Falamos de uma modalidade constituída por uma série de disciplinas que pouco ou nada têm de comum entre si (Garcia, 1993). Contrariamente, nas modalidades colectivas existe uma relação estreita entre os principais gestos técnicos - passe e remate.

A modalidade Atletismo, no contexto escolar, pode ser referenciada como fundamental, pois as capacidades e as habilidades inerentes aos seus conteúdos, servem de base a outras modalidades. Aprender a lançar uma bola confunde- -se como passe ou o remate do Andebol, correr "bem" é fundamental em quase todas as modalidades desportivas (Bragada, 2001).

Assim, no Atletismo, vamos defrontar-nos com alguns paralelismos com outras modalidades, como :

- a corrida preparatória e a impulsão no fosbury flop, e o lançamento na passada do basquetebol;
- a precisão da corrida preparatória nos saltos horizontais e nos saltos de cavalo na ginástica desportiva;
- o desenvolvimento da velocidade e as situações de contra-ataque do Andebol ou do Basquetebol.

Será opção do professor e da sua responsabilidade não deixar cair o Atletismo como modalidade fundamental da EF, incrementando o interesse pela disciplina, fomentando a sua abordagem. Isto parte de uma dedicação, empenho, motivação e atitudes positivas dos professores, para ensinar e abordar as diversas disciplinas do Atletismo (Rolim et al., 2000) – organizar sempre o ensino tão "interessante" quanto possível, para todos os alunos (Bento, 1987).

A ideia figurada que para se abordar o Atletismo é necessário um conhecimento profundo das suas técnicas específicas, da metodologia do treino e que têm de reunir condições de espaço e materiais próprios para o efeito, está longe da realidade (Rolim et al., 2000).

No entanto, o professor deve conhecer as linhas de evolução e o desenvolvimento da matéria programática, de forma a ensinar objectivamente e conscientemente os seus conteúdos (Bento, 1987).

No ensino/aprendizagem mais aprofundado da modalidade, não basta ensinar as acções motoras que lhes são particulares. Não faz sentido ensinar uma modalidade sem primeiro percebê-la; é evidentemente necessário conhecê-la, entendê-la e percebê-la, pressupostos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso, gestos técnicos a adaptar às possibilidades a especificidade dos alunos e da Escola (Garcia, 1993 e Sanderson, 1989).

Por sua vez, os alunos continuam a formar um grupo heterogéneo dentro de cada ano de escolaridade. Apresentam níveis de desenvolvimento e desempenho motor diversificado, reflectindo-se em comportamentos diversos perante as matérias de ensino (Rolim et al., 2000).

Considerando que a EF abarca a totalidade dos alunos, numa complexidade de "matéria prima", os quais ao nível motor apresentam-se como um reflexo das actividades físicas anteriormente vividas, ou não, fazendo-se representar por alunos descoordenados, desajeitados... até ao internacional no Atletismo (Bom e Brás, 2000).

Esta diversidade, é para o professor mais um desafio colocando-o com mais dificuldades ao nível da planificação, estruturação e organização da unidade didáctica.

### 2.6.2.1. Para os Alunos

Um dos mais importantes factores no processo de ensino/aprendizagem é o sucesso inicial conseguido e a continuidade desse sucesso por parte do aluno. Os jovens habitualmente não gostam de falhar e não gostam de ser os últimos, gostam de ter sucesso e ser notados o seu sucesso. Todos os alunos podem usufruir desse sucesso no Atletismo, se colocarmos como objectivo, numa competição, a melhoria da performance individual (Rolim et al., 2000).

Ainda segundo os mesmos autores, todos os jovens gostam de saber com que velocidade conseguem correr, que distância lançam ou saltam, a que altura conseguem saltar. Eles estão menos interessados nos aspectos técnicos ou na técnica a utilizar e mais interessados em saber o "valor" da prestação. Apesar de tudo, o professor nunca deve esquecer que a técnica correcta é fundamental, mas "é apenas um meio para atingir um fim e não um fim em si mesma".

Os jovens são estimulados de forma diversificada, provocando respostas variadas e, consequentemente, o enriquecimento e o desabrochar do indivíduo. Isto contribui para uma preparação de base suficientemente alargada, sobre a qual será mais fácil construir e adquirir gestos técnicos mais eficazes.

Nesta perspectiva, para desenvolver as capacidades motoras nos jovens, as quais se encontrem num período sensível de desenvolvimento (antes da puberdade), deve-se insistir numa aprendizagem variada, com o maior número de exercícios e técnicas possíveis. Nomeadamente, no Atletismo, deve-se dar atenção às suas técnicas específicas, fundamentais para um desenvolvimento da modalidade, pois, uma correcta aprendizagem, permite uma evolução da prestação do jovem, com reflexos na qualidade da aprendizagem, sem riscos de más formações físicas, sequentes de uma errada execução.

Numa análise aos conteúdos do Atletismo é fácil depreender que esta modalidade, quando integrada formalmente nas actividades escolares, não é uma actividade aliciante. Devemos desde modo seleccionar os conteúdos e os exercícios que se aproximam o mais possível dos gestos técnicos da modalidade, que deverão estar organizados em actividades lúdicas, competitivas e de grupo (Garcia,1993).

É importante agrupar os jovens de acordo com o nível de habilidades, dar regularmente um reforço positivo e encorajar os diversos êxitos. Não se pode

deixar confundir a capacidade de desempenho, com o seu valor pessoal (Sanderson,1989).

Segundo Smith (1986 in Sanderson,1989), o erro mais comum é tentar desenvolver habilidades desportivas nos jovens, retirando o elemento de diversão da actividade. Ainda segundo o mesmo autor, é importante que os jovens com desenvolvimento tardio não sejam colocados numa situação em que os jovens mais desenvolvidos dominem, de tal forma que a actividade se torna uma experiência desagradável e pouco motivadora.

O modelo de apresentação da actividade está intimamente relacionado com o clima motivacional criado. A motivação tem uma direcção e uma intensidade própria, que vai influenciar a prestação do jovem na actividade. Quando uma actividade não corresponde às motivações de quem a procurou, muito dificilmente continuará a praticar. Motivar os jovens com actividades, momentos de prazer, devconvívio, associando a melhoria das suas habilidades, são alguns dos motivos que trazem os jovens para o Desporto. Surge-nos, então, a motivação como um elemento imprescindível (Adelino et al., 1999).

Para estes autores, devemos deste modo ter presente, sistematicamente, o reforço da actividade, procurar a satisfação preparando os jovens para uma atitude positiva face às actividades, promover a confiança em si próprios – autoconfiança, de uma forma global. Podemos dizer que a *atitude,* deve ser ensinada e aprendida, como mais uma técnica fundamental para a modalidade.

Assim, o professor deverá atender à diversidade de alunos ao nível motor, devendo, ter em linha de conta a existência de dois processos ontogenéticos que, só por si, introduzem dificuldades na estruturação e organização das suas práticas (Rolim et al., 2000).

Referenciamos aquilo que os autores denominam por " pico ou período de crescimento rápido e diferenciação sexual decorrente do processo

maturacional". São processos que não podem ficar longe da atenção e olhar do professor.

Na opinião destes autores, estes processos são caracterizados por:

- período de crescimento rápido – "reflecte-se mais no plano das capacidades técnico-coordenativas, experimentando o aluno perturbações e dificuldades, particularmente a nível coordenativo e controlo motor de movimentos mais elaborados".

Este período, apresenta-se como problemático, em virtude de se caracterizar por um rápido crescimento do indivíduo, tornando-o mais frágil ao nível das estruturas osteoarticulares, musculares e tendinosas. Neste período, o cuidado na adequação dos exercícios, pode funcionar como profilaxia de eventuais lesões físicas as quais, entre outros aspectos, podem constituir potenciais factores de desmotivação.

- processo maturacional – "tem implicações a vários níveis . Para além dos reflexos na componente psicológica, afectiva e estruturação da própria personalidade dos sujeitos, tem implicações óbvias nas principais transformações e desenvolvimento das capacidades condicionais (força, resistência e velocidade), seguindo momentos e ritmos próprios".

Nos rapazes o processo maturacional, de uma forma geral, reflecte positivamente ao nível das suas performances, enquanto que nas raparigas essa mesma maturação tem repercussões, entre as quais, o aumento dos níveis da massa gorda, acarretando estagnação ou défices na performance.

### 2.6.2.2. Acerca do Atletismo

Existe uma tendência afectiva em ligar o Atletismo à pista, ao corta-mato, fazendo esta modalidade da corrida, o seu cartão de visita. Para o comum do

cidadão, as "coisas" são um pouco assim. No entanto, referenciam de uma maneira menos emotiva, os saltos e os lançamentos e, ainda menos, a marcha. Contudo, o Atletismo é tudo isto. Um conjunto de disciplinas, pouco ou nada interrelacionadas. Uma "mistura" das mais inatas capacidades motoras. Uma criação do Homem, partindo da sua própria criação.

Assim, marchar, correr, saltar e lançar objectos à distância, são actividades físicas que contribuem para o desenvolvimento dos sistemas cardiovascular, nervoso, entre outros e portanto, para o aperfeiçoamento e desenvolvimento das capacidades físicas fundamentais. Estas disciplinas aperfeiçoam a coordenação geral do organismo, melhoram as capacidades físicas e proporcionam uma melhoria das tarefas da vida diária (Schmolinsky, 1982).

Estas disciplinas que enquadram o menu do Atletismo, formam um todo, fazendo desta diversidade e variedade disciplinar, um conjunto de aprendizagens autónomas, mas concorrentes entre si.

"Fazer aprender" o Atletismo é uma das funções da disciplina de EF.

O Atletismo escolar passa pela aprendizagem das diversas disciplinas técnicas, através de uma codificação dos gestos naturais, no sentido de um aperfeiçoamento técnico e de rentabilização do gesto (Garcia, 1993).

Analisar sumariamente cada uma das disciplinas do Atletismo, e respectivas formas de abordagem na aula de EF, constitui um aspecto relevante para se perceber melhor o papel do Atletismo na Escola.

Fazemos aqui uma chamada de atenção, que o nosso propósito é abordar o Atletismo na Escola de uma forma global, destinada a toda a comunidade escolar. Propositadamente e, até porque acreditamos que o Desporto é para todos, independentemente das capacidades físicas ou mentais, não vamos especificar um Atletismo para deficientes, mas antes, e isto sim é inclusão de

um Atletismo para todos. "Perversamente", passamos a "batata quente" para o professor, compete-lhe planificar as situações de ensino/aprendizagem, de modo a que na prática, cada um tenha o seu lugar.

### 2.6.2.3. Acerca da Corrida

A corrida, como elemento central, da modalidade aparece, sempre ligado à prática do Atletismo escolar (Carvalho, 1975).

A corrida, enquanto actividade orientada, é identificada por um conjunto de características, que a tornam um meio eficaz para manutenção da condição física em geral e é extensível a todos, pela fácil execução, pelo fácil doseamento, pela mobilização de músculos e articulações que asseguram e proporcionam a posição bípede . Por outro lado, a corrida emerge da função natural e por isso de fácil aquisição (Garcia, 1993).

A corrida é uma função natural do Homem. No entanto, o facto de ser uma função natural, pouco ou nada tem haver com a corrida que se pretende desenvolver nas aulas de EF. Podemos entender na Escola a tal função natural como, por exemplo, a corrida de recreio, nos intervalos. Há características desta corrida que podem ser aproveitadas para a aula de EF, mas outras nunca o poderão ser (Garcia, 1993).

Assim, a corrida na aula de Educação Física, surge como uma actividade a ser ensinada e com sentido, organizada como matéria de ensino, em que se pode adaptar às características de cada um, respeitando as suas limitações e contribuindo para o desenvolvimento da mesmas. Apresenta-se como uma actividade que pode ser desenvolvida durante todo o ano lectivo, independentemente de se estar a abordar especificamente a corrida, pois não a podemos descurar como fundamental no aquecimento de qualquer outra modalidade. Queremos com isto dizer, que a corrida teve ser encarada como uma técnica e, como tal, teve ser aprendida. É fundamental que o professor

crie mecanismos para desenvolver essa técnica, cabendo-lhe criar, de preferência situações jogadas, numa abordagem inicial, partindo para etapas cada vez mais complexas no sentido de caminhar para uma interiorização dos gestos técnicos com perspectiva, de evoluir para o regulamento - "as corridas os saltos e os lançamentos só de tornam desporto depois de sofrerem um processo evolutivo no sentido de um regulamento" (Garcia, 1993; Carvalho, 1975).

Seguindo a mesma linha de pensamento, um dos problemas que se pode colocar, nesta disciplina, relaciona-se com a importância do sentido que ela própria encerra. É importante não fazer da corrida uma actividade sem sentido. Para tal o professor deve empenhar-se e valorizá-la, até porque a corrida é uma técnica, logo matéria de ensino. Assim sendo, o professor deve chamar a si o compromisso de nunca transformar a corrida num acto punitivo (Garcia, 1993).

Para este autor, dimensionar a corrida de uma forma lúdica é importante, mas é ainda mais a capacidade de motivar os alunos para tal, não desvalorizando a actividade, de forma a que o seu verdadeiro conteúdo educativo seja preservado.

Responsabilizar os alunos pela corrida, mais concretamente a corrida prolongada, valorizando o seu individualismo, permitindo-lhes realizá-la, seguindo o seu próprio ritmo e cumprindo o solicitado, pode tornar-se num meio de se alcançarem valores participativos elevados na aula.

Dentro da diversidade de corridas, pela qual é composta esta disciplina, vamos abrir um pequeno parêntesis para falar de um acontecimento anual que é o Corta-Mato Escolar.

O objectivo das aulas de EF servirem circunstancialmente como preparação para o Corta-Mato Escolar, tem aspectos positivos, pois esta é uma actividade

interessante, tornando-se num ritual colectivo, sendo estimulante pela representação escolar que o aluno pode vir a usufruir (Clohessy, 1989). No entanto, infelizmente, muitas vezes o Corta-Mato Escolar encerra o capítulo Atletismo, o que tem como consequência o facto de não mais se abordar a modalidade, nesse ano lectivo.

Por outro lado, o desenvolvimento da corrida de velocidade, barreiras e estafetas, são do ponto de vista pedagógico actividades que permitem ao professor explorar uma diversidade de situações agradáveis e motivadoras, cativando os alunos para a modalidade e dotando-os de noções básicas[3]. Mais uma vez se realça a necessidade de reforçar o ensino/aprendizagem através de um Atletismo jogado, que pode encontrar aqui um dos seus pontos altos (Garcia,1993).

O empenho, a criatividade e a capacidade de improvisação do professor em dinamizar as situações jogadas, é um meio de atingir índices de sucesso elevados. A improvisação de material específico, como por exemplo material possível para leccionar a corrida de barreiras, pode fazer parte de um trabalho interdisciplinar e de projectos de escola, empenhando os alunos na construção dos mesmos, procedendo-se a uma aproximação dos alunos para a disciplina de EF e, aumentando-lhes o sentido de responsabilidade quanto à preservação desse mesmo material.

### 2.6.2.4. Acerca dos Saltos

Os saltos, são igualmente matéria de ensino na aula de EF, dividem-se em horizontais e verticais. Todos os saltos são compostos pelas seguintes fases; corrida de balanço; chamada ou impulsão; suspensão ou voo e queda ou recepção. Estes permitem adquirir outras noções e proporcionam outras descobertas, no conhecimento do corpo, colocando o aluno sobre novas

[3] *in* Iniciação ao Atletismo – Formação Desportiva no Ensino Primário – Ministério da Educação e Investigação Científica

experiências que geralmente são bem aceites. O factor lúdico aqui não deixa de estar presente, assim como as actividades por grupos (Garcia, 1993).

Não vamos especificar cada um dos saltos, vamos simplesmente descrever cada uma das fases por que são compostos para sensibilizar e, relembrar a complexidade de execução. Não se apresentam como uma actividade natural do ser humano e por isso, o rigor na apresentação destas matérias deve estar presente evitando os facilitismos, mesmo por uma questão de segurança (Garcia, 1993).

Assim, os saltos compõem-se por:

- corrida preparatória – que tende a ser uma corrida de precisão, tem como objectivo influenciar positivamente a acção de impulsão, através de uma corrida que sofre alterações, sobretudo, nos últimos apoios, constituída assim por uma fase de entrada em acção, uma fase de aceleração e uma fase de modificação da estrutura e ritmo da passada;
- impulsão – a acção de impulsão é uma transformação da velocidade horizontal, adquirida durante a corrida, para uma velocidade vertical;
- voo – os movimentos executados nesta fase prendem-se essencialmente com factores de equilíbrio;
- queda – deve realizar-se o mais longe possível com uma extensão dos membros inferiores (comprimento e triplo) e o mais "amortecível" possível (altura e vara).

Os saltos são tarefas motoras que apelam às capacidades coordenativas, ao mesmo tempo são excelentes conteúdos para a melhoria dessas mesmas capacidades. É aconselhável, numa primeira fase de iniciação aos saltos, privilegiar a execução de deslocações através de exercícios variados, respeitando sempre os aspectos coordenativos. Recorda-se que devemos optar também por uma corrida curta, de forma a que atenção incida sobre a impulsão (Spagolla e Bortoli, 1987).

Dentro da diversidade de saltos, pensamos que o salto em comprimento e o triplo salto são aqueles que se apresentam como matérias de ensino menos complexas (mesmo para aqueles professores que se sentem menos familiarizados com a modalidade) e de menores exigências ao nível de estruturas de apoio.

### 2.6.2.5. Acerca dos Lançamentos

A riqueza desta disciplina relaciona-se com uma variedade de engenhos, pelo qual é composta, pelo interesse e participação que suscita nos alunos, quando abordada. A questão do material, ou seja, a falta de material de que por vezes os professores se queixam e justificando o porquê de não ter sido abordada, pode ser ultrapassada, se assim o quiserem, tendo como referência o que foi anteriormente apresentado, aquando das corridas de barreiras.

Tal como no item anterior, vamos simplesmente fazer uma breve introdução aos lançamentos na generalidade.

Assim, e segundo Garcia (1993), no que diz respeito ao ensino de lançar, independentemente do lançamento, temos de ponderar cinco aspectos tais como:

1º - lançamento com impulsão;
2º - amplitude do gesto;
3º - adaptação a uma forma dinâmica de lançamento;
4º - melhoria da "performance";
5º - aplicação ao lançamento do engenho específico.

O professor ao iniciar a aprendizagem dos lançamentos, deve centrar a sua acção nos três primeiros aspectos descritos. Assim, com o objectivo de consciencializar o aluno que o lançamento é efectuado com a utilização de todo o corpo e, não somente com os membros superiores, introduzindo deste modo, o 1º ponto – lançamento com impulsão.

Posteriormente, o professor deve introduzir o ponto 2 - amplitude do gesto, de forma que o aluno execute um lançamento mais eficaz. Para tal, o aluno deve aprender a realizar a total extensão dos membros, podendo assim lançar o objecto mais longe e aproximar-se do objectivo dos lançamentos.

Após os alunos interiorizarem estes dois aspectos, o professor introduz o ponto 3 - adaptação a uma forma dinâmica de lançamento, com a introdução do lançamento após deslocações.

Os próximos pontos só se justificam serem desenvolvidos em estádios mais evoluídos de aprendizagem.

A apresentação das tarefas por jogos, que têm o objectivo de solicitar a dinâmica da acção, com exercitações sob forma lúdica, revela-se particularmente agradável e diferente do movimento que, à primeira vista poderia parecer monótono. É importante adoptar práticas alegres e globais, combinando os lançamentos com outras acções, tais como as corridas e os saltos (Spagolla, Bortoli, 1987).

Estes autores referem ainda que, aproveitar as habilidades motoras espontâneas dos jovens, realizando jogos de lançamentos, (atirar objectos como se fosse uma pedra, lançamentos de precisão e outros), de um modo geral torna-os mais disponíveis para a aprendizagem dos lançamentos.

No ensino do Atletismo, a atitude pedagógica, as estratégias a adoptar, quer se trate de corridas, saltos ou lançamentos, o propósito é criar situações diversas de aprendizagem, mais cativantes e atractivas para motivar os alunos para a prática da modalidade, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. O Atletismo, é pois, uma modalidade que se ajusta a essas situações.

Podemos reforçar o que foi escrito utilizando o que nos escreve Garcia (1993), quando fala da "(...) necessidade do professor ser capaz de criar formas

agradáveis de trabalho, com o triplo objectivo de desenvolver as capacidades dos alunos, dotá-los de noções básicas e motivá-los para a actividade."

De acordo com o que se constatou nas outras modalidades, a vertente lúdica pode ser fomentada e dinamizada. Contudo, esta vertente deverá desaparecer lentamente, para dar lugar à análise pormenorizada, mais próxima do treino, propriamente dito, sendo possível de ser abordada ao nível das sessões do Desporto Escolar.

### 2.6.2.6. Acerca do Atletismo no DE

Recordamos que o Atletismo se enquadra dentro das modalidade tradicionais e do quadro competitivo do DE e, como qualquer outra modalidade, o Atletismo têm por objectivo proporcionar a todos os alunos actividades desportivas de carácter recreativo, de formação e de orientação desportiva. Factores estes cruciais e decisivos para a construção da cultura desportiva dos jovens.

Actualmente, verificamos que a modalidade sofre uma diminuição acentuada de alunos, constatando-se um decréscimo de 48% de participantes (dados de 2000).

Várias são as razões que podem justificar tal facto, como o desinteresse e a procura por parte dos alunos por formas de práticas desportivas diferentes (modalidades alternativas), pelo facto dos professores procurarem modalidades com quadros competitivos de menor expressão, incompatibilidade de horários entre professores e alunos e a ausência de espaço e equipamentos desportivos (Pina, 2000).

Estas podem ser apontadas como algumas das razões que influenciaram tal decréscimo na modalidade, mas que pensamos serem ultrapassadas com novas e diferentes metodologias, motivando e cativando os alunos para a prática desportiva, nomeadamente através da EF.

Ou seja, as relações entre a disciplina curricular de EF e as actividades do DE, devem ser de complementaridade e interdependência o que significa a rejeição de qualquer tipo submissão de uma à outra. O DE apresenta-se como uma continuidade do trabalho efectuado na EF e entendido como um instrumento pedagógico no processo educacional (Gonçalves, 2002).

### 2.6.2.7. Acerca do Atletismo no Ensino Especial

Tendo esta Dissertação de Mestrado, como população alvo alunos com NEE-DM, podemos estabelecer um paralelismo entre o que foi referido e a realidade da modalidade nas Instituições do Ensino Especial e aí vamos constatar uma versão diferente.

O facto é que, segundo dados oficiais da Associação responsável pela promoção de desporto nesta área (ANDDEM) e segundo Costa Pereira (2002), Director Técnico, tem-se observado flutuações ligeiras relativamente ao número de participantes nas suas organizações, abrangendo os diversos níveis de competição, tal como se pode ver no quadro 4. O Atletismo é sem dúvida uma modalidade de grande aposta, quer pelas suas características peculiares, quer pela sua tradição.

Quadro 4 – Registo do números de Instituições associadas da ANDDEM e número participantes no Atletismo

| Ano | Instituições Associadas da ANDDEM | Instituições que participam no Atletismo | Atletas Inscritos na ANDDEM | Atletas que participam no Atletismo |
|---|---|---|---|---|
| 2000 | 98 | 36 | 1517 | 641 |
| 2001 | 96 | 38 | 1585 | 675 |
| 2002 | 95 | 36 | 1516 | 636 |

O Atletismo apresenta-se como uma actividade desportiva que, independentemente dos níveis de prestação motora e estrutura corporal, apresenta índices de participação elevados pelo alunos com DM que

frequentam as Instituições de Ensino Especial. Existe uma inequívoca aposta dos profissionais da área nesta modalidade, apresentando-se ao nível internacional como uma das modalidades de mais impacto, sendo a sua última conquista, o título Mundial de pista em 2002, na Hungria.

No entanto, no quadro seguinte (quadro 5), podemos constatar que a participação nos últimos anos, é essencialmente ao nível da *actividade adaptada* e do *adaptado*[4], em detrimento dos escalões. Pensamos que este facto se justifica, pela circunstância de que grande parte dos alunos ao nível dos escalões, se encontrarem actualmente nas escolas do ensino regular.

Quadro 5 – Número de atletas por escalão/competição inscritos na ANDDEM nos últimos 3 anos

| Ano | Benjamin | Iniciado | Júnior | Sénior | Actividade Adaptada / Adaptado |
|---|---|---|---|---|---|
| 2000 | 32 | 67 | 142 | 104 | 296 |
| 2001 | 31 | 42 | 131 | 128 | 343 |
| 2002 | 26 | 39 | 127 | 119 | 325 |

## 2.7. Desporto Escolar

Para continuarmos a falar de organizações desportivas, devemos agora expor outras valências que fomentam e são responsáveis pela prática desportiva dos jovens, em idade escolar, contemplando nos seus princípios, também, o acesso a alunos com deficiência.

Paralelamente à Escola Curricular, existe uma outra Escola – a Escola de complemento curricular ou de enriquecimento curricular. É nesta outra Escola que se posiciona o Desporto Escolar, como forma insubstituível de contributo para a integração social, prevenção da saúde, introdução à cultura desportiva,

[4] níveis de participação adoptados pela ANDDEM – ver página 32

orientação e especialização desportiva, criação de hábitos de vida saudável, prevenção de comportamentos desviantes.

O Desporto Escolar, em particular, tem sido ao longo dos tempos, o reflexo de ideologias políticas e sociais – processo esse que se tem caracterizado pela instabilidade e pela visão analítica e sectária das práticas desportivas.

Segundo Gustavo Pires (1990), podemos sistematizar a evolução do processo de desenvolvimento do Desporto Escolar em Portugal. Esta sistematização permite-nos realçar cada período e os movimentos mais significativos que marcaram a organização no passado.

Várias foram as perspectivas de desenvolvimento do DE, integrando modelos conceptuais e organizativos, quer no âmbito do sistema Desportivo Federado, quer no âmbito do Sistema Educativo.

Segundo Pina (1994), o DE passou por diversos períodos, que passamos a descrever:

**1º Período** – *Livre Associativismo ou Modelo Federado*

Foi desenvolvido, desde o início do século passado até à institucionalização da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa em 1936.

É um período caracterizado pela criação dos campeonatos desportivos escolares organizados, pelo livre associativismo e pela realização de encontros desportivos.

De destacar, neste período, a ocorrência dos 1º Jogos Olímpicos Nacionais e o 1º Campeonato do Desporto Escolar de Remo, respectivamente em 1910 e 1918.

**2º Período** – *Mocidade Portuguesa*

Com base na lei nº 1941 de 11 de Abril de 1936, foi criada a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, que vigorou até 1973. Esta organização e as práticas dela decorrentes, retratavam o espírito militarista e nacionalista da época. Em 1966, o seu estatuto foi revisto e dando-se um grande incremento às actividades gimnodesportivas escolares, através dos "Centros de Institutos da Mocidade Portuguesa" e dos Campeonatos Desportivos Escolares.

**3º Período** – *Direcção Geral de Educação Física e Desportos*

Iniciou-se em 1973 com o Dec-lei nº 82/73 de 3 de Março .

Esta lei define um novo estatuto para a Direcção Geral de Educação Física e Desporto e passa a ter competências sobre a Educação Física e Desporto, até então sob a alçada da Organização da Mocidade Portuguesa.

**4º Período** – *Separação Orgânica do Desporto Escolar*

O Dec-lei nº 694 / 74 de 5 de Dezembro, criou a Direcção Geral de Desportos.

Surge a separação entre a Educação Física e o Desporto Escolar, ficando a 1ª sob tutela das Direcções Gerais Pedagógicas e o Desporto Escolar sob tutela da Direcção Geral dos Desportos. Foi criado um organismo, a divisão do Desporto Escolar, tendo como funções superintender e promover o regulamento do Desporto Escolar, surgindo o " Plano de Desenvolvimento para o Desporto Escolar".

Este Plano caracterizou-se como "um processo integrado em todo um conjunto de acções culturais, através da prática educativa, voluntária, amadora e não discriminada das actividades desportivas, em regime de ocupação de tempos livres ".

**5º Período** - *I Governo Constitucional*

A partir da tomada de posse do I Governo Constitucional, verifica-se a passagem progressiva do Desporto Escolar da Direcção Geral dos Desportos para as Direcções Gerais Pedagógicas. Intensificou-se o apoio ao Desporto, como consta no Art. 79 " Todos têm direito à cultura física e desportiva". "Incumbe ao Estado, em colaboração com escolas, associações e colectividades desportivas, promover, estimular, orientar e apoiar a prática e a difusão da cultura física e desportiva, bem como prevenir a violência no desporto" .

**6º Período** – *Direcções Gerais Pedagógicas*

Iniciou-se em 31 de Dezembro 1977 com o Dec-lei nº 533/77, que retira à Direcção Geral dos Desportos as competências relativas ao Desporto Escolar.

Pela portaria nº 434/78 de 2 de Agosto são criados os serviços de Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar nas Direcções Gerais de Ensino.

Esta estrutura foi coordenada por um inspector superior de Educação Física, exercendo as suas funções em estreita articulação com as Direcções Gerais Pedagógicas.

A falta de recursos e apoios de diversa ordem, entre os quais financeiros, comprometeram drástica e penosamente a viabilidade da nova política desportiva, lançando o Desporto Escolar, na opinião de Pires (1991), num dos períodos de maior displicência e irresponsabilidade do Sistema Desportivo.

**7º Período** – *Direcção Geral dos Desportos ( Associativismo Juvenil)*

Com o XI Governo Constitucional surge a Dec-lei nº 150/86 de 18 de Junho que extingue os serviços de coordenação de Educação Física e Desporto Escolar. Este período, denominado de Associativismo Juvenil, assentava a sua dinamização no movimento associativo o seu desenvolvimento baseava-se em 3 projectos; Torneios Abertos, Clubes de Jovens e Férias Desportivas.

Este processo nunca foi verdadeiramente um processo de Escola, vindo a traduzir-se numa fraca aderência de professores e alunos.

**8º Período** – *Lei de Bases do Sistema Educativo*

A lei nº 46 / 86 de 14 de Outubro veio estabelecer uma nova orientação para o Desporto Escolar em Portugal, colocando-o novamente na âmbito do Sistema Educativo.

Foi criado um Gabinete Coordenador do Desporto Escolar. A lei nº 1 / 90 a 13 de Janeiro, veio confirmar a opção estratégia da política desportiva e educativa governamental, que no seu artº 6 diz que "O Desporto Escolar titula organização própria no âmbito do sistema desportivo e subordina-se aos quadros específicos do sistema educativo" .

Através do Dec. nº 95 / 91 de 26 de Fevereiro e, na sequência do desenvolvimento do artº 59 da lei de Bases do Sistema Educativo, foi dada resposta ao regime jurídico de Educação Física e do Desporto Escolar. Este decreto define o Desporto Escolar como: o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com o objectivo desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação do tempo livre, num regime de liberdade de participação de escolha, integradas no plano de actividades da escola e coordenadas no âmbito do Sistema Educativo.

As suas finalidades são permitir o acesso à educação e ao bem–estar físico através da prática desportiva orientada.

**9º Período** – *Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação Física e do Desporto Escolar ( GTDEFDE )*

Através do despacho, conjunto 1/EAM/SESE/92 de 8 de Janeiro é instituído um Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação Física e do Desporto Escolar (GTDEFDE).

De acordo com este despacho ainda não estavam reunidas as condições para aplicação do disposto na Dec-lei nº 95/91 de 26 de Fevereiro.

É interrompido o regime de experiência pedagógica criado pelo despacho nº 87/ME/89 de 30 de Maio e as estruturas e meios que estavam a ser geridos e coordenados pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, passam a funcionar na execução das medidas aprovadas e a desenvolver na âmbito do GTDEFDE e na dependência do Director Geral dos Desportos.

Com base no despacho nº108 – A/ME/92 de 22 de Junho, é extinto o grupo de trabalho GTDEFDE e é nomeado um novo grupo de trabalho (Task Force) para funcionar junto do Gabinete do Ministro de Educação.

No Período de 1993 a 1995, surge uma nova alteração, que se relaciona com a criação da Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED), como o objectivo de tratar os assuntos relacionados com o Desporto, incluindo o Desporto Escolar, continuando este em funcionamento, no quadro das estruturas do Sistema Educativo.

### 2.7.1. Situação Presente

Presentemente, o DE tem assistido a um conjunto de medidas de Natureza legislativa e a ideias propostas, provenientes de vários especialistas e instituições nacionais internacionais, com responsabilidade, não só na área profissional, mas também na formação e Investigação em Educação Física e Desporto, favoráveis ao seu desenvolvimento qualitativo e quantitativo.

### 2.7.2. Actual Enquadramento

Actualmente, tendo presente o Programa do Desporto Escolar 2002/2003, o projecto do DE deve integrar-se, de forma articulada e continuada, no conjunto dos objectivos gerais e específicos do plano de actividades da Escola e, em particular, respeitando cada nível de escolaridade.

O DE deve contribuir, juntamente com todos os outros meios educativos, para os mesmos objectivos, finalidades e princípios do Sistema Educativo. Assim :

- o Projecto de Desporto Escolar deverá ser parte do Projecto Educativo e do Plano de Actividades; pressupõe-se que seja um projecto interdisciplinar e em perfeita complementaridade com o trabalho efectuado na disciplina curricular de EF;
- o Projecto de Desporto Escolar terá de ser obrigatoriamente plurianual, de modo a consolidar a sua afirmação e continuidade, contribuindo para a criação de uma cultura desportiva de escola;
- o Desporto Escolar ou o Desporto na escola tem de ser entendido como uma responsabilidade da comunidade escolar, no pressuposto de que é à Escola que compete criar as condições necessárias para que os estudantes possam praticar desporto como actividade voluntária;
- o acesso à prática desportiva escolar é um direito de todas as nossas crianças e jovens que deve ser equacionado responsavelmente pelos

Orgãos de Direcção dos estabelecimentos de educação e ensino, criando as condições necessárias para o seu funcionamento;

- o Desporto Escolar só poderá contribuir eficazmente, para a formação integral dos alunos, quando se lhe reconhecer finalidades e conteúdos próprios e singulares no quadro das múltiplas actividades escolares. São de salientar importantes contribuições em diversos domínios, salientando-se os de natureza corporal, da saúde, da ética e da moral e o da construção duma cidadania participativa e actuante.

O Projecto do DE deverá ser parte integrante do Projecto Educativo e do Plano de Actividades de Escola. Este projecto deverá estar em perfeita complementaridade com o trabalho efectuado na disciplina curricular de EF e, em articulação com os respectivos docentes.

As relações entre a Educação Física e o Desporto Escolar, têm sido tema e de opiniões divergentes, mas para o desenvolvimento e promoção de ambas. Bento (1995) refere que a separação entre a EF e DE "é artificial, uma vez que a matéria de ensino e aprendizagem, de exercitação e recreação é comum".

O Desporto é uma realidade inquestionável do nosso tempo. Por isso, a Escola não pode deixar de promover e valorizar uma Educação Desportiva, visando o desenvolvimento de valores pessoais e sociais, de acordo com o interesse dos alunos (Pina, 2002).

Os alunos deverão, ao longo do seu processo de formação, conhecer as implicações e benefícios de uma participação regular nas actividades físicas e desportivas, valorizá-las do ponto de vista cultural e compreender a sua contribuição para um estilo de vida activa e saudável.

O Dec. 286/89 coloca as actividades do Desporto Escolar como Actividades de Complemento Curricular.

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza lúdica e cultural, incidindo nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio. É neste âmbito das áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente, nas actividades de enriquecimento curricular, que se insere o Desporto Escolar.

Apesar de termos utilizado o Programa do Desporto Escolar de 2002/03, vamos centrarmos sobre o ponto 7.2.2 do ano transato (2001/02), relativamente ao Projecto Especial, pois foi sobre este que aplicámos as novas propostas de actuação.

No ponto 7.2.2 do Programa do Desporto Escolar (2001/02), denominado Projecto Especial, os projectos deverão desenvolver-se numa modalidade desportiva específica ou disciplina de uma modalidade (actualmente referido no ponto 6.2.3.).

Estão nestas condições, as actividades desportivas para alunos com ***Necessidades Educativas Especiais (NEE).***

### 2.7.3. Desporto Escolar e os alunos com NEE

Neste sentido, no ano lectivo 2001/02, o CAE Porto, fruto de algumas ideias subjacentes ao tema deste estudo, desenvolveu o ponto 7.2.2, colocando às escolas com alunos das NEE, novos desafios, com inovações ao nível do seu funcionamento. O Desporto é para todos, é igualitário e procurámos, assim, transformar e tornar mais flexível a formação de Grupos Equipas, para alunos com NEE.

Estamos perante uma nova estrutura, com mudanças significativas, criando-se, como consequência deste trabalho, um conjunto de novas normas, experimentais que no nosso entender, foram bem recebidas pelos docentes de

EF que trabalham com estes alunos. Passamos a descrever o sistema que foi utilizado no ano Lectivo 2001/2002. Assim:

- **Constituição de grupos/equipas de alunos com NEE**

1. Actividade Interna
   - Professor com Actividade Interna (2 horas)
   - Professor com Actividade Específica (2 horas)
2. Actividade Externa:
   - grupo/equipa escolar (inscrição no escalão etário respectivo ou imediatamente inferior – 4 horas)
   - grupo/equipa NEE (escalão vários/misto com o **mínimo de 2 alunos** – 4 horas)

No grupo/equipa NEE o professor pode optar por : **Escolar Aberto** ou **Adaptado Escolar,** sendo definido como:

**Escolar Aberto** – Inclusão no grupo/equipa da Escola.

**Adaptado Escolar** – Destina-se a alunos com menores capacidades físicas, com grupo/equipa próprio.

Nesta conformidade, o DE deve ser entendido e concretizado numa perspectiva de abertura à toda a comunidade, dinamizando actividades desportivas de forma a responder adequadamente às necessidades de todos os elementos, da comunidade escolar.

Assim, uma das primeiras iniciativas, do CAE-Porto foi através do Corta-Mato Escolar, que foi aberto a todos os Estabelecimentos de Educação e Ensino, com alunos com NEE e a todos os Estabelecimentos de Ensino Especial.

Foi estruturado um regulamento próprio, com o objectivo de abrir à participação de todos, de acordo com as capacidades físicas de cada um, aplicando-se o novo sistema de Aberto Escolar e Adaptado Escolar.

Curiosamente, verificamos que as Instituições de Ensino Especial da área mental, e as Escolas do Ensino Regular com alunos integrados com DM, foram aquelas que aderiram às actividades promovidas pelo CAE-Porto. De certo modo, vem ao encontro do estudo apresentado por Castro (2001), o qual conclui que os grupos de deficientes visuais e mentais, são aqueles que apresentam preferência na prática de desporto de recreação com pessoas "normais". Na prática desportiva de competição com "normais" são os deficientes mentais que lhe dão maior preferência.

# Objectivos

## 3.Definição do Objectivo do Estudo

A partir da revisão da literatura verificamos que a Educação Física e o Desporto para Deficientes sofreram uma evolução natural a partir do momento em que se passou a falar de escola inclusiva. Com a inclusão, nasce o conceito de NEE. Crianças e jovens com estas características passam, naturalmente, a frequentar o ensino regular. A escola, entendida como instituição formativa por excelência, deve procurar criar, reunir e proporcionar as melhores condições possíveis, por forma a que, esta população tenha as mesmas oportunidades e o acesso às diversas actividades escolares, nomeadamente ao Desporto Escolar. Nesse sentido, é nosso objectivo saber até que ponto a EF e, mais concretamente, o DE se assumem como elementos agregadores e estruturais, na formação e integração dos alunos com NEE-DM, bem como no acesso ao desporto.

Obviamente que, aos professores cabe um papel essencial em tudo isto. Particularmente a qualidade da sua formação assume especial importância no contexto de uma escola inclusa. No âmbito da disciplina de EF, o meio natural de inclusão vai ser a actividade física e o desporto. Este meio, em função de uma boa ou má utilização pode ter tanto de positivo como de negativo, tanto de integrador como de segregador, tanto de educativo como de anti-educativo. Pode, assim, constituir-se como uma faca de dois gumes, cuja acção e efeitos devem ser canalizados no sentido da ampliação dos benefícios na minimização, ou mesmo irradiação dos riscos (malefícios, prejuízos).

Uma vez que a EF faz parte do currículo escolar de quase todos os jovens com NEE, o professor de EF deve ir à procura de novos recursos, novas soluções, estratégias inovadoras que consubstanciem uma inclusão destes jovens no seio da turma, da escola.

Também ficou claro na revisão da literatura que o Atletismo, por emergir da actividade natural é uma modalidade que reúne em si padrões de movimento

simplificados que facilitam a aquisição de competências físicas, na via de uma evolução desportiva e formação integral do jovem, portanto, com características operativas e utilitárias óptimas, que, se devidamente aproveitadas e potencializadas, poderão constituir-se como um veículo fundamental no processo de inclusão desportiva.

### 3.1 Objectivo Geral

Em função da importância que o Desporto poderá assumir na vida dos NEE-DM, definimos como propósito principal deste estudo avaliar e caracterizar a participação na aula de EF e em actividades do DE, dos alunos com NEE-DM que frequentam o Ensino Regular.

### 3.2 Objectivos Específicos

Na maioria dos estudos a que tivemos acesso, estudos exploratórios conduzidos por alunos da FCDEF e orientados por docentes do Gabinete de Reabilitação no âmbito dos Mestrados em Actividade Física Adaptada, verificou-se que a prática de actividades físicas parece interferir positivamente nos alunos com DM, repercutindo-se isso, na adopção de atitudes e comportamentos favoráveis. Dentro da diversidade de modalidades desenvolvidas nas aulas de EF, o Atletismo, pelos motivos anteriormente explicitados (revisão da literatura), parece reunir assinaláveis vantagens, comparativamente aos outros desportos, na formação e inclusão dos alunos com NEE-DM. Neste sentido, foram estabelecidos os seguinte objectivos específicos:

- Avaliar o seu interesse pela aula de EF;
- Inventariar qual ou quais as modalidades desportivas mais solicitadas (as preferências dos alunos);
- Determinar as disciplinas do Atletismo mais abordadas nas aulas de EF;
- Determinar, no ponto de vista dos docentes de EF, se o Atletismo constitui ou não e em que medida, um veículo de inclusão;

- Analisar e justificar, na óptica do professor de EF, quais as disciplinas do Atletismo servem melhor a inclusão dos alunos NEE-DM, na EF.

Uma vez que a qualidade e a especificidade da formação dos Professores poderá ser um factor muito importante para o desenvolvimento da prática desportiva destes jovens, com reflexos positivos na estruturação e planeamento das aulas e na selecção das estratégias e exercícios a utilizar na aula, entendidos como elementos relevantes para se conseguir um processo de inclusão com sucesso, pretendemos também:

- Avaliar a formação dos docentes de EF nas áreas NEE-DM;
- Verificar se o aluno com NEE-DM, é alvo de preocupação na estruturação das aulas de EF;
- Avaliar se, nas preocupações de planeamento das aulas de EF, está também contemplado o aluno com NEE-DM.

Adicionalmente, o acesso ao DE, por parte dos alunos com NEE-DM, apresenta-se muito pouco desenvolvido (não conhecemos quaisquer estudos que se debrucem sobre a participação destes alunos nas actividades do DE). Nesse sentido, definimos também como objectivos específicos:

- Determinar o nível de participação dos alunos com NEE-DM no DE
- Determinar se o professor de EF se encontra informado sobre a legislação que regulamenta o funcionamento do DE para alunos com NEE;
- Determinar qual é a opinião e posição dos docentes de EF relativamente à disciplina e sua importância para alunos NEE.

# Material e Métodos

# 4. Material e Métodos

## 4.1. Delimitação e Caracterização da Amostra

### 4.1.1. Justificação e delimitação geográfica do estudo e da amostra

O nosso estudo foi circunscrito às EB 2/3, com alunos com NEE-DM, do CAE-Porto, pelo seguinte:

Foi nossa intenção inicial limitar o estudo às EB 2/3 do Concelho de Vila Nova de Gaia. Para tal, dirigimo-nos ao CAE-Porto, Gabinete do DE, afim de obter informações acerca do número de alunos com NEE-DM, inscritos no DE, revelando o propósito dessa recolha de informação. A partir desse contacto, o Gabinete do DE, revelou particular interesse no nosso projecto, tendo proposto a requisição parcial, para desenvolvermos na prática o nosso estudo. Uma vez envolvido o Gabinete do DE, do CAE-Porto, optámos por abranger todas as suas EB 2/3, com alunos NEE-DM. Ou seja, a partir de uma primeira intenção em limitarmos o nosso estudo ao Concelho de Vila Nova de Gaia e, face à receptividade demonstrada pelo Gabinete de DE, do CAE-Porto, decidimos avançar para um estudo envolvendo todas as EB 2/3 do CAE-Porto.

O facto da nossa escolha incidir nas EB 2/3, justifica-se a partir do pressuposto que a quase totalidade dos alunos com DM, dificilmente conseguem ir além da escolaridade obrigatória. Esta constatação decorre das habituais dificuldades patenteadas pelos NEE-DM a nível da sua aprendizagem escolar (dada a relação íntima entre a inteligência e a performance escolar, não é surpreendente que surjam dificuldades de aprendizagens globais), (Fonseca, 2001).

Outro motivo que justifica a circunscrição do estudo às EB 2/3, relaciona-se com a idade dos sujeitos. Estas idades são particularmente importantes para

estruturação da personalidade, da formação de hábitos, mormente a prática desportiva.

Assim, solicitámos no CAE-Porto, a lista de contactos dos Coordenadores das Equipas do Apoio Educativo de cada um dos Concelhos, aos quais pedimos a colaboração, através do preenchimento de uma grelha (Anexo A), na qual registaram o número de alunos com NEE-DM, das EB 2/3 da sua área.

Foi nosso objectivo abranger o universo da população em estudo. Todavia, apesar de termos contactado todos os professores responsáveis pelo Apoio Educativo, para obtenção número total de alunos com NEE-DM (457), com o intuito de enviar os respectivos questionários aos professores de EF com alunos NEE-DM, nas suas turmas (um questionário por aluno), apenas recebemos 122 questionários, que correspondem a 75 professores de EF.

A nossa amostra ficou, deste modo, circunscrita a 75 docentes de EF do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do Centro da Área Educativa do Porto.

#### 4.1.1.1. Critérios de selecção da amostra

Para além da restrição da zona geográfica mencionada, a selecção da amostra obedeceu também aos seguintes critérios:

(i) ser professor de EF numa EB 2/3 do CAE-Porto;

(ii) ter alunos com NEE-DM nas suas turmas.

#### 4.1.1.2. Caracterização da Amostra

Delimitada a amostra, importa agora proceder à sua caracterização.

Para o desenvolvimento deste trabalho, apenas foram considerados os inquéritos efectivamente recebidos, os quais correspondem a 75 professores, para um total de 122 alunos com NEE-DM, no conjunto de escolas envolvidas, sobre os quais o nosso estudo se irá debruçar. Este número podia ter sido superior, mas tal não se verificou, uma vez que:

(i) existe, provavelmente, uma saturação por parte da população em responder a questionários;

(ii) por recusa de colaboração, dado que, mesmo após termos comunicado pessoalmente com todos os professores das escolas em falha, poucos corresponderam positivamente ao nosso pedido.

Refira-se, mais uma vez, que o número de questionários enviados, não corresponde ao número de questionários recebidos. Assim, o quadro 6 ilustra, por concelhos, a diferença entre questionários enviados e recebidos, bem como o número de professores envolvidos.

Quadro 6 – Percentagem de questionários recebidos e número de professores envolvidos

| Concelho | Nº de questionários enviados | Nº de questionários recebidos | % de questionários recebidos | Nº de professores |
|---|---|---|---|---|
| V.N.Gaia | 64 | 14 | 21,88% | 8 |
| Gondomar | 66 | 31 | 46,97% | 16 |
| Maia | 32 | 6 | 18,75% | 5 |
| Matosinhos | 84 | 15 | 17,86% | 14 |
| Porto | 114 | 24 | 21,05% | 13 |
| Póvoa do Varzim | 26 | 10 | 38,46% | 6 |
| Trofa | 5 | 0 | 0,00% | 0 |
| Valongo | 34 | 8 | 23,53% | 3 |
| Vila do Conde | 24 | 9 | 37,50% | 5 |
| Santo Tirso | 8 | 5 | 62,50% | 5 |
| **Total** | **457** | **122** | **26,70%** | **75** |

Tendo em consideração que o nosso questionário foi preenchido por professores de EF, que têm nas suas turmas alunos com NEE-DM, iremos fazer uma caracterização, ressalvando os seguintes aspectos:

(i) sexo dos professores de EF – 39 professores do sexo feminino (52,0%) e 36 do sexo masculino (48%);

(ii) faixa etária dos professores de EF – dos 75 professores,
- 13 professores com idades entre 20 a 25 anos (17,3%)
- 15 professores com idades entre 26 a 30 anos (20,0%)
- 9 professores com idades entre 31 a 35 anos (12,0%)
- 10 professores com idades entre 36 a 40 anos (13,3%)
- 10 professores com idades entre 41 a 45 anos (13,3%)
- 18 professores com idade superior ou igual a 46 anos (24,0%);

(iii) grau de ensino em que são profissionalizados
- 2º ciclo, 45 professores (60%)
- 3º ciclo e secundário, 26 professores (34,7%)
- outro, 4 professores (5,3%);

(iv) grau académico
- licenciatura, 58 professores (77,3%)
- bacharelato , 3 professores (4,0%)
- mestrado, 8 professores (10,7%)
- outro, 6 professores (8,0%;);

(v) formação na área de deficiência - relativamente aos professores de EF terem formação na área de deficiência, 27 (36,0%) apresenta formação específica e 48 (64,0%) não;

(vi) tipo de formação - 17 professores (63,0%) têm formação académica na área de deficiência e 10 professores (37,0%), têm-na através da frequência de acções de formação.

Assim, a nossa amostra caracteriza-se por um relativo equilíbrio na distribuição dos professores por faixa etária; por uma prevalência de professores licenciados e profissionalizados ao nível do 2º ciclo. São professores que, na sua maioria, não apresentam formação na área da deficiência e os que a apresentam, consideram tê-la, preponderantemente, via académica.

## 4.2. Procedimentos para a elaboração do questionário

### 4.2.1. Justificação para utilização do questionário

O questionário é um instrumento de recolha de informação que, entre outras possibilidades, pode permitir, reunir e agrupar informação e transformá-la em números ou dados quantitativos. São técnicas que possibilitam recolher informação acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as. Contudo, determinada informação não pode obter-se senão através de questões e perguntas (Tuckman, 2000).

O questionário vai-nos remeter para uma variabilidade de dados expressos pelos próprios inquiridos. Tais dados reflectem o que os sujeitos pensam, mas podem ser influenciados, tanto pela auto-consciência, como pelo desejo de criarem uma impressão favorável, logo tivemos a preocupação de:

- esclarecer da utilização das informações;
- realizar o menor número de perguntas possíveis;
- manter o anonimato, para não influenciar as respostas;
- optar por questões rápidas e não maçadoras;
- possibilitar que o inquirido não tenha de responder de imediato.

Também se constitui como motivo para escolha desta técnica (questionário), o facto de centramos o nosso estudo num grupo/alvo, todos os professores de EF com alunos NEE-DM nas suas turmas nas EB 2/3 do CAE-Porto, optando, assim, pela expedição por correio.

No momento de partida, estávamos conscientes que, pelo facto de utilizarmos a expedição pelo correio, poderíamos correr o risco dos questionários não serem devolvidos ou devolvidos tardiamente (Pardal e Correia, 1995).

### 4.2.2. Processamento para elaboração do questionário

A elaboração do nosso questionário teve como referência, além da experiência e consulta de peritos (familiarizados com a construção, validação e utilização destes instrumentos de investigação), o estudo alargado de bibliografia sobre estas técnicas de investigação (Azevedo, 1998; Bell, 1997; Pinto, 1986 e Tuckman, 2000).

**Primeira fase**

Anteriormente à construção do questionário propriamente dito, foi realizado um trabalho prévio(inventário), recolhendo toda a informação necessária para definir os indicadores para a elaboração das questões.

A investigação envolveu uma análise profunda da bibliografia sobre a EF e o DE, entendido na sua relação com DM, facto que conduziu à delimitação de diversos indicadores relacionados com o objecto do nosso estudo, a população a que se dirigia e a dimensão da mesma. Estes indicadores foram transcritos num inventário. De seguida, afim de avaliarmos a importância de cada indicador, elaborámos uma reflexão crítica acerca dos mesmos, com a consulta de especialistas da área.

Após essa consulta, aferimos a relevância de cada indicador, os quais constituíram a base para a elaboração das questões do nosso questionário-piloto (Anexo B).

**Segunda fase**

Elaborámos uma primeira versão para testar se os itens do questionário possuem as qualidades inerentes ao estudo e, as eventuais dificuldades que possam estar no seu preenchimento.

Optámos por perguntas fechadas, escolha múltipla (em leque e de avaliação ou estimação) e abertas.

Nas perguntas fechadas, pretendíamos somente que o informante optasse entre um "sim" e um "não". Nas perguntas de escolha múltipla, tendencialmente uma modalidade fechada, optámos por perguntas em leque, onde o inquirido tinha de escolher uma ou mais opções, entre várias alternativas, ou ordenar as mesmas.; ou perguntas de avaliação ou estimação que introduziram os aspectos quantitativos das questões (por exemplo: "sempre", "muitas vezes", "algumas vezes", "raramente" e "nunca".

As perguntas abertas, foram colocadas devido a não termos expectativas de respostas, dando plena liberdade de resposta e opinião. Desta forma, obtivemos algumas informações que, de outra maneira, não seria possível.

Relativamente à estrutura do questionário, decidimos dividi-lo em 5 partes, sendo elas:

- dados da escola;
- dados relativos ao professor;
- dados relativos à disciplina de EF;
- dados relativos ao DE;
- comentários.

Para aplicação do questionário-piloto, escolhemos 5 professores de EF com alunos NEE-DM, mas pertencentes a outros CAE. Facultaram-se, assim, dados susceptíveis de serem utilizados para a reformulação do questionário, procedendo-se às respectivas alterações.

Face às sugestões de alterações, elaborámos um novo questionário, permitindo deste modo, uma maior clareza e adequação à realidade, assumindo-o como versão final (Anexo D).

### 4.2.2.1. Matriz de correspondência

Com esta matriz, vamos tentar fazer uma listagem de todos os tópicos ou aspectos importantes, sobre os quais é necessário obter informação.

Quadro 7 – Matriz de correspondência

| Itens do Questionário | Variáveis |
|---|---|
| **Dados da Escola** | ▪ Controle de questionários<br>▪ Número de professores envolvidos |
| **Dados relativos ao professor** | ▪ Caracterização da Amostra ( grau de ensino / formação dos docentes) |
| **Dados relativos à disciplina de EF** | ▪ Importância da EF para o aluno com NEE-DM<br>▪ O número de alunos com NEE-DM que têm aulas na turma<br>▪ Interesse pela EF e pelo Desporto por alunos com NEE-DM<br>▪ Modalidades que aderem mais e de maior rendimento<br>▪ Planificação das aulas de EF em função dos alunos<br>▪ Influência dos alunos com DM nas aluas de EF .<br>▪ Colaboração dos colegas e modalidades de maior colaboração<br>▪ Disciplinas do Atletismo mais abordadas<br>▪ Atletismo como bom veículo de inclusão |

| | |
|---|---|
| **Dados relativos ao DE** | ▪ Modalidades<br>▪ Participação dos alunos NEE-DM no DE<br>▪ Informação sobre a legislação do DE para alunos com NEE |
| **Comentários** | ▪ Opinião dos docentes de EF relativamente à importância da disciplina e do Desporto para alunos com NEE |

### 4.2.2.2. Processamento de recolha da informação

1ª fase – envio do questionário definitivo, junto de duas cartas de apresentação e pedido de colaboração. Uma dirigida ao professor responsável pelo Apoio Educativo, explicando o nosso propósito, ao qual se pediu que encaminhasse os questionários para os professores de EF competentes, e outra dirigida a estes na qual esclarecíamos sobre os objectivos propostos e a importância do seu preenchimento. Anexámos a cada questionário um envelope endereçado e selado para efeitos de devolução.

2ª fase – procedemos a contactos telefónicos, directamente com os professores de EF das escolas envolvidas por forma a recuperar os questionários não devolvidos.

### 4.2.3. Análise dos questionários

À medida que os questionários iam chegando, procurámos agrupá-los por escolas, simultaneamente que registávamos para uma folha de Excel a sua entrada e respectiva escola, de forma a controlar o número de questionários recebidos com os enviados.

De seguida, transportámos as respostas do questionário para uma grelha com a mesma estrutura, elaborada numa folha de Excel, onde registámos as respostas a cada um dos itens.

## 4.3. Tratamento dos Dados

Após uma recolha dos questionários, estes foram ordenados, agrupados, tratados e sistematizados, de acordo com a estrutura do questionário (5 partes), seguindo-se a ordem de cada pergunta.

Por vezes houve necessidade de realizar análises interactivas, dando lugar ao cruzamento de informação, para verificar a fiabilidade e veracidade das respostas.

Os resultados que foram objecto de quantificação, foram introduzidos e tabelados através de numa folha de cálculo (Microsoft Excel/Windows 98).

### 4.3.1. Procedimento Estatístico

No tratamento dos resultados, recorremos a procedimentos estatísticos simples, cálculo de frequências, contagens e representações gráficas. Em nosso entender e dada a natureza do estudo, desta forma conseguimos uma identificação de aspectos mais relevantes, com uma apropriada visibilidade dos resultados.

# Apresentação e Discussão dos Resultados

# 5. Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação dos resultados será feita pela mesma ordem e sequência do questionário. Assim, procurámos dar mais visibilidade aos resultados, permitindo, também, não onerar a sua extensão. Para tornar a leitura mais facilitada, faremos de imediato a respectiva discussão.

Dada a natureza metodológica do estudo, houve necessidade de se cruzar informação e proceder a análises globais e interactivas, integrando, por vezes, várias informações em simultâneo. Deste modo, além de se obter maior precisão e consistência na análise dos resultados, permitiu-nos alcançar maior profundidade na sua discussão e interpretação.

Consideramos que este modelo de apresentação facilita a leitura e a compreensão, transmitindo, de uma forma mais clara e perceptível, os resultados apurados.

Salientamos o facto de não iniciarmos a apresentação e discussão dos resultados com os dados sobre o professor de EF, visto estes já constarem no ponto 4.1.1.2. (Caracterização da Amostra), do capítulo Material e Métodos.

## 5.1. Dados sobre os alunos e a disciplina de Educação Física.

Vamos, então, reflectir sobre aspectos mais directamente relacionados com os alunos com NEE-DM e a disciplina de EF. Assim, a recolha de dados incidiu sobre:

(i) a importância da EF para o aluno com NEE-DM;
(ii) se tem aulas em conjunto com os colegas;
(iii) se demonstra interesse pela disciplina de EF;
(iv) se demonstra interesse pelo Desporto em geral;
(v) quais as modalidades que adere mais;
(vi) quais as modalidades que tem maior rendimento;

(vii) quais as modalidades que se aproxima mais do nível dos colegas.

Mas não só, tentámos saber se:

(viii) o professor planifica ou não as aulas em função deste tipo de alunos;

(ix) se os alunos NEE-DM influenciam o normal decorrer das aulas;

(x) se os colegas colaboram e cooperam com eles;

(xi) quais as modalidades em que se regista uma maior colaboração.

### 5.1.1. Importância da EF e do Desporto para os alunos com NEE-DM

No que se refere à importância da EF e do Desporto para os alunos com NEE-DM, obtivemos os seguintes resultados (cf. figura 4):

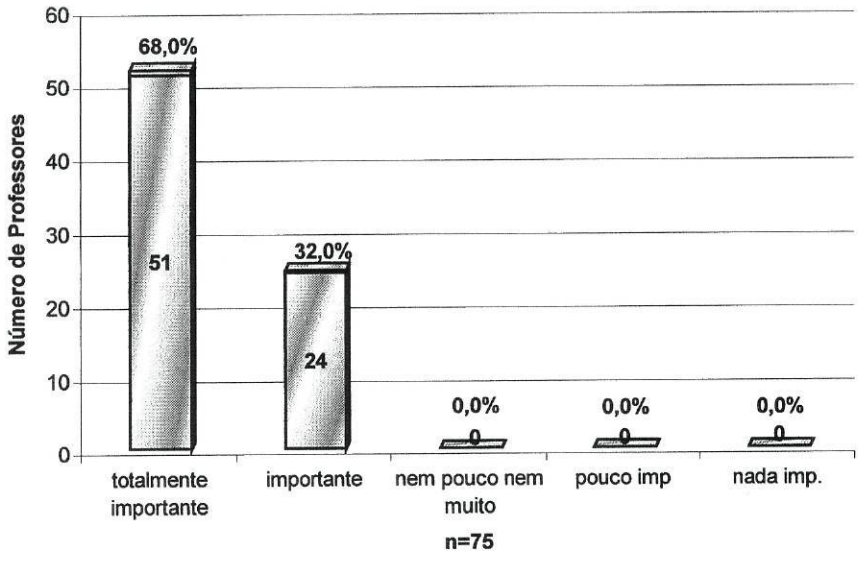



Figura 4 – Importância da EF e do Desporto para alunos com NEE-DM

Ao analisarmos as respostas dos professores, verificamos que 32% dos professores acreditam que é "importante" e 68% "totalmente importante", sendo o somatório destas duas respostas igual a 100%. Por exclusão de partes, não houve qualquer tipo de resposta para as outras três opções. Esta assumida importância da EF para os alunos com NEE-DM, vem de encontro à ideia

generalizada em relação à importância da prática desportiva para e como meio de reabilitação e inclusão.

Esta convicção dos professores sobre a importância da EF e do Desporto para os jovens, está presente na Lei de Bases do Sistema Desportivo, a qual consagra o Desporto como um direito fundamental dos cidadãos e, na Lei de Bases do Sistema Educativo, que reconhece a EF e o DE como factores importantes na formação de qualquer jovem, promovendo o desenvolvimento das capacidades físicas e a aquisição de valores e conhecimentos inerentes à prática de actividades. Por isso, são instrumentos importantes na motivação dos alunos, despertando-os para a alegria e prazer pelo movimento, com vista à aquisição de um estilo de vida saudável (Botelho e Duarte, 1999; Pina, 2002).

Estamos perante um quadro em que a prática desportiva contribui para desenvolvimento de aptidões físicas, aumento do repertório motor, fomentando o desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais, apresentando-se como um elemento estruturante da dimensão individual e social do jovem, tendo como missão a influência pedagógica tanto no desenvolvimento biológico como, na formação da personalidade (Bento, 1997; Botelho e Duarte, 1999; Pina, 2002).

Então, os alunos com NEE-DM, e na perspectiva dos professores da nossa amostra, podem e devem praticar Desporto, pois este contribui para a sua inclusão e desenvolvimento.

Apesar da evidente importância da EF e do Desporto em todo um processo de formação dos jovens, um dos seus objectivos fundamentais, é o da facilitação do desenvolvimento socio-afectivo, pessoal e social. Uma das preocupações da EF é, também, o desenvolvimento da atitudes e valores sociais gerais (Rosado, s/d).

O Desporto circunscreve uma variedade de facetas. É visto e sentido por todos nós no plural, surge como, de entre muitos domínios, um factor de socialização (Bento, 1991).

Acreditamos que este conceito de desporto plural, está presente entre os professores da nossa amostra, que entendem a participação dos jovens com NEE-DM nas actividades, como um mecanismo de integração num grupo com realidades e características próprias.

### 5.1.2. Alunos com NEE-DM que frequentam as aulas de EF em conjunto com os colegas

Foi nossa preocupação saber se os alunos inclusos com DM, participam nas aulas de EF, em conjunto com os colegas de turma.

Assim, no quadro 8, podemos observar que 112 dos alunos alvo, têm aulas EF em conjunto com os colegas de turma, da qual fazem parte, e apenas 10 não participam nas referidas aulas. Neste mesmo quadro, pode-se constatar que destes 10 alunos, 9 têm aulas individualizadas. Salientamos o facto que, decorrente da análise deste quadro, dos 122 alunos, sobre os quais recolhemos informações, somente 1 não tem EF.

No entanto, a partir destes valores, só podemos considerar o nível de participação nas aulas de EF e não a qualidade dessa mesma participação, pois este não foi nosso propósito de estudo.

O facto de uma grande parte da nossa população usufruir de aulas de EF em conjunto, revela-nos que estes não se encontram na situação de "dispensados" da disciplina.

Quadro 8 - Número de alunos com NEE-DM que frequentam aulas de EF em conjunto com os colegas de turma e número de alunos que usufruem de aulas individualizadas

| | aulas em conjunto com os colegas (n=122) | aula individualizada (n=10) |
|---|---|---|
| sim | 112 | 9 |
| não | 10 | 1 |

Porém, podemos constatar que estamos perante uma acção educativa que privilegia a inclusão dos alunos com NEE-DM nas aulas de EF. Verificamos que as escolas das nossa amostra desempenham um papel de Escola Integrativa.

A Escola Integrativa apresenta-se como aquela mais sensibilizada para a diferença, possibilitando oportunidades de participação dos alunos com NEE-DM, nas actividades desportivas da Escola. Suscita uma preparação mental e motora saudável, criando-lhes condições para uma melhoria da auto-estima, com reflexos positivos ao nível do auto-conceito, e do auto-cuidado (Santos e Morato, 2002; Cruz et al, 1996).

A disciplina de EF, não ficando indiferente face a este movimento de Escola Inclusa, pode com rigor, ser uma chave para tornar a Educação mais inclusiva podendo ser mesmo uma inovação da qualidade pedagógica na Escola (Rodrigues, 2000). A Escola é por excelência uma entidade de referência social, deve e pode ser um veículo de promoção de comportamentos e valores sociais inclusivos. Neste contexto, o fenómeno desportivo não pode ser dissociado das preocupações da estrutura escolar (Mota, 2000). Deve promover uma prática diferenciada, onde o Desporto deverá ser símbolo de promoção de igualdade.

### 5.1.3. Interesse revelado pela disciplina de EF pelos alunos com NEE-DM

A questão que vamos analisar de seguida, vai permitir avaliar o interesse dos alunos com NEE-DM, pela aula de EF.

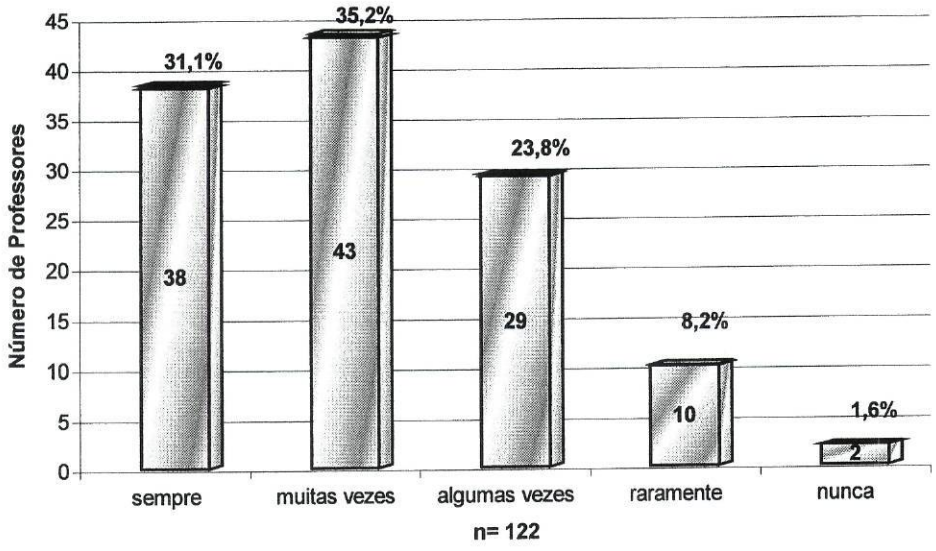



Figura 5 – Nível de interesse pela disciplina de EF dos alunos com NEE-DM, na perspectiva do professor de EF.

Nos resultados encontrados, observados na figura 5, destaca-se como factor mais significante da análise do gráfico, o facto de haver um número relativamente elevado de respostas positivas, pelo que consideramos as opções "sempre" (31,1%) e "muitas vezes" (35,2%) como acertos muito positivos em relação ao interesse pela aula de EF.

Pensamos que se associa a este interesse, o fenómeno desportivo, que, independentemente das capacidades motoras de quem o pratica, faz emergir o factor adesão. Provavelmente, este interesse consubstancia o facto de os alunos NEE-DM, estarem, geralmente, mais próximos dos colegas nas áreas da expressão motora, do que noutras áreas. A EF é referenciada pelo seu valor educativo, favorecendo a cooperação, fomentando a socialização para grupos com alunos de interesses e motivações diversas (Dieste, 2001).

Uma das questões essenciais, que influencia o interesse pela actividade, passa por assumir que a actividade física deve ser dirigida ao sujeito, isto é, às suas necessidades, aspirações e, especialmente, às suas motivações (Dishmann, 1985 *in* Mota 2000).

Na realidade, a EF apresenta-se como sendo a área curricular mais desejável para influenciar o jovem, oferecendo-lhe uma variedade de movimentos e actividades, possibilitando-lhes uma vivência intensa (Botelho e Duarte, 1999). Acreditamos que esta oferta de actividades, por parte da EF, possa revelar-se como fundamental para os alunos com NEE-DM.

### 5.1.4. Interesse revelado pelo Desporto por alunos com NEE-DM

Neste capítulo, pretendemos estabelecer um paralelismo em relação ao interesse pela disciplina, num plano desportivo. Ou seja, se existe um interesse efectivo pela disciplina de EF, acompanhado por um interesse generalizado pelo Desporto.

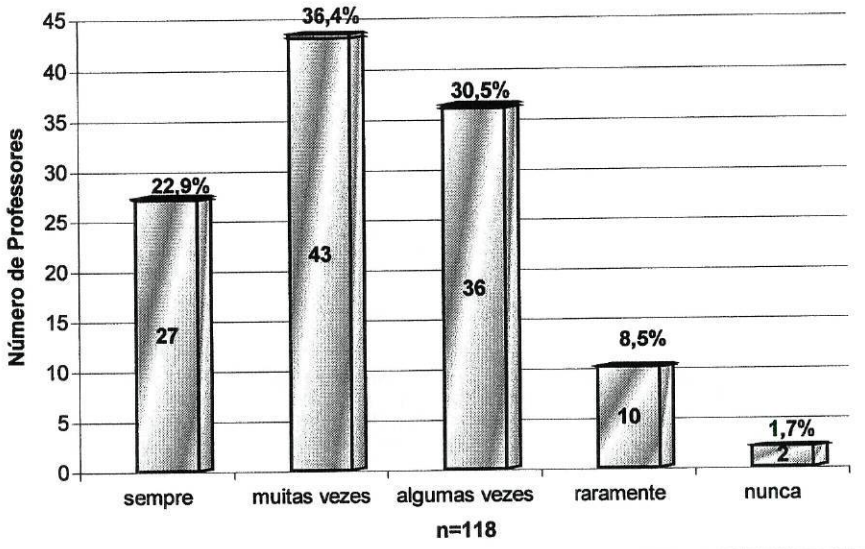



Figura 6 – Nível de interesse por parte dos alunos com NEE-DE pelo Desporto em geral

Analisando a figura 6, concluímos que, em relação aos alunos alvo, 22,9% dos docentes responderam "sempre", 36,4% "muitas vezes" e 30,5% "algumas vezes".

Tal como na análise da figura 5, consideramos haver um número elevado respostas positivas, dado que aceitamos as opções "sempre" e "muitas vezes",

como opiniões muito positivas, em relação ao interesse pela generalidade do Desporto.

Perante isto, somos de opinião que a relação entre o interesse pela EF e pelo o Desporto em geral é visível, se tivermos em linha de conta que as três opções com maior expressão, não variam muito de valores entre si.

A este elevado interesse pelo Desporto em geral e pela EF, podemos associar um conjunto de situações e de experiências de socialização, que se revelam fundamentais para os alunos, muito particularmente para os alunos com NEE-DM, tradicionalmente mais privados de oportunidades de socialização e de interacções sociais (Ferreira, 1999).

### 5.1.5. Modalidades em que os alunos com NEE-DM aderem mais

Se já avaliámos o interesse pela disciplina de EF e pelo Desporto em geral, o passo seguinte seria saber qual ou quais as modalidades em que os alunos com NEE-DM, aderem mais. No entanto, é de assinalar que o valor absoluto desta questão envolve n=230, pelo facto de o professor poder optar por indicar mais do que uma modalidade.

Assim, verificamos no quadro 9, que o valor mais elevado diz respeito ao Basquetebol com 22,2%, seguindo-se o Futebol e o Atletismo, respectivamente com 21,7% e 19,6%.

Quadro 9 – Modalidades em que os alunos com NEE-DM aderem mais, na perspectiva do professor de EF

| | n=230 | % |
|---|---|---|
| Jogos pré-desportivos | 20 | 8,7% |
| Nenhum | 3 | 1,3% |
| **Atletismo** | **45** | **19,6%** |
| **Futebol** | **50** | **21,7%** |
| Ginástica | 19 | 8,3% |
| **Basquetebol** | **51** | **22,2%** |
| Voleibol | 11 | 4,8% |
| Andebol | 15 | 6,5% |
| Badminton | 3 | 1,3% |
| Patinagem | 6 | 2,6% |
| Natação | 2 | 0,9% |
| Dança | 5 | 2,2% |

Numa leitura exaustiva deste quadro, percebe-se que a expressão da Ginástica, do Andebol e do Voleibol, assumem valores pouco significativos de 8,3%, 6,5% e 4,8%, respectivamente. Também foram referenciadas outras modalidades, tais como Badminton, Patinagem, Natação e Dança, embora de expressão pouco significativa. Salienta-se ainda que apenas 3 alunos (1,3%), não demonstrarem interesse por qualquer modalidade.

O valor de 0,9% relativo à Natação, pode estar relacionado com o facto de esta modalidade só poder ser abordada em escolas equipadas com piscina ou que façam uso de piscinas municipais.

A leitura destes valores não merece comentários muitos aprofundados, a não ser, referir que as percentagens mais elevadas de respostas, aglutinam três das modalidades mais populares e mediáticas em Portugal (Basquetebol, Futebol e Atletismo). Surgindo-nos o Atletismo, como a terceira modalidade de maior aderência.

### 5.1.6. Modalidades em que os alunos com NEE-DM manifestam maior rendimento

Particularmente importante era saber qual a modalidade em que segundo os professores, os alunos inclusos, com DM, apresentam mais rendimento (cf. quadro 10).

Quadro 10 – Modalidades em que o aluno com NEE-DM apresenta mais rendimento

| | n=161 | % |
|---|---|---|
| Jogos pré-desportivos | 8 | 5,0% |
| Exploração da Natureza | 1 | 0,6% |
| Nenhum | 5 | 3,1% |
| **Atletismo** | **44** | **27,3%** |
| Futebol | 36 | 22,4% |
| Ginástica | 8 | 5,0% |
| Basquetebol | 28 | 17,4% |
| Voleibol | 10 | 6,2% |
| Andebol | 9 | 5,6% |
| Badminton | 2 | 1,2% |
| Patinagem | 2 | 1,2% |
| Natação | 2 | 1,2% |
| Dança | 6 | 3,7% |

Da leitura do quadro, realçamos que o Atletismo, com 27,3%, apresenta-se como a modalidade em que o aluno com NEE-DM evidencia maior rendimento, seguindo-se o Futebol com 22,4% e o Basquetebol com 17,4%. Valores nitidamente mais baixos surgem-nos para o Voleibol (6,2%), o Andebol (5,6%), a Ginástica (5,0%) e a Dança (3,7%). Em relação às restantes modalidades e dada e sua exiguidade, remetemos apenas para a leitura do quadro.

Os valores encontrados para o Atletismo, devem-se, provavelmente, à própria natureza desta modalidade. Tal como já foi salientado na revisão da literatura, o Atletismo é uma modalidade que reúne em si padrões naturais dos movimentos humanos, sendo, à partida, de mais fácil aquisição. Por outro lado, atendendo a que os DM apresentam níveis de prestação motora mais baixos (cf. revisão da literatura), estes com maior facilidade se adaptam às características desta modalidade. É uma modalidade que para os alunos com NEE-DM revela maiores potencialidades para o seu desenvolvimento global.

### 5.1.7. Modalidades em que os alunos com NEE-DM se aproximam do nível dos colegas da turma

Ao sinalizarmos as modalidades de maior rendimento dos alunos inclusos com DM, seria lícito identificar quais aqueles Desportos em que eles estariam mais próximos do nível dos restantes colegas de turma.

Assim, e conforme podemos confirmar no quadro 11, o Atletismo, com 32,8% (n= 43), é a modalidade de maior destaque, em termos de nível comparativo, entre os alunos NEE-DM e os outros colegas da turma.

Quadro 11 – Modalidades em que o aluno com NEE-DM, se encontra mais próximo do nível dos colegas da turma

| | n=131 | % |
|---|---|---|
| Jogos pré-desportivos | 5 | 3,8% |
| Nenhum | 19 | 14,5% |
| **Atletismo** | **43** | **32,8%** |
| Futebol | 19 | 14,5% |
| Ginástica | 11 | 8,4% |
| Basquetebol | 16 | 12,2% |
| Voleibol | 4 | 3,1% |
| Andebol | 6 | 4,6% |
| Badminton | 3 | 2,3% |
| Patinagem | 3 | 2,3% |
| Dança | 2 | 1,5% |

A seguir, bem distante do Atletismo, surgem como segunda e terceira modalidade, respectivamente, o Futebol e o Basquetebol com percentagens de 14,5% e 12,2%.

Em paralelo com o destaque do Atletismo, temos de referir a percentagem de 14,5% dos professores que acham que os alunos com NEE-DM, em nenhuma modalidade se aproximam tanto dos restantes colegas de turma. Provavelmente, serão NEE-DM mais profundos, com menor disponibilidade motora, daí, talvez estes resultados. Todavia, não considerámos este aspecto no nosso estudo.

De modo a se perceber melhor o motivo pelo qual nos apareceram 14,5% de respostas de professores que acham que os alunos com NEE-DM, em nenhuma modalidade se aproximam dos restantes colegas de turma, salientamos as diferenças entre "modalidade com mais rendimento" (quadro 10) e "modalidade em que está próximo do nível dos colegas" (quadro 11). Na primeira é tido em consideração, não o nível comparativo da sua prestação motora, mas sim, por muito ou pouco que seja, a modalidade em que cada aluno NEE-DM tem mais rendimento e daí um valor de 3,1% para "nenhum"; na segunda é valorizado o seu nível de prestação em comparação com os restantes colegas de turma.

Podemos, de algum modo, justificar os valores obtidos relativamente à modalidade Atletismo (32,8%), como aquela em que os alunos com NEE-DM se aproximam mais do nível dos colegas, tendo como referência a simplicidade na sua organização, a variedade de disciplinas que a compõem e os desafios colocados por cada uma delas. Isto faz com que o Atletismo se revele como uma modalidade desportiva muito diversificada, muito rica ao nível motor, apresentando-se multifacetada em termos educacionais, face às outras modalidades (Rolim et al., 2000).

Queremos com isto dizer, que o Atletismo permite uma atitude pedagógica diversificada, cativando os alunos para a aprendizagem da modalidade. O professor deve atender à diversidade de alunos ao nível motor, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. O Atletismo, é pois uma modalidade que mais facilmente pode ser ajustada às situações e às características de cada um.

Observa-se que, muitas vezes, numa modalidade colectiva, o grupo "absorve" o individual. Ou seja, o aluno mesmo fazendo parte da equipa, pouco ou nada poderá intervir nas situações de jogo, enquanto no Atletismo todos, sem excepção, são chamados a intervir no "jogo".

Neste particular, o Atletismo parece reunir algumas vantagens relativamente a outras modalidades. Não só porque, o correr, o saltar e o lançar são actividades que fazem parte do património motor da espécie. Assim, o Atletismo assume-se como uma utilização **cultural** dessas funções naturais (Garcia 1993), mas sobretudo porque o Atletismo, pedagogicamente orientado permite, a cada aluno o sucesso individual, e eventualmente colectivo. Desde modo, dada a naturalidade dos seus principais gestos técnicos, dada a sua simplicidade, esta modalidade permite criar condições operacionais para o êxito do processo ensino/aprendizagem, ou seja, um sucesso com lugar para todos.

Associando-se ao que atrás referimos, e ainda segundo o mesmo autor, o modo como o professor aborda o Atletismo, é diferente no 2º ciclo, sendo a tónica colocada preferencialmente no jogo e nas situações jogadas.

### 5.1.8. Planificação das aulas de EF

Tentámos procurar analisar neste estudo, as decisões relativamente à frequência com que os professores de EF que compõe a nossa amostra, planificam as aulas nas turmas, em que têm alunos com NEE-DM.

Consequentemente, para responderem à questão se os professores planeiam ou não as suas aulas em função dos alunos inclusos, com DM, foram dadas cinco opções: "sempre", "muitas vezes", "algumas vezes", "raramente" e "nunca".

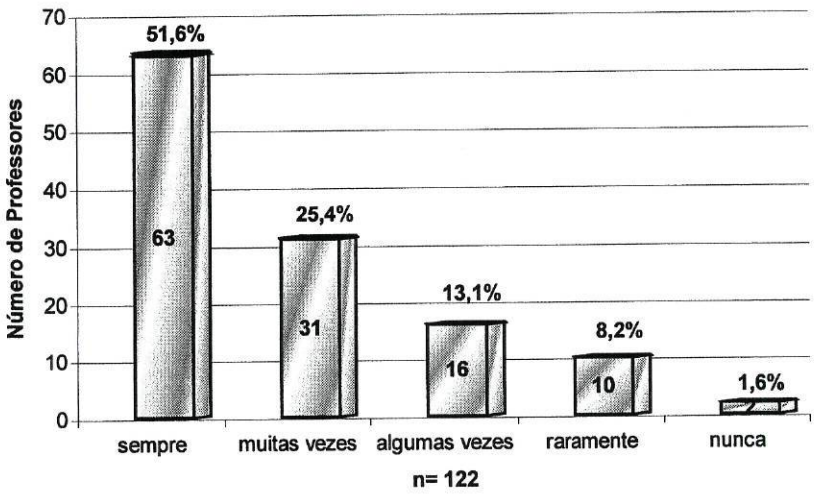



Figura 7 –Os professores de EF que planificam as aulas de forma que o aluno com NEE, com DM, participe

Na figura 7, apresentamos os resultados sobre a planificação. Esta ilustra até que ponto os professores de EF planificam ou não as suas aulas em função dos alunos com NEE-DM. Como é fácil de verificar, 51,6% responderam que planificam "sempre" e 25,4% responderam que o fazem "muitas vezes", valores

estes que contabilizam um total de 77%. Estes valores são muito significativos sendo, um sinal de que há uma preocupação em planificar as actividades.

Existe uma vontade efectiva, manifestada pelos professores que compõem a nossa amostra, em planificarem as suas aulas. Estes têm como grande meta contribuir para o desenvolvimento global dos alunos, no que se refere às potencialidades, qualidades e capacidades individuais. Através da melhoria da qualidade de ensino, pretende-se a adaptação plena destes alunos na sociedade, na qual se encontram inseridos. Apesar dos nossos resultados, outros estudos apontam em sentido contrário (Marques, 2002).

Impõe-se, portanto, que o professor seja capaz de organizar e estruturar os conteúdos do currículo, para que os NEE-DM aprendam de uma forma activa e significativa. É, também, necessário que o professor partilhe com os alunos o significado da aprendizagem e utilize os sistemas de comunicação necessários para que a interacção se realize (Rodrigues, 2001).

De forma sumária passamos a apresentar, alguns dados sobre estudos acerca da planificação em EF, que se encontram referenciados na revisão da literatura. Senão vejamos: segundo Pereira (2000), a maioria dos professores (76,2%), afirma que planifica o processo ensino em EF, constatando-se que 23,8% dos professores refere que não efectua qualquer tipo de planificação durante, o ano lectivo. Ainda segundo o mesmo estudo são vários os factores que influenciam a planificação em EF: administrativos; programas; alunos (níveis e comportamentos); características da turma (motivações e comportamento).

A planificação pode ser entendida como o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais o professor visualiza o futuro, faz um inventário dos fins e meios, e constrói um marco de referência que guie as suas acções (Clark e Peterson, 1986, *in* Pereira 2000). Segundo estes dois autores, existem dois conceitos diferentes de planificação, uma baseada em teorias e métodos da

psicologia cognitiva, que considera a planificação como uma actividade mental interna do professor e uma outra que entende a planificação como os passos que o professor vai dando quando a desenvolve.

Por outro lado, também se colocam maiores desafios aos professores, quando os níveis de desenvolvimento motor entre os alunos são diferentes. Essas diferenças têm reflexos ao nível do planeamento, estruturação e organização das diversas unidades didácticas. Ainda no plano motor, podemos ter presente que as diferenças à partida apresentadas pelos alunos, nas quais podemos classificar o aluno DM com dificuldades em termos de mobilidade e coordenação (Morato, 2002), são, na maior parte das vezes, reflexo de reduzidas vivências motoras.

É assim importante, que estes jovens não sejam confrontados, sistematicamente, com alunos mais desenvolvidos, de tal forma que vivenciem experiências motoras negativas e pouco motivadoras.

No entanto, são alvo da atenção dos docentes da nossa amostra, as diferenças individuais e as características de cada um, fazendo parte das suas estratégias educativas, contribuir para que todos os alunos participem no processo educativo, efectuando, de algum modo, as adaptações necessárias, desenvolvendo estratégias de intervenção de forma que o aluno com DM participe nas aulas de EF, planificando.

### 5.1.9. Influência dos alunos NEE-DM no normal decurso das aulas de EF

Observámos anteriormente que a maioria dos professores com alunos NEE-DM, planifica as actividades por forma a eles participarem nas aulas de EF. Procuramos também saber até que ponto estes alunos perturbam o normal decorrer da aula (cf. figura 8).

Foram dadas as mesmas opções de resposta da questão anterior. Aquilo que nós consideramos como factores nítidos de influência, está contemplado nas respostas "sempre", "muitas vezes". As respostas a estes dois níveis perfazem um valor de 36%. o que indica que, os alunos com NEE-DM, influenciam o normal decorrer da aula de EF.

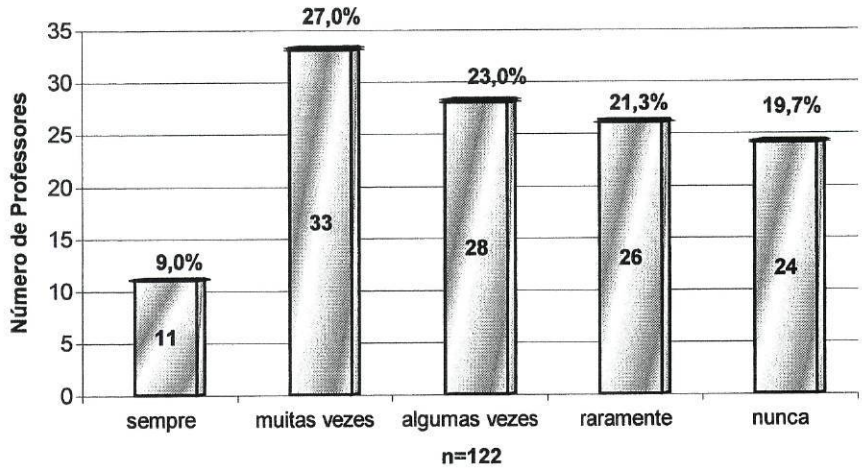



Figura 8 - Nível de influência do aluno com NEE-DM, no normal decorrer das aulas de EF

Estes resultados, podem levantar duas questões relativamente ao normal decorrer da aula, ser ou não influenciada pelo alunos com NEE-DM. A primeira pode relacionar-se com uma planificação que foi estruturada com o objectivo de os incluir, alterando deste modo o normal decorrer e a normal planificação da unidade didáctica; a segunda pode estar relacionada com o aluno em si. Ou seja, independentemente de planificar ou não a aula, o facto de ter um ou mais alunos com NEE-DM, constituiu per si, um factor de desestabilização da mesma. Estamos em crer que a melhor justificação será o meio termo: a planificação da aula e o facto do aluno em si.

Por outro lado, os docentes que responderam que os alunos com NEE-DM "raramente" e "nunca" influenciam o normal decorrer da aula, talvez se deva ao facto dos seus alunos apresentarem padrões motores similares aos seus pares. Assim sendo, a inclusão destes revela-se facilitada, nesta disciplina.

Nesta altura, será pertinente e oportuno cruzar e relacionar alguns dados já recolhidos, que nos vão permitir desenvolver e entender melhor as nossas ideias.

Em função dos resultados analisados :

- os alunos com NEE-DM, têm aulas em conjunto com os colegas;
- revelam interesse pela disciplina de EF;
- revelam interesse pelos desportos em geral;
- o professor planifica a aula, tendo em atenção o aluno;
- o aluno tem alguma influência no normal decorrer da aula;

poderemos estar, de facto, perante um problema de Formação/conhecimento específico, dos professores de EF ou da falta de apoio aos mesmos.

Isto pode significar a existência de uma situação de formação docente não especializada ou sem formação na área, como pode ser observado no Capítulo Material e Métodos pg. 102 ponto (V), em que 64% dos professores inquiridos não apresentam formação específica. Este facto tem, com certeza, reflexos na capacidade de adaptar estratégias e formas organizativas, nas metodologias e nas didácticas, acabando por desembocar numa insuficiente qualidade do ensino (Esperança, 2001 e Marques et al. , 2001).

Justifica-se, então, promover um maior apoio aos professores de EF, afim de os ajudar a reflectir e a encontrarem as soluções mais apropriadas. Este apoio especializado, deverá procurar analisar com profundidade problemas complexos da disciplina de EF (Rodrigues, 2000).

### 5.1.10. Colaboração dos colegas da turma com os alunos NEE-DM nas aulas de EF

Após verificarmos que a quase totalidade dos professores de EF planificam as aulas, tendo em consideração a presença de alunos inclusos, com DM, e que

estes influenciam de algum modo o normal decurso da aula de EF, vamos apresentar e analisar a interacção e colaboração destes alunos, com os seus colegas de turma (fig. 9), segundo a visão dos professores de EF que compõem a nossa amostra.

Na análise dos resultados podemos observar que são poucos os alunos NEE-DM que não colaboram com os colegas (12,3% raramente ou nunca colaboram), nas aulas de EF. A grande maioria colabora assiduamente com os seus pares. Verificámos que 25,4% colaboram "sempre" (entendemos este "sempre" como uma colaboração exercida quando necessária); 30,7% colaboram "muitas vezes" e 31,6% "algumas vezes".

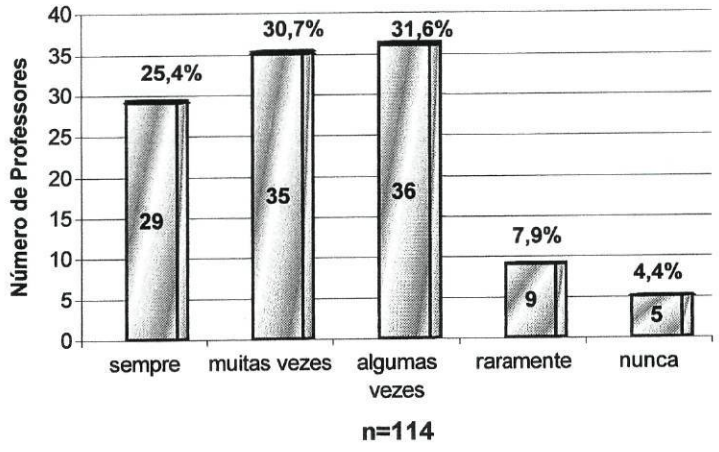



Figura 9 – Frequência com que os colegas de turma colaboram com o aluno com NEE-DM nas aulas de EF

Talvez assim se possa justificar os valores acima apresentados, porque, e de acordo com Bom e Brás, (2000), a EF abarca a totalidade dos alunos, numa complexidade de "matéria-prima". Ainda segundo estes autores, quando se promovem interacções, pretende-se que as consciências de uns, ajam e reajam com as dos outros, pretende-se que as cognições sejam afectadas com a presença do outro. A aprendizagem não se esgota nas matérias de ensino, centra-se também em todo um processo de influência entre os sujeitos com

características diferentes. Esta acção recíproca pode ser a base para a construção de uma verdadeira pedagogia cívica.

Promover a comunicação entre diferentes pessoas, tirar partido da riqueza das situações interactivas que os diferentes tipos de actividades físicas proporcionam, é de certo modo criar um espaço de liberdade onde seja possível, com ajuda do professor, cada um ter um lugar de existência, aceitação e de realização pessoal com os outros. E isto é Educação ... Física (Bom e Brás, 2000).

A EF, numa perspectiva de promoção dos comportamentos e valores sociais, apresenta-se com responsabilidade em todo um processo de integração social, sob valores da cooperação, através do relacionamento com o outro e o aprender a estar em interacção com o grupo (Mourão e Pereira, 1995).

A EF, deve ser entendida como uma actividade curricular que é referenciada pelo seu valor educativo e social, favorecendo a cooperação, fomentando a socialização, ajudando a interacção e a integração na sociedade (Dieste, 2001). A capacidade de interagir com os outros no sentido de desenvolvimento da cooperação e autonomia, associada a uma integração no meio pela cordialidade e pela entreajuda são aspectos a não descorar pela EF.

### 5.1.11. Modalidades onde se regista maior colaboração

Fomos saber em que modalidade havia ou há uma maior colaboração dos colegas em relação aos alunos com NEE-DM, nas aulas de EF.

O Atletismo, com 25,2%, é a modalidade onde a turma interage melhor com os colegas com NEE-DM. De seguida as modalidades com maior expressão são as colectivas, com 17,6% para o Basquetebol e 15,1% para o Futebol (cf. quadro 12).

Quadro 12 – Modalidades em que o aluno com NEE-DM, encontra maior colaboração dos colegas de turma

| | n=119 | % |
|---|---|---|
| **Atletismo** | **30** | **25,2%** |
| Badminton | 1 | 0,8% |
| Voleibol | 11 | 9,2% |
| Futebol | 18 | 15,1% |
| Ginástica | 15 | 12,6% |
| Andebol | 4 | 3,4% |
| Basquetebol | 21 | 17,6% |
| Nenhuma | 2 | 1,7% |
| Jogos pré-desportivos | 13 | 10,9% |
| Patinagem | 2 | 1,7% |
| Dança | 2 | 1,7% |

Apontar alguns dos eventuais motivos para o facto de o Atletismo ter sido a modalidade mais destacada, poderá estar relacionado com a naturalidade com que a executamos. O correr, o saltar e o lançar são gestos naturais da condição humana, ora é mais fácil colaborar através de movimentos que o corpo executa naturalmente, do que através de outros em que a aprendizagem requer outras capacidades de interiorização.

Por outro lado, o Atletismo escolar passa também pela aprendizagem e desenvolvimento de técnicas, destrezas gerais e específicas que estão na base de outras modalidades (Rolim et al., 2000), havendo deste modo um paralelismo entre alguns gestos técnicos, que de certa forma para alunos ditos normais lhes são mais familiares, facilitando assim colaboram e a interacção nas tarefas.

## 5.2. Dados sobre o Atletismo na Educação Física

Após termos apresentado e analisado os principais aspectos directamente relacionados com a participação dos alunos com NEE-DM, nas aulas de EF, vamos estender a nossa apresentação à modalidade Atletismo e os seus atributos mais importantes, começando por analisar as disciplinas mais

abordadas na aula; se o Atletismo é um bom veículo de inclusão; quais as disciplinas de maior sucesso de inclusão.
O Atletismo é uma modalidade desportiva que reúne em si os padrões básicos e naturais dos movimentos, legados à espécie humana. O correr, o saltar, o lançar, acrescentados e enriquecidos pelo "lutar" (Rolim et al. , 2000). Sendo composto por várias disciplinas, a diversidade do Atletismo pode contribuir para que cada aluno possa encontrar o seu lugar, o seu sucesso.

Quando abordado, é tido em consideração que se trata de uma modalidade constituída por várias disciplinas; daí termos questionado os docentes da nossa amostra, quais as mais abordadas nas aulas de EF.

### 5.2.1. Disciplinas do Atletismo mais abordadas nas aulas de EF

Na figura 10, são apresentados os resultados sobre o Atletismo abordado nas aulas de EF.

As corridas são preferencialmente as disciplinas mais abordadas pelos professores (58,2% - constituindo 30,1% relativamente à corrida de resistência e 28,1% para a corrida de velocidade).

Observam-se ainda valores importantes para o salto em comprimento (20,5%).

O salto em altura e os lançamentos apenas são contemplados nas aulas de EF por 10,7% dos professores da nossa amostra. Quanto às demais disciplinas do Atletismo, elas não fazem parte da opção da amostra de professores investigada.

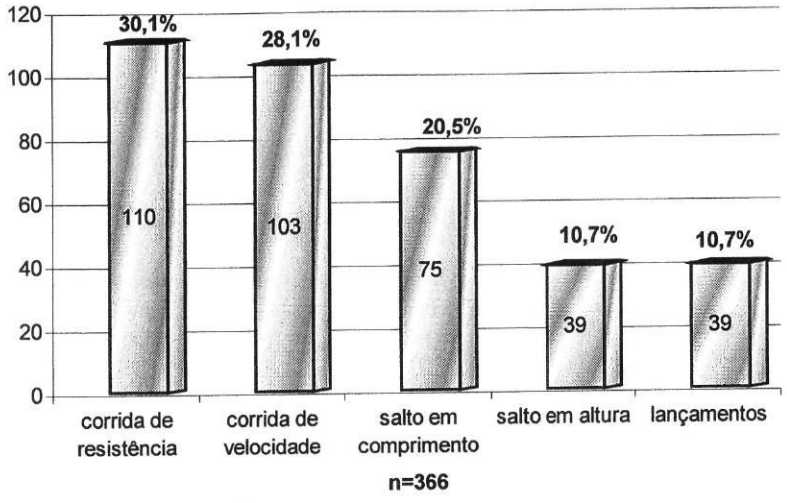



Figura 10 – Disciplinas do Atletismo abordadas nas aulas de EF no presente ano lectivo

Podemos justificar estes valores através de considerações que se encontram referenciadas no capitulo da revisão da literatura, acerca dos pressupostos do Atletismo, o qual, de uma forma geral, a sua abordagem nas aulas de EF, apenas é relacionada com o desenvolvimento das capacidades condicionais (velocidade e resistência), atribuindo-se pouco revelo ao desenvolvimento das técnicas específicas e, quando muito, acrescentado por um salto e um lançamento (Rolim et al. , 2000).

Estes requisitos fazem emergir as corridas como o principal bloco do ensino/aprendizagem, no Atletismo.

Também como desmobilizador da abordagem do Atletismo na escola, o autores referenciados, salientam, que a maioria das escolas não reúnem condições mínimas, para pôr em prática o próprio programa de Atletismo. As instalações específicas, quando existem, são reduzidas em número e qualidade; o mesmo se passa com os materiais específicos para cada uma das disciplinas do Atletismo: colchões, caixa de areia, engenhos, barreiras, entre outros. Este facto pode, de algum modo, restringir uma abordagem de forma mais aprofundada, não se procedendo, na maioria das vezes, a uma aprendizagem técnica da modalidade.

No entanto, esta abordagem técnica próxima da Atletismo institucional, deverá ocorrer nos níveis de ensino mais avançados, acentuando-se a partir do 9º ano de escolaridade. Até lá, e tendo presente que as escolas da nossa amostra são EB 2/3, as técnicas mais complexas devem ser desmontadas e apresentadas aos alunos de forma mais simplificada. Por outro lado, as formas jogadas devem predominar na organização da actividade, formas jogadas essas que se apresentam como soluções agradáveis de trabalho, tendo em vista desenvolver as capacidades dos alunos, dotá-los de noções básicas e motivá-los para a actividade (Garcia, 1993).

É nossa convicção que esta componente lúdica do Atletismo, apela a uma elevada criatividade dos docentes, particularmente quando se abordam as disciplinas mais técnicas como os saltos e os lançamentos. Todavia, planear e organizar estas unidades didácticas de forma apelativa para os alunos, para além de exigir muito mais dos docentes, requer um conhecimento e domínio profundo da didáctica do Atletismo, não estando isso ao alcance de qualquer um. Estamos em crer que, quando estas disciplinas mais técnicas são abordadas de acordo com estas preocupações, os alunos aderem com entusiasmo, sendo bem aceites e proporcionando-lhes novas descobertas do seu corpo. É, assim, essencial que o factor lúdico e as formas jogadas não deixem de estar presentes, evidenciando-se todavia uma grande tendência dos docente para associarem o ensino/aprendizagem destas disciplinas, com os gestos técnicos, desde de logo muito próximos aos utilizados no treino/competição e com a utilização de recursos e engenhos com mesmo nível de exigência. Obviamente que, nestes casos o processo ensino/aprendizagem não se assumem como as melhores referências didácticas-pedagógicas.

Já teóricos da aprendizagem e do desenvolvimento como Piget, Wallon e tantos outros, enfatizam a importância do jogo no processo de formação de qualquer jovem. O jogo possibilita que mediante trocas se consolidem práticas de solidariedade, responsabilidade e companheirismo.

### 5.2.2. Atletismo como veículo de inclusão

Chegamos a um ponto, da apresentação e análise dos resultados, em que o essencial do que foi analisado permite, de forma mais sustentada, aferir sobre as reais potencialidades do Atletismo como uma modalidade importante no processo de inclusão. Nesse sentido, interessa também saber se os professores que compõem a nossa amostra acreditam nessas potencialidades.

Quando questionámos, simplesmente, se o Atletismo é ou não um bom veículo de inclusão, 83,8%(n=62) dos professores inquiridos acharam que sim e apenas 16,2%(n=12) pensam o contrário (cf. figura 11).

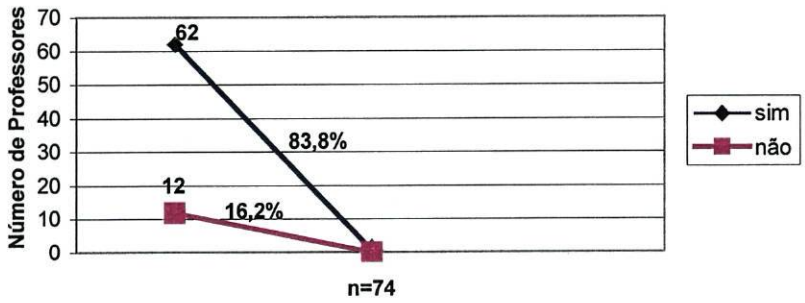



Figura 11 – Perspectiva do professor de EF acerca da modalidade Atletismo como veículo de inclusão desportiva

As respostas obtidas não são mais do que uma justificação, ou um corolário lógico de alguns dados já apresentados. Ou seja, se os alunos com NEE-DM revelam interesse pela disciplina de EF, se têm interesse por todos os Desportos, se o Atletismo surge como uma modalidade de grande aderência, se é a modalidade onde têm maior rendimento e estão mais próximos do nível dos colegas, se é a aquela em que se verifica uma maior colaboração dos colegas, então, o Atletismo apresenta-se como um apropriado veículo de inclusão.

Tendo presente que o princípio da inclusão apela para que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, tendo em vista o desenvolvimento global de cada um,

o Atletismo surge, então, como a modalidade que, segundo os docentes da nossa amostra, perfila esse princípio.

### 5.2.3. Disciplinas do Atletismo que promovem maior sucesso de inclusão

Se já vimos que o Atletismo é um adequado veículo de inclusão, então, será interessante conhecer dentro da modalidade, qual ou quais das disciplinas abordadas nas aulas de EF, terão ou serão um melhor veículo de inclusão.

Deste modo, conforme podemos constatar na figura 12, as corridas de resistência e de velocidade, são aquelas com maior peso nas respostas obtidas, com 53,2% (n=33) e 17,7% (n=11), respectivamente. Os saltos, em comprimento e altura, apresentam valores mais moderados, respectivamente, 14,5% (n=9) e 8,1% (n=5). Relativamente aos lançamentos, é a área menos contemplada. Apenas 4 professores (6,5%), classificam esta matéria como benéfica para a promoção da inclusão dos NEE-DM.

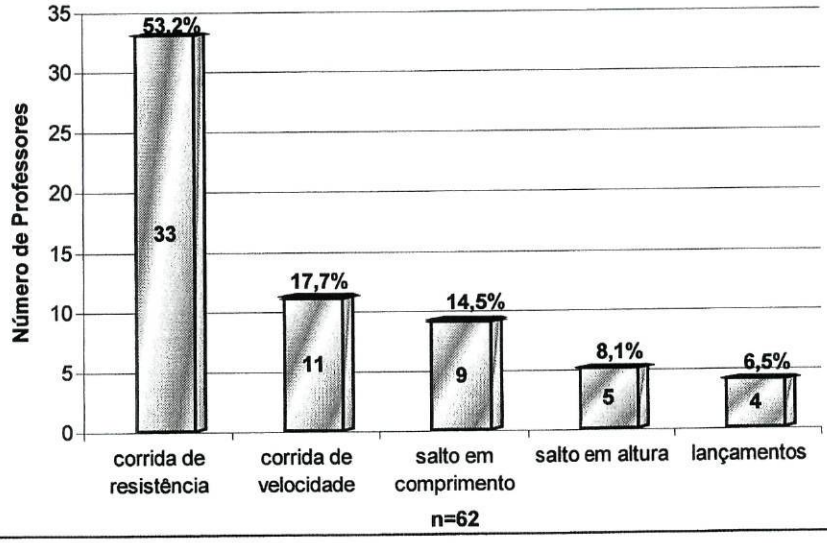



Figura 12 – Disciplinas do Atletismo que na perspectiva do professor de EF promovem maior sucesso de inclusão

São vários os factores que poderão justificar estes valores. Em primeiro lugar, podemos encontrar explicação cruzando estes dados com os apresentados na

figura 10, que mostram as corridas como as disciplinas mais abordadas na aula de EF, por um conjunto de razões já justificadas. Sendo assim, é legítimo afirmar que as corridas surgem como as disciplinas de maior inclusão, pelo facto de serem aquelas em que o professor teve possibilidade de trabalhar mais "tempo" e, por conseguinte, observar o comportamento de todos os alunos.

Quando afirmamos que o professor teve possibilidade de trabalhar mais "tempo" as corridas, queremos com isto dizer que a corrida não é observada unicamente quando matéria de ensino, mas também, quando utilizada como estratégia de aquecimento, na parte inicial da maioria das aulas de EF.

Apresenta-se desta forma como uma actividade que pode ser desenvolvida durante todo o ano lectivo, independentemente de se estar a abordar especificamente a corrida (Garcia, 1993). Correr "bem" é fundamental em quase todas as modalidades desportivas (Bragada, 2001), daí estar sempre presente, independentemente da unidade didáctica, com a possibilidade de ser corrigida e aperfeiçoada constantemente.

Verificámos também a existência de um paralelismo entre as disciplinas do Atletismo mais abordadas nas aulas de EF (figura 10), e as de maior sucesso de inclusão, segundo os professores deste facto emerge a problemática relacionada com o tempo destinado à corrida e às restantes disciplinas. De acordo com a literatura de referência, quer os saltos, quer os lançamentos, se dinamizados de forma cativante e atractiva e se suficientemente exercitados, revelam-se, também, como matérias de ensino fundamentais para o desenvolvimento das capacidades motoras dos jovens.

### 5.3. Dados sobre o Desporto Escolar

As actividades físico-desportivas na Escola, não se esgotam nas aulas. Elas são parte integrante para a dinamização do DE. Chegamos a um ponto em que

o nosso estudo vai pender para a análise de algumas questões, que julgamos pertinentes relativas ao DE e alunos com NEE-DM.

Com um grupo de questões colocadas aos elementos da amostra, procurámos saber a percentagem de professores responsáveis por um ou mais grupos/equipa de DE, e as respectivas modalidades de intervenção; se tinham ou não alunos inclusos, com DM, nos seus grupos/equipa e se estariam receptivos a incluí-los nos seus grupos/equipa. Para finalizar, procurámos indagar se, de algum modo, os docentes da nossa amostra estavam familiarizados com o funcionamento do DE, para alunos com NEE.

### 5.3.1. Intervenção dos professores de EF no DE

Para começarmos a perceber a relação entre o DE e a inclusão, perguntámos aos professores se eram ou não responsáveis por algum grupo/equipa do DE.

De acordo com os resultados obtidos, 56,8% dos professores inquiridos não são responsáveis por qualquer grupo/equipa de DE. Apenas 43,2% afirmaram serem responsáveis por grupo/equipa de DE.

Quadro 13 - Número de professores de EF com alunos inclusos responsáveis por grupo/ equipa do DE

| | n=74 | % |
|---|---|---|
| sim | 32 | 43,2% |
| não | 42 | 56,8% |

Não conhecemos os motivos que levam os professores a não serem responsáveis por grupos/equipa do DE. Em função do conhecimento das características da nossa amostra e das escolas em que leccionámos, podemos avançar alguns eventuais motivos:

- falta de condições logísticas da escola;
- descontentamento com o funcionamento do DE;
- pouca adesão por parte dos alunos, entre outros.

### 5.3.2. Modalidades do DE existentes nas escolas da amostra

A questão anterior, teve como principal objectivo introduzir a próxima questão, esta sim, já de interesse para o nosso estudo, pois pensamos que era importante saber quais grupos/equipa de DE existentes, em relação aos professores inquiridos e de que forma a modalidade Atletismo se apresentava.

O quadro 14 apresenta as percentagens por modalidades existentes nas escolas onde os elementos da nossa amostra intervêm. Podemos verificar que o Futsal (16,7%), o Ténis de Mesa e o Badminton (11,1%) são aquelas que mais se destacam. Chamamos à atenção para o facto de um professor poder ter mais do que um grupo/equipa de DE e, desta forma o número total de respostas ser superior ao número de professores.

Quadro 14 – Distribuição das frequências dos Grupos/equipa do Desporto Escolar existentes nas Escolas no presente ano lectivo

| Modalidades | % | n=36 |
|---|---|---|
| Futsal | 16,7% | 6 |
| Badminton | 11,1% | 4 |
| Rítmica Desportiva | 2,8% | 1 |
| Vela | 8,3% | 3 |
| Multiactividades de ar livre | 8,3% | 3 |
| Orientação | 8,3% | 3 |
| Voleibol | 2,8% | 1 |
| Ginástica Aeróbica | 8,3% | 3 |
| Ténis de Mesa | 13,9% | 5 |
| Natação | 2,8% | 1 |
| Ginástica de Grupo | 2,8% | 1 |
| Andebol | 2,8% | 1 |
| Basquetebol | 2,8% | 1 |
| Perícia/corridas de patins | 2,8% | 1 |
| Acrobática | 2,8% | 1 |

Estes resultados são, em boa medida o corroborar de um estudo efectuado por Pina (2002), sobre o DE. Em termos gerais, este autor verificou que a

participação dos alunos no DE, no ano 2000, decresceu de 10% da população escolar, para 7%. Constatou também, que a participação nas modalidades tradicionais diminuiu de uma forma geral, com uma descida muito acentuada no Atletismo (48%).

Entretanto, as justificações avançadas por este autor para a diminuição da população escolar nas modalidades tradicionais, como o Atletismo, pode estar relacionada com o facto da maioria dos professores optarem por modalidades de menor expressão (menor número de jogos, de deslocações, menor duração) ou seja, menor quadro competitivo.

Além, dos factos acima focados, é de nossa opinião que estes valores do DE são simultaneamente justificados pela curiosidade natural nesta faixa etária, e mesmo pela influencia dos mass media, que leva à procura de novas modalidades, muitas vezes não abordadas nas aulas de EF.

Relativamente, à grande expressão do Futsal, deve-se ao facto de ser uma modalidade com grande expressão nacional, fomentando os jovens à adesão, desta modalidade tradicional.

Merece particular realce o facto de não haver nenhum professor da nossa amostra com grupo /equipa de DE Atletismo, revelando-se, deste modo, a crise pela qual a modalidade parece estar a passar, não só na Escola como a nível do Federado.

No DE, esta crise pode estar supostamente relacionada com a qualidade das metodologias utilizadas no processo ensino/aprendizagem da modalidade, na aula de EF. Tal como foi exposto na revisão da literatura, o Atletismo não apresenta grande conteúdo recreativo e lúdico, apresentando-se em desvantagem em relação às modalidades colectivas (Rolim et al. , 2000).
Pertence, pois, ao professor, através da qualidade da sua intervenção, desafiar os alunos para o "jogo" do Atletismo, fazendo apelo à sua criatividade, sem no

entanto deixar de por em prática a sua experiência docente. Quando o Atletismo, particularmente em idades peripubertárias, é apresentada sob a forma jogada e através de fórmulas competitivas simples, contribui para aumentar os índices de motivação e disponibilidade dos alunos. Quando isso se verifica, as aulas de EF constituem momentos dinamizadores e fomentam a adesão dos alunos ao Atletismo, com posteriores reflexos ao nível do DE.

### 5.3.3. Alunos com NEE-DM no DE

No prosseguimento do nosso estudo, confrontámos os professores responsáveis por grupos/equipa do DE (n=32), com o facto de terem ou não alunos com DM inclusos. Constatámos que apenas 6 professores (18,75%) apresentam alunos NEE-DM nos seus grupos de DE, sendo que, a maioria, (81,25%) apenas tinha alunos ditos "normais".

Quadro 15 – Número de professores com alunos NEE-DM inclusos no grupo/equipa do DE pelo qual são responsáveis

| | n=32 | % |
|---|---|---|
| sim | 6 | 18,75% |
| não | 26 | 81,25% |

A explicação que podemos apresentar para o valor de 18,75%, está relacionada com as novas normas de funcionamento do DE, relativamente às actividades desportivas para os alunos com NEE, que estiveram em vigor no ano lectivo 2001/2002, criadas a título experimental, afim de testar a sua receptividade. Este resultado foi fruto aquando no nosso estudo de terreno, junto dos professores de EF, motivando-os pessoalmente para a importância da formação de grupos/equipa com alunos NEE-DM. No entanto, temos consciência que se não tivéssemos partido para o terreno, dando a conhecer o nosso projecto, este valor seria zero.

Tal como pode ser consultado na revisão da literatura, estas novas normas implicam, essencialmente, a possibilidade do professor optar pela constituição de grupo/equipas em sistema Escolar Aberto ou Adaptado Escolar.

O sistema Escolar Aberto destina-se a alunos com NEE inclusos no grupo/equipa da Escola. Por sua vez, o sistema Adaptado Escolar destina-se a alunos com menores capacidades físicas, com grupo/equipa próprio.

Como consequência deste novo funcionamento, surgiram os primeiros grupos/equipa com alunos NEE-DM, tanto no Escolar Aberto, como no Adaptado Escolar.

### 5.3.3.1. Motivos da ausência de alunos com NEE-DM nos grupos/equipa do DE

A questão seguinte tinha como alvo os 81,25% dos professores que responderam que não tinham alunos com DM no seu grupo/equipa de DE.

Para termos uma compreensão mais abrangente destes resultados, indagámos junto dos 81,25% dos professores (aqueles que não tinham alunos com DM no seu grupo/equipa de DE) os motivos pelos quais esses alunos não faziam parte do grupo/equipa do DE. Os resultados obtidos encontram-se na figura 13.

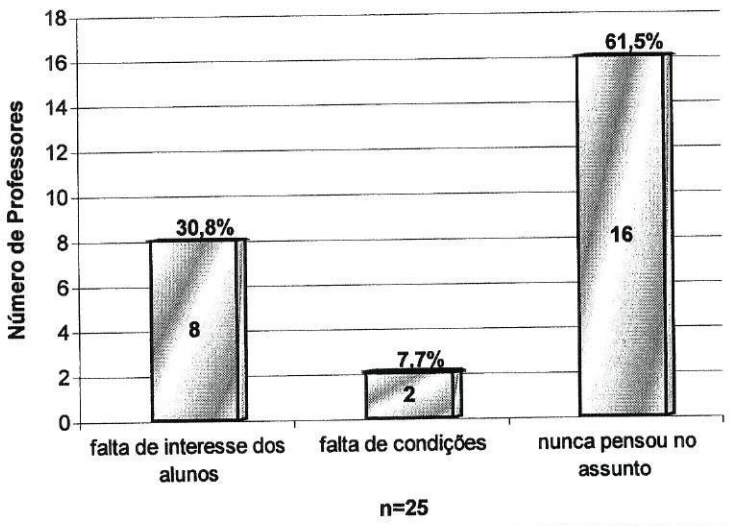



Figura 13 – Razão da inexistência de alunos com NEE-DM nos grupos/equipa do DE

Da leitura do gráfico, transparece um desconhecimento da legislação que enquadra estas situações. Assim, constatou-se que 61,5% desses professores nunca tinham pensado em ter alunos com NEE-DM, nos seus grupos/equipa de DE, pelo facto de, provavelmente, nunca se terem visto confrontados com uma situação desse tipo.

Por outro lado, segundo 30,8% dos professores, tal se deve a uma falta de interesse por parte dos alunos. Estes valores podem ser entendidos como consequência de uma menor capacidade destes alunos em perceberem o funcionamento e a disponibilidade da Escola, em relação ao Plano de Actividades, no qual se inclui o DE.

Não podemos esquecer que é característico nestes alunos a presença de limitações ao nível das áreas adaptativas, da comunicação, da socialização e da autonomia, tal como é salientado pela Associação Americana para o Atraso Mental (AAMR).

Segundo esta organização a " Deficiência mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações em duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, independência pessoal, vida em casa, comportamento social, utilização dos recursos da comunidade, tomada de decisão, cuidados de saúde e segurança, aprendizagens escolares, ocupação dos tempos livres, trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes da idade dos dezoito anos" (Fonseca, 2002).

Queremos com esta definição, destacar algumas das características da DM (sublinhadas no texto acima) que possam influenciar a falta de interesse na procura, por iniciativa própria, de actividades fora do contexto curricular.

Para terminar este item, observa-se que 7,7% dos professores atribuíram a não participação nas actividades do DE, à falta de material desportivo e/ou específico e disponibilidade de espaços, mas também com a Escola em si.

Toda a sua estrutura poderá não estar vocacionada em termos de enquadramento humano e meios logísticos necessários, para dar resposta adequada a alunos com NEE-DM, no âmbito do DE.

Neste sentido, a integração ou inclusão nas escolas regulares dos alunos com NEE, não é um simples processo de colocação física de pessoas num determinado ambiente (Jiménez, 1997). Deverá significar também, uma efectiva participação nos diversos compromissos e tarefas escolares, incluindo, obviamente, as actividades desportivas.

### 5.3.4. Receptividade dos professores em incluir alunos com NEE-DM nos grupos/equipa.

Foi de nosso interesse saber qual a receptividade dos professores de EF, que não têm alunos inclusos no DE, em inclui-los, no futuro, nos seus respectivos grupos/equipa.

De acordo com o quadro 16, a maioria dos professores inquiridos (88,50%), estão receptivos em incluir estes alunos nos seus grupos/equipa.

Quadro 16 – Receptividade em incluir alunos com NEE-DM nos grupo/equipa do DE da escola

| | n=26 | % |
|---|---|---|
| sim | 23 | 88,50% |
| não | 3 | 11,50% |

Esta receptividade, revela atitudes positivas do professor de EF para novos desafios, com a participação dos alunos NEE-DM ao nível do DE, enquadrando-os, assim, num novo contexto escolar.

Aliás, estes resultados só vêm reforçar os dados da figura 4, na qual os professores de EF da nossa amostra, atribuem uma importância elevada à disciplina de EF e ao Desporto para os alunos com NEE-DM.

No nosso entender, a importância do DE para estes alunos é reconhecida pelos docentes, como uma mais valia. Compete, portanto, à comunidade escolar e aos organismos oficiais, criar as condições para que essa mais valia seja transformada numa real participação de todos no DE.

### 5.3.5. Conhecimento da existência e DE para alunos com NEE-DM

Para darmos seguimento a esta apresentação e discussão dos resultados, perguntámos aos professores de EF, se tinham conhecimento da existência de DE para alunos com NEE.

O quadro 17 revela-nos que há um equilíbrio muito grande entre os que responderam terem conhecimento da existência de DE para alunos com NEE (49,3%), e os que afirmaram o contrário (50,7%).

Quadro 17 - Conhecimento da existência no CAE-Porto de DE para alunos com NEE

| | n=73 | % |
|---|---|---|
| sim | 36 | 49,30% |
| não | 37 | 50,70% |

Pensamos que a percentagem de professores que afirmaram ter conhecimento da existência de DE para alunos com NEE, pode, eventualmente, estar ligado a um trabalho já desenvolvido no CAE-Porto. Este organismo promoveu uma Acção de Formação e de Sensibilização para professores, especificamente a pensar no assunto.

Todavia, 50,7% dos professores afirmam desconhecer a possibilidade de formação de grupo/equipa com alunos das NEE, apesar de estar estipulado no

ponto 7.2.2 – Projecto Especial do Regulamento do DE, de 2001/2002. Este desconhecimento pode ser atenuante para aqueles que não têm DE. No entanto, cremos que se trata basicamente de um problema de falta de informação quer ao nível da procura, quer ao nível da divulgação. Acreditamos que muitos professores quando formulam os projecto de adesão ao DE, limitam-se simplesmente a ler no regulamento os itens que respeitam ao modo de preenchimento dos formulários e os que estão relacionados directamente com o seu grupo/equipa, passando na maior parte das vezes despercebidas as informações intermédias.

### 5.3.5.1. Conhecimento do modo de funcionamento do DE para alunos com NEE-DM

Procurámos também saber, para aqueles professores que responderam terem conhecimento da existência do DE para alunos com NEE, se estavam informados do modo de funcionamento e formação de um grupo/equipa com alunos NEE (quadro 18). Curiosamente, 44,4% destes professores responderam não estarem informados relativamente ao seu funcionamento.

Quadro 18 – Conhecimento do modo como funciona o DE para os alunos com NEE

| | n=36 | % |
|---|---|---|
| sim | 20 | 55,60% |
| não | 16 | 44,40% |

Podemos explicar, para aqueles que responderam estarem informados quanto ao funcionamento do DE para alunos com NEE, por 5 vias:

- serem responsáveis por grupos/equipa com alunos NEE;
- serem responsáveis por grupos/equipa de DE;
- terem frequentado a Acção de Formação e Sensibilização para a formação de grupos/equipa, para alunos com NEE;

- pelo facto de serem professores de alunos com NEE, tiveram e muito bem, a preocupação de se informarem acerca da possibilidade de formarem grupo/equipa com alunos com NEE;
- terem tomado a iniciativa de lerem, por completo, o regulamento do DE.

Em relação à percentagens de professores que afirmaram não saber como funciona o DE para alunos com NEE, são professores que provavelmente não têm nenhum grupo/equipa de DE , e, por conseguinte, não estão informados acerca do regulamento do DE.

### 5.4. Análise aos Comentários das questões abertas

Para finalizar, a apresentação dos resultados, e de acordo com o questionário, propusemos aos professores um pequeno comentário através de duas questões abertas.

A primeira destinava-se a obter opiniões acerca do modo como a actividade desportiva contribui para o desenvolvimento integral dos jovens com NEE-DM, bem como para a sua inclusão.

Dentro de uma variedade de opiniões, retivemos que os professores acreditam que a EF é uma disciplina capaz e fundamental para a inclusão dos alunos com NEE-DM na comunidade escolar. Foram apontados alguns aspectos relativos à melhoria das aptidões físicas e capacidades motoras. Alegaram ainda que na disciplina EF são proporcionadas ao aluno vivências pedagogicamente ricas, com reflexos positivos na sua socialização, no cultivo de valores de solidariedade, de auto-estima e de qualidade de vida.

Como exemplo, passamos a transcrever um desses comentários, que elucida bem a generalidade dessas opiniões .

"Para além de desenvolver as suas capacidades motoras, proporciona o desenvolvimento da sua socialização dentro e fora da Escola, seja com o grupo de colegas de turma, seja com outras escolas com DE".

A segunda questão, tinha como objectivo saber se o professor de EF deve, ou não, fazer parte da Equipa do Apoio Educativo da Escola, e porquê.
Neste contexto, a totalidade das opiniões dos professores circulam à volta da convicção que um professor de EF deve fazer parte da Equipa do Apoio Educativo da Escola. Os motivos aduzidos que defendem a sua presença na equipa de Apoio Educativo, ligam-se ao facto de a EF fazer parte integrante do currículo escolar dos jovens. Além deste pressuposto, é também salientado que os professores que integrarem a Equipa do Apoio Educativo, devem possuir formação especializada na área da deficiência e devem ter a capacidade de elucidarem os seus colegas sobre os benefícios da actividade física/ desportiva para os deficientes e de reconhecerem que a disciplina tem um valor social muito forte.

Reforçando o que atrás foi dito, retiramos alguns exemplos mais significativos dessas opiniões:

"Um professor de EF especializado nesta área deve fazer parte da Equipa, pois além de estar mais adaptado à situação, pode ajudar a resolver alguns problemas relacionados com o aluno, no âmbito das actividades física. Contudo, o aluno deveria continuar a frequentar as aulas da turma";

"De forma a sensibilizar os colegas a estarem mais receptivos aos benefícios da actividade física e desportiva e o contributo para o desenvolvimento social do jovem";

"Acho que sim, mas ainda falta aceitar a Educação Física como uma disciplina ao nível da outras áreas".

Ao terminar esta Apresentação e Discussão dos Resultados estamos convictos de que é possível tratar a inclusão desportiva, de modo a vermos no futuro o fruto deste nosso trabalho. É tudo uma questão de oportunidades.

Em 1983 a ONU, ao tratar dos problemas respeitantes à equiparação de oportunidades para pessoas deficientes a vários níveis, entre eles o Desporto diz:

" ... reconhece-se cada vez mais a importância do desporto para as pessoas deficientes; os estados membros deveriam, portanto, encorajar todas as formas de actividades desportivas de pessoas deficientes, interligá-las através de medidas proporcionadoras dos meios adequados e de uma correcta organização dessas actividades".

# Conclusões

# 6. Conclusões

Da análise e discussão dos resultados decorrem as seguintes conclusões:

## 6.1. Conclusões Relativas aos Dados sobre o Professor

- Mais de metade dos professores de EF (64%) que fazem parte da nossa amostra, admitem ter falta de formação específica na área da deficiência.

## 6.2. Conclusões Relativas aos Dados sobre a Disciplina de EF

- Os professores de EF da nossa amostra, consideram de primordial importância o Desporto e a EF, para os alunos com NEE-DM, considerando-as como fundamentais para fomentar nos jovens a prática de actividades físicas

- Os alunos com NEE-DM, revelam particular interesse pelas aulas de EF, e pela generalidade do Desporto, na perspectiva dos professores da nossa amostra.

- Nas escolas onde os professores investigados leccionavam, a quase totalidade dos alunos com NEE-DM (91,8%), frequentaram as aulas de EF, em conjunto com os colegas.

- Nas turmas dos professores estudados, registou-se, uma forte colaboração por parte dos colegas de turma. Esta capacidade de interagir uns com os outros, promove o desenvolvimento de atitudes de cooperação e valores sociais, expressos nas escolas da nossa amostra.

- Segundo os professores sondados para o nosso estudo, o Atletismo é a modalidade que mais se destaca ao nível do rendimento e da adesão, por parte destes alunos.

- Na perspectiva dos professores, o Atletismo é a modalidade que o aluno com NEE-DM se encontra mais próximo do nível dos colegas da turma.

- O Atletismo é a modalidade onde observam maior colaboração por parte dos colegas da turma, com estes alunos.

- No que concerne à planificação das aulas de EF, nas turmas com alunos inclusos, esta é alvo da preocupação dos professores de EF da nossa amostra.

- Estes professores reconhecem que a presença de alunos com NEE-DM, influenciam o normal decorrer das aulas.

### 6.3. Conclusões Relativas ao Dados sobre o Atletismo na EF

- Segundo os professores da amostra, as corridas são a disciplina do Atletismo, mais abordada na aula de EF.

- Para os professores de EF da nossa amostra, as corridas são a disciplina que produz maior sucesso de inclusão.

- Contrariamente ao que se possa pensar, o Atletismo apesar de ser uma modalidade iminentemente individual, constitui um veículo de inclusão, na perspectiva da maioria dos professores (83,8%) da nossa amostra.

Face a estas conclusões, podemos afirmar que dentro da diversidade de modalidades habitualmente contempladas na disciplina de EF, o Atletismo é aquela que consegue alcançar maior destaque, pela positiva, impondo-se num quadro de Escola Inclusa, como a apropriada.

## 6.4. Conclusões Relativas aos Dados sobre o DE

- Contrariando o que nos é perspectivado pelos autores relativamente à riqueza do Atletismo, não existe nenhum grupo/equipa da modalidade, no DE, nas escolas onde leccionam os elementos da nossa amostra.

- A maioria dos professores da nossa amostra, responsáveis por grupos/equipa de DE (81,25%)*, não têm alunos com NEE-DM, nos seus grupos/equipa.

- É visível a receptividade (88,5%) em incluir estes alunos nos grupos/equipa do DE, por parte dos professores estudados.

- Ainda existe 50,7% de professores que desconhece a existência de DE para alunos com NEE-DM, bem como o seu modo de funcionamento.

## 6.5. Recomendações

Pensamos que seria de todo o interesse estabelecer algumas recomendações, relativamente à dinamização das actividade do DE para alunos com NEE-DM, aproveitando a elevada receptividade dos professores de EF, no sentido de se incrementar uma prática desportiva de acesso a todos.

O professor de EF, é aquele que se perfila como o mais dotado para lidar com o factor da heterogeneidade e, quando devidamente apoiado, torna-se um elemento fundamental em todo o processo de inclusão dos alunos que se destacam pela diferença.

Assim, neste estudo, defrontámo-nos com a necessidade de apostar na formação contínua dos docentes, em particular os de EF, nesta área (Ensino Especial), já que estes admitem não ter a formação especifica e estarem receptivos ao DE incluso.

* Os 18,75% dos professores com DE com alunos NEE-DM, são fruto da primeira aplicação prática do nosso estudo.

Reflectir sobre a diversidade de funções do Desporto, possibilita a construção de um modelo organizacional ajustado à realidade, de forma a responder às necessidades de todos os jovens em idade escolar. Em nossa opinião, este nosso projecto é um passo importante nas estruturas do DE, criando-se uma nova imagem face à problemática do acesso às actividades desportivas por parte dos alunos das NEE.

Deste modo, e como já foi referenciado na revisão da literatura, o modelo utilizado no ano experimental (ano lectivo 2001/02), deve ser mantido e aperfeiçoado, considerando o seguinte:

1ª Fase

Para constituição de grupos/equipas de alunos com NEE, o professor e EF pode optar, em função das características e necessidades dos seus aluno por:

1. Actividade Interna:
    - Professor com Actividade Interna (2 horas);
    - Professor com Actividade Específica (2 horas);
2. Actividade Externa:
    - grupo/equipa escolar (inscrição no escalão etário respectivo ou imediatamente inferior – 4 horas);
    - grupo/equipa NEE (escalão vários/misto com o **mínimo de 2 alunos** – 4 horas).

No grupo/equipa NEE, o professor pode optar por: **Escolar Aberto** ou **Adaptado Escolar**:

**Escolar Aberto** – Inclusão no grupo/equipa da Escola, sem classificação separada.

**Adaptado Escolar** – Destina-se a alunos com menores capacidades físicas, com grupo/equipa próprio, com classificação própria.

2ª Fase

Outro aspecto a considerar, será a formação do professor. Daí a segunda fase deste projecto, contemplar a divulgação do sistema, e a preparação dos

docentes para a promoção das actividades. Ou seja, uma formação contínua, assegurada pelo DE, e com protocolos com as respectivas áreas de deficiência, de forma a garantir o enquadramento técnico-pedagógico das actividades.

Vamos de seguida particularizar algumas recomendações, com o objectivo de dinamizar o DE, e mais concretamente o Atletismo para alunos com NEE-DM:

- Sensibilizar os professores, aquando da formação de grupo/equipa, que o Atletismo é, entre outras, uma modalidade, que pela sua diversidade e naturalidade de movimentos, capaz de se identificar com mais facilidade com estes alunos;
- Promover, juntamente com o responsável pelo Atletismo no DE, um programa de provas ajustadas à participação destes alunos;
- Promover com a ANDDEM, protocolos para dinamização de actividades em conjunto com a participação dos seus associados;
- Promover Acções de Formação de Atletismo, no âmbito da sua abordagem com alunos com NEE-DM.

É também nosso objectivo, com este projecto, criar oportunidades aos alunos com NEE, de optarem por uma especialização desportiva, apoiados pela respectiva área de deficiência. Relativamente ao Atletismo do DE, para alunos com NEE-DM, é nossa proposta que este, possa também contribuir para aumentar o número de participações e atletas da ANDDEM, nomeadamente ao nível escalões, que tal como já foi referido na revisão da literatura, esta participação tem vindo a decrescer. Ou seja, tal como acontece para o DE, praticado por alunos ditos "normais", o DE como formação desportiva, pode permite a detecção de alguns talentos desportivos.

Para finalizar, pensamos que seria importante sugerir, e com o propósito de fomentar o Desporto para alunos com NEE-DM, que os alunos de opção de Reabilitação e Reeducação (cursos de Desporto e EF), quando entram em situação de estágio pedagógico, lhes fosse atribuída uma escola com inclusão e uma turma com alunos das NEE, por dois motivos:

1. são os que estão mais sensibilizados para a promoção e dinamização de actividades com estes alunos;
2. têm um conhecimento, à partida, mais actualizado estando ávidos de o aplicar na sua função docente.

Assim, acima de tudo, é a aposta numa dinâmica que acreditamos ...

"Todos me falam e dizem tanto
E tenho pena de não responder;
Faço gestos e caretas para me entender
Mas em vão, pouco adianto"

Marco Paulo Pereira.

# 7. Bibliografia

AA.VV. (2002). O Atletismo Jogado. [*On-line*] www.fpatletismo.pt/atle_esc/atl_jogado/o_atletismo_jogado.htm

Adelino, J.; Vieira, J.; Coelho, O. (1999). Treino de Jovens – O que todos precisam de saber!. Secretaria do Estado do Desporto.

Albuquerque, A.; Graça, A. (2001). As orientações conceptuais dos orientadores de estágio pedagógico na formação de professores de educação física – Um projecto de estudo In: P. Gomes, A. Graça. (eds.), Educação Física e Desporto na Escola, pp. 121-127. FCDEF, UP .

Batista, P. (2000). Satisfação com a Imagem Corporal e Auto-Estima. Revista Horizonte XVI.,91: 9-15.

Bento, J. O. (1989). Dossier – Programas para o Desenvolvimento do Desporto em Portugal. Revista Horizonte VI., 34: III-V

Bento, J. O. (1991). Desporto, Saúde, Vida. Em Defesa do Desporto. Livros Horizonte, Lisboa

Bento, J. O. (1995). O Outro lado do Desporto. Campo das Letras. Editores SA, Porto

Bento, J. O. (1997). Desporto – "Matéria de Ensino". Editorial Caminho SA, Lisboa.

Bell, J. (1997). Como Realizar um Projecto de Investigação., Gradiva, Lisboa.

Botelho, A.; Duarte, A. (1999). Relação entre a prática de actividade física e o estado de bem-estar em estudantes adolescentes. Revista Horizonte XV., 90: 5-7.

Bragada, J. (2002). Atletismo na Escola – Porposta Progamática para Abordagem dos Lançamentos "Leves". Revista Horizonte XVII., 102: 23-31.

Brás, J.; Bom, L. (2000). O Aluno em Crise entre o Rebanho e o Vazio Social. Revista Horizonte XVI., 9: 9-13.

Campion, J. C.; Brown, A. L.; Ferrara, R. A. (1982). "Mental retardation in intelligence" In: R.J. Sternberg (eds.), Handbook of human intelligence. New York: Cambridge University Press

Campos, E. (2001). História da Educação. Litografia Finearte, Porto.

Castro, M. A. (1995). Acessibilidade Desportiva. Revista Integrar., 8: 44- 50.

Castro, M. A. (2002). Desporto para deficientes – Problemas Contemporâneos In: V. Barbanti, A. Amandio, J. Bento, A. Marques (eds), Esporte e Atividade Física , pp. 197-212. Editora Manole, Brazil

Carvalho, A. (1995). Os Métodos de ensino na disciplina de Educação Física In: A . Carvalho (eds), Novas Metodologias em Educação, pp. 446-457. Porto Editora, Porto.

Carvalho, J. (2001). Organização Desportiva. 5th. International Sports Seminar - não publicado

Clement, P. (1992). A Propósito da Nova Categoria de Benjamins, ou os Perigos duma Especialização Precoce. Cadernos Técnicos de Atletismo., 23: 25-31.

Clohessy, P. (1989). "Desenvolvimento do jovem atleta - Um estudo sócio-psicológico". Cadernos Técnicos de Atletismo.,17: 53- 59.

Correia, E.; Pardal, L. (). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Areal Editores, Porto.

Correia, L. M. (1997). Alunos Com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto Editora, Porto.

Cruz, J. F.; Machado, P.; Mota, M. (1996). Efeitos e Benefícios Psicológicos do Exercício e da Actividade Física, In: Cruz, J. F.(eds.), Manual de Psicologia do Desporto, pp. 92-113, Lisboa.

David, J.; Baro, J.; Munoz, E. (2001). El valor de la cooperación a través de juegos con el grupo. Revista Educación Física., 83: 29-34.

Desporto Escolar (2001), Programa do Desporto Escolar 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário 2001/2002 Lisboa, Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Dias, J. (1999). A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais. Secretariado Nacional Para a Reabilitação e Integração Das Pessoas Com Deficiência., 11: 24-26

Dieste, S. (2001). La Integración en la Educación Física: Una Realidad a Tener en Cuenta. Revista Educación Física., 82: 31-33.

Doll-Tepper, G. (1995). International Perspectves on Adapted Physical Actvitivity In: H. Van Coppenolle, Y. Vanlandewijck, J. Simons, P. Van de Vilet, E. Neerivckx. (eds), First European Conference on Adated Physical Activity and Sport, pp. 45-51.

Esperança, A .L. (2001). Pesquisa dos indicadores da participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no Desporto Escolar, Tese de Mestrado em Actividade Física Adaptada, FCDEF-UP- não publicado

Ferreira, J.P. (1999). Socialização através da prática desportiva adaptada e motivos de participação em atletas portadores de deficiência mental ligeira. 3rd. International Sports Seminar- não publicado.

Fonseca, V. (1989). Educação Especial – Programa de Estimulação Precoce. Editorial Noticias, Lisboa

Fonseca, V. (2001). Psicomotricidade, Editora Âncora, Lisboa.

Garça, A. (1991). A importância da Actividade Física para a Educação da Saúde In: P. Gomes, Z. Matos (eds.), Educação Física na Escola Primária., pp. 67-71. FCDEF-UP, Porto.

Garcia, R.; Marques, U.; Calvo, A. (2001). Desporto – Pessoas com Deficiência(s) – Exclusão Social. FCDEF-UP, documento não publicado.

Garcia, R. (1993). O Ensino do Atletismo – As corridas, os saltos e os lançamentos. Câmara Municipal de Oeiras.

Garcia, R. (2001). Desporto para pessoas com deficiência – uma perspectiva ética, FCDEF-UP, documento não publicado.

Garcia, R. (1990). "A corrida da origem aos nossos Dias" – estudo sobre a evolução do conceito e do valor da corrida através dos tempos, Dissertação apresentada às Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, FCDEF, UP.

Gonçalves, C. (2002). Dossier Desporto Escolar. Revista Horizonte XVII.

Jiménez, R. B. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa In: R. Bautista (eds.), Necessidades Educativas Especiais, pp. 9-17. Dinalivro, Lisboa.

Jiménez, R. B. (1997). Modalidades de Escolarização. A Classe Especial e a Classe de Apoio In: R. Bautista (eds.), Necessidades Educativas Especiais, pp. 37-43. Dinalivro, Lisboa.

Lopes, J. A. (1998), Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação .Braga, S.H.O.

Manuel, P. (1994). Desporto Escolar – "da organização do Passado à organização do Futuro". Revista Horizonte X., 60

Mesquita, I. (1997). Pedagogia do Treino – A formação em jogos desportivos colectivos. Livros Horizonte, Lisboa.

Mota, J. (1997). A actividade Física no Lazer. Reflexões sobre a sua prática. Ed. Livros Horizonte.

Mota, J. (2000). A Escola, a Promoção da Saúde e a Educação Física. Que Relações. Revista Horizonte XVII, 98: 33-36.

Mota, J.; Appell, J. (1995). Educação da Saúde – Aulas Suplementares de Educação Física. Livros Horizonte, Lisboa.

Mourão, L.;Pereira,G. (1995). O Coitidiano da Educação Física Escolar, In: S. Votre, V. Costa. (eds), Cultura, Atividade Corporal & Esporte, pp. 139-148. Editora Central, Brasil.

Neves, A. (2002). "Organismos Nacionais/Internacionais. 6th International Sport Seminar-ANDDEM - não publicado.

Nielsen, L. B. (1999). NEE na Sala de Aula um Guia para Professores. Colecção Educação Especial. Porto Editora, Porto.

Pacheco, J. A.; Flores, M. A. (1999). Formação e Avaliação de Professores. Porto Editora, Porto.

Pacheco, D. B.; Valencia, R. P. (1997). A Deficiência Mental In: R. Bautista (eds.), Necessidades Educativas Especiais, pp. 209- 223. Dinalivro, Lisboa

Parecer sobre Proposta de Lei Anti-Discriminatória para Deficientes [ *On-line*]: www.ao.pt/ ordem/Pareceres/defic.html

Patrício, M. (1990). A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo. Texto Editora, Porto

Paulo, P.(2000). A Planificação dos professores em Educação Física: Alguns Contributos para o seu Estudo. Revista Horizonte XVI., 92: 14-17.

Pereira, J. C. (2000). Organização Nacional e Internacional do Desporto para Deficientes. 4th. International Sports Seminar - não publicado.

Pereira, J. C.; Pereira, F. (2001). Metodologia Desportiva. 5th. International Sports Seminar - não publicado.

Pereira, P. (2000). A Planificação dos Professores em Educação Física : Alguns Contributos para o seu Estudo. Revista Horizonte XVI., 92: 14- 17.
Pina, M. (2002). Desporto Escolar – Estado Actual e Prospectiva. Revista Horizonte XVII, 101: 25-35.

Pinto, P. C.; Barbosa, C. (1997). Para uma Escola Inclusiva – Um diagnóstico das Necessidades dos Educadores de Infância. Revista Integrar., 14: 43-48.

Pires, P. (2000). O valor Social e Formativo da Educação Física e do Desporto. Revista Horizonte XVI, 95: 3- 5.

Praem-Nielsen, O. (1994). Relatório sobre o trabalho de Grupo (Desenvolvimento curricular e integração), apresentado no Seminário Europeu HELIOS II – Escola e Integração na Europa: valores e Práticas. Lisboa

Queirós, P. (1991). Particularidades da organização do processo ensino--aprendizagem em Educação Física In: P. Gomes, Z. Matos. (eds.), Educação Física na Escola Primária., pp. 47-57. FCDEF-UP, Porto.

Queirós, P. (2001). Para uma renovação da educação física – o corpo como categoria central In: P. Gomes, A.. Graça. (eds.), Educação Física e Desporto na Escola, pp 31-35. FCDEF, UP

Queirós, P. (2002). O corpo na EF – Leitura axiológica à luz de práticas e discursos. Dissertação apresentada às provas de Doutoramento normas C.D. - FCDEF, UP.

Quintas, J. M. (1998). Educação Especial – O Direito à Diferença. Revista Integrar., 15: 28-31.

Rodrigues, D. (1989). As Novas Tecnologias na Educação Especial: Do Assombro à Realidade, IV Encontro Nacional de Educação Especial: "Comunicações", Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, pp. 111- 116.

Rodrigues, D. (2001), Educação e Diferença in Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva, Colecção Educação Especial. Porto Editora

Rodrigues, D. (2001), A Educação Motora e as Necessidades Educativas Especiais In: Krebs, Copetti, Beltrame, Ustra (eds.), Perspectivas para o Desenvolvimento Social, pp.69-77.Edições Santa Maria, Brasil.

Rolim, R, (1991). Regulamento Técnico de Atletismo .- Uma Perspectiva da sua Evolução. Dissertação apresentada às Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, FCDEF, UP.

Rolim, R.; Colaço, P.; Garcia, R.(2000). Considerações e Perspectivas de Abordagem do Atletismo na Escola. Revista Horizonte XVI, 94: 33-39.

Rosado, A. (s/d). Desenvolvimento Sócio-Afectivo em Educação Física. [*On-line*] www.ipv.pt/millenium/ect10_rosd.htm

Sanderson, L. (1989). O Desenvolvimento Sistemático do Talento para o Heptatlo. Cadernos Técnicos de Atletismo, 17: 1-7.

Santos, S.; Morato, P. (2002). Comportamento Adaptativo, Colecção Educação Especial, Porto Editora

Schmolinsky, G. (1982). Atletismo. Colecção Desporto. Estampa, Lisboa.

Silva, A. (1991). Desporto para Deficientes: Corolário de uma Evolução Conceptual. Dissertação Apresentada às Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Cientifica, FCDEF – UP.

Spagolla, G., Bortoli, L. (1987), Cadernos Técnicos de Atletismo., 6: 36-37 e 61-63.

Thematic Group Nº8. (1997). Hélios II The Rule of Resource Centers in Supporting Integration in Education.

Tubino, G. (1987). Teoria do Esporte. IBRASA, Brasil.

Tuckman, B. W. (1994), Manual de Investigação em Educação. Edição Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Varela, A.(1991). Desporto Para as Pessoas com Deficiência - Expressão Distinta do Desporto. Revista Educação Especial e Reabilitação.,5 e 6: 53-61.

Varela, A.(1999). Implicações da Actividade Desportiva na Saúde da Pessoa com Deficiência Mental. 3rd. International Sports Seminar.-ANDDEM - não publicado.

Vaz, M. C. (1995). O Professor de Apoio de Educação Especial – Um Agente de Mudança em Contexto de Colaboração. Cooperativa Editorial Coimbra, Coimbra.

Vieira, F. D.; Pereira, M. C. (1996). "SE HOUVERA QUEM ME ENSINARA" – A Educação de Pessoas com Deficiência Mental. Fundação Calouste Gulbenkian.

# ANEXOS

# ANEXO - A

## CAE – Porto – Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos

| CAE | Concelho | Escola Sede da Equipa | | Coordenadores |
|---|---|---|---|---|
| Porto **A** | Trofa<br>Santo Tirso | EB 2/3 de Alvarelhos<br>Rua Central Ribeiro<br>4785 – 094 Trofa | 229823894<br>Ext 219<br><br>229823893<br>Fax | M. Helena Raposo<br>Arminda M. Brandão |
| Porto **B** | Maia | Câmara Municipal da Maia<br>Piso 0<br>4470 – 202 Maia | 229410590<br><br>22984521<br>Fax | M. Helena Tavares<br>M. Conceição Cruz |
| Porto **C** | Matosinhos | Esc. Sec. Abel Salazar<br>Rua das Laranjeiras<br>4465 – 401 S. M. Infesta | 229015269<br><br>229023491<br>Fax | Jorge Soares<br>António Nunes |
| Porto **D** | Valongo | Esc. EB2/3 Padre Américo Campo<br>4440 – 201 Valongo | 224219530<br>Ext 29<br><br>224223943<br>Fax | Gracinda Pirraço<br>Raul Alves |
| Porto **E** | Gondomar | Esc. Sec. Rio Tinto<br>4435 – 162 Rio Tinto | 224853711<br><br>22486123<br>Fax | M. Isabel Monteiro<br>M. Lurdes Lima |
| Porto **F** | Vila do Conde<br>Póvoa de Varzim | Delegação Escolar<br>R. António Andrade<br>4480 – 806 Vila do Conde | 252632289<br><br>252632289<br>Fax | M. Emília Fitas<br>Celina M. Silva |
| Porto **G** | Porto Ocidental | Esc. Sec. Carolina Michaelis<br>R. Infanta D. Maria<br>4050 – 285 Porto | 226002435<br><br>226095024<br>Fax | Carlos Afonso<br>M. Elisa Machado |
| Porto **H** | Porto Oriental | Esc. EB2/3 Nicolau Nasoni<br>R. Sto António de Contumil<br>4350 – 285 Porto | 225089007<br><br>225509585<br>Fax | M. Josina Vilas<br>M. Eduarda Pinto |
| Porto **I** | V.N. Gaia Ocidental | Esc. EB2/3 STª Marinha<br>R. Dr. Mário Cal Brandão<br>4400 – 088 V. N. Gaia | 223756874<br><br>223772596<br>Fax | M. Rosário Machado<br>Isabel M. Teixeira |
| Porto **J** | V.N. Gaia Oriental | Esc. Sec. Arquitecto Oliveira Ferreira<br>Apartado 2094 Granja<br>4405 – 801 S. Félix da Marinha | 227626265<br><br>227626215<br>Fax | M. Odete Silva<br>Aurora Francisca Reis |

| Concelho da Trofa/Santo Tirso<br>Coordenador : M. Helena Raposo | |
|---|---|
| Escola | Nº de alunos NEE-DM |
| EB 23 de Alvarelhos | 2 |
| EB 23 S. Rosendo | 6 |
| EB 23 Vila das Aves | 2 |
| EB 23 Trofa | 3 |
| EB 23 S. Romão do Coronado | |
| EB 23 D. Afonso Henriques | |

| Concelho da Maia<br>Coordenador : M. Helena Tavares | |
|---|---|
| Escola | Nº de alunos NEE-DM |
| EB 23 Castelo da Maia | 7 |
| EB 23 da Maia | 3 |
| EB 23 de Gueifães | 3 |
| EB 23 Moreira da Maia | 2 |
| EB 23 Nogueira da Maia | 8 |
| EB 23 de Pedrouços | 9 |

| Concelho de Matosinhos<br>Coordenador : Jorge Sousa | |
|---|---|
| Escola | Nº de alunos NEE-DM |
| EB 23 da Lavra<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>M Ester Varzim Miranda | 10 |
| EB 23 de Guifões<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Euridice Augusta | 21 |
| EB 23 de Leça da Palmeira<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Maria Ester Varzim Miranda | 6 |
| EB 23 de Leça do Balio<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Maria Cidália Lopes | 4 |
| EB 23 Maria Manuela Sá<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Joaquim Ant. Teixeira | 5 |
| EB 23 de Matosinhos<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Maria Albertina Albuquerque | 19 |

| Concelho de Matosinhos<br>Coordenador : Jorge Sousa | |
|---|---|
| Escola | Nº de alunos NEE-DM |
| EB 23 de Perafita<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>M. Helena Silva Calçada | 1 |
| EB 23 Prof. Óscar Lopes<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>M. Vitória Bragança | 10 |
| EB 23 Santiago<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Normanda Maria A. Correia | 5 |
| EB 23 Senhora da Hora<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Maria Aurora Batista | 3 |
| | |
| | |

| Concelho de Valongo<br>Coordenador : Gracinda Pirraco | |
|---|---|
| Escola | Nº de alunos NEE-DM |
| EB 23 de Valongo | 8 |
| EB 23 de D. António Ferreira Gomes | 8 |
| EB 23 de Alfena | 5 |
| EB 23 S. Lourenço | 7 |
| EB 23 Sobrado | 3 |
| EB 23 Padre Américo | 3 |
| | |
| | |

| Concelho de Gondomar<br>Coordenador : Maria Isabel Monteiro | |
|---|---|
| Escola | Nº de alunos NEE-DM |
| EB 23 de Rio Tinto<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>José Fernando Mendes | 8 |
| EB 23 de Baguim<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Dina Felizardo | 11 |
| EB 23 Valbom<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Luisa Cruz | 5 |
| EB 23 de Fanzeres<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Fátima Lemos | 4 |
| EB 23 Gondomar<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Elisabete de Sousa | 14 |
| EB 23 Jovim<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Francelina Cruz | 11 |
| EB 23 Medas Prof. Resp. Apoio Ed. : Isabel Antunes | 11 |
| EB 23 S. Pedro da cova<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Graça Teixeira | 2 |

| Concelho de Vila do Conde<br>Coordenador : Maria Emília Fitas | |
|---|---|
| Escola | Nº de alunos NEE-DM |
| EB 23 D. Pedro IV | 4 |
| EB 23 Dr. Carlos Pinto Farreira Junqueira | 4 |
| EB 23 Frei João<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Bernardino João | 11 |
| EB 23 Ribeirinha<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Maria José Maia | 5 |
| | |
| | |

| Concelho de Póvoa do Varzim<br>Coordenador : Maria Emília Fitas | |
|---|---|
| Escola | Nº de alunos NEE-DM |
| EB 23 Dr. Flávio Gonçalves<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Carmem Maria Martins | 8 |
| EB 23 A Ver o Mar | 2 |
| EB 23 Beiriz<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Maria da Conceição Silva | 9 |
| EB 23 Penalves<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Margarida Sottomayor | 4 |
| EB 23 de Rates<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Alberto da Costa Sousa | 3 |
| | |

| Concelho do Porto Oriental<br>Coordenador : Maria Josina Vilas | |
|---|---|
| Escola | Nº de alunos NEE-DM |
| EB 23 Aldoar<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Júlia Brandão | 8 |
| EB 23 do Cerco<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Delmira Queiros | 15 |
| EB 23 Augusto Gil<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Ana Lurdes/ Roa Carvalho | 4 |
| EB 23 do Viso<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Helena Gameiro | 5 |
| EB 23 Drº Augusto C.P. de L.<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Amélia Martins | 1 |
| EB Drº Leonardo Coimbra<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Helena Gameiro | 21 |
| EB 23 Francisco Torrinha<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Rosário Regueiro | 7 |
| EB 23 Irene Lisboa<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Inês Balsia | 6 |

| Concelho do Porto Ocidental<br>Coordenador : Carlos Afonso | |
|---|---|
| Escola | Nº de alunos NEE-DM |
| EB 23 Areosa<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Edite Pereira | 2 |
| EB 23 Maria Lamas Prof. Resp. Apoio Ed. : Ana Fernandes | 7 |
| EB 23 Nicolau Nazoni<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Alexandrino Santos/ Teresa | 5 |
| EB 23 Paranhos<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Celestes Lopes/ Isabel | 6 |
| EB 23 Pero Vaz de Caminha<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Filomena Conceição | 3 |
| EB 23 Ramalho Ortigão<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Amélia Martins/ Rosário Pereira | 24 |
| | |
| | |

| Concelho de V. N. Gaia Oriental<br>Coordenador : Maria Odete Silva | |
|---|---|
| Escola | Nº de alunos NEE-DM |
| EB 23 de Vila D´Este | 2 |
| EB 23 Vilar de Andorinho | |
| EB 23 Padre Antº Luís Moreira | 5 |
| EB 23 Sophia Melo Breyner<br>Prof. Resp. Apoio Ed. : Maria José Maia | 5 |
| EB 23 do Olival | 5 |
| | |
| | |

| Concelho de V. N. Gaia Ocidental<br>Coordenador : Maria do Rosário | |
|---|---|
| Escola | Nº de alunos NEE-DM |
| EB 23 Avintes<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Mª João Castelo Branco | 6 |
| EB 23 de Canelas<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Manuela Tavares | 7 |
| EB 23 de Canidelo<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Emilia Rosas/ Helena Ramalho | 8 |
| EB 23 de Valadares<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Bernardino Fonseca | 6 |
| EB 23 Soares dos Reis<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Clemente Braga | 9 |
| EB 23 Stª Marinha<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Eduarda Alzira Borges | 6 |
| EB 23 Teixeira Lopes<br>Prof. Resp. Apoio Ed. :<br>Fátima | 5 |

# ANEXO - B

# QUESTIONÁRIO - PILOTO

## Dados da Escola

1. Escola: _____

2. Concelho:

| | |
|---|---|
| Vila Nova de Gaia | ☐ 1 |
| Gondomar | ☐ 2 |
| Maia | ☐ 3 |
| Matosinhos | ☐ 4 |
| Porto | ☐ 5 |
| Povoa de Varzim | ☐ 6 |
| Trofa | ☐ 7 |
| Valongo | ☐ 8 |
| Vila do Conde | ☐ 9 |
| S. Tirso | ☐ 10 |

## Dados do Professor

3. Sexo:
   F ☐ 1 M ☐ 2

4. Idade:

| | |
|---|---|
| 20 – 25 anos | ☐ 1 |
| 26 – 30 anos | ☐ 2 |
| 31 – 35 anos | ☐ 3 |
| 36 – 40 anos | ☐ 4 |
| 41 – 45 anos | ☐ 5 |
| Igual ou superior a 46 anos | ☐ 6 |

5. É Professor profissionalizado de que grau de ensino?

| | |
|---|---|
| No 2º Ciclo | ☐ 1 |
| No 3º Ciclo | ☐ 2 |
| No Secundário | ☐ 3 |
| Outro | ☐ 4 |

5.1 Instituição ou Instituições onde se formou e respectivos graus académicos :

_____

5.2 Em que ano concluiu a sua Formação?

_____

5.3. Anos de Serviço?

| | | |
|---|---|---|
| No 1º Ciclo | _____ | Anos |
| No 2º Ciclo | _____ | Anos |
| No 3º Ciclo | _____ | Anos |
| No Secundário | _____ | Anos |

5.4. É praticante de alguma modalidade desportiva

Sim ☐ 1 Não ☐ 2

5.4.1. Se **sim**, em que regime?

| | |
|---|---|
| Federado | ☐ 1 |
| Amador | ☐ 2 |
| Outro | ☐ 3 |

5.4.2. Foi praticante regular de alguma modalidade

Sim ☐ 1 Não ☐ 2

6. Classifique o grau de importância da Educação Física e do Desporto Escolar para o aluno com NEE?

| | |
|---|---|
| Nada importante | ☐ 1 |
| Pouco importante | ☐ 2 |
| Nem pouco, nem muito importante | ☐ 3 |
| Importante | ☐ 4 |
| Totalmente importante | ☐ 5 |

7. É professor com formação na área da deficiência?
   Sim ☐ 1 Não ☐ 2

7.1. Se **sim** , que tipo de Formação tem?

| | |
|---|---|
| Formação Académica, como opção | ☐ 1 |
| Frequência de Acções de Formação | ☐ 2 |

7.1.1. Relativamente às Acções de Formação e Actualização de Conhecimentos, preencha o seguinte quadro:

| Área de Deficiência | | Ano da Formação | Responsável pela Formação |
|---|---|---|---|
| Deficiência Mental | ☐ 1 | _____ | |
| Deficiência Visual | ☐ 2 | | |
| Deficiência Auditiva | ☐ 3 | | |
| Deficiência Motora | ☐ 4 | | |
| Multideficiências | ☐ 5 | | |
| Outras | ☐ 6 | | |

## Dados relativos à disciplina de Educação Física

8. O aluno incluso na sua turma, tem aula de Educação Física em conjunto com os colegas da turma?

   Sim ☐ 1 Não ☐ 2

   8.1. Se **não**, tem aula individualizada?

   Sim ☐ 1 Não ☐ 2

9. O aluno demonstra interesse pela disciplina?

| | |
|---|---|
| Sempre | ☐ 1 |
| Muitas vezes | ☐ 2 |
| Algumas vezes | ☐ 3 |
| Raramente | ☐ 4 |
| Nunca | ☐ 5 |

9.1 Em todos os desportos?

| | |
|---|---|
| Sempre | ☐ 1 |
| Muitas vezes | ☐ 2 |
| Algumas vezes | ☐ 3 |
| Raramente | ☐ 4 |
| Nunca | ☐ 5 |

9.2. Em que desportos adere mais? (especifique)

9.3. Em que desportos tem mais rendimento? (especifique)

9.4. Em que desportos está ao nível dos colegas ou próximo disso? (especifique)

10. Estrutura as suas aulas de forma que o aluno participe nas actividades propostas?

| | |
|---|---|
| Sempre | ☐ 1 |
| Muitas vezes | ☐ 2 |
| Algumas vezes | ☐ 3 |
| Raramente | ☐ 4 |
| Nunca | ☐ 5 |

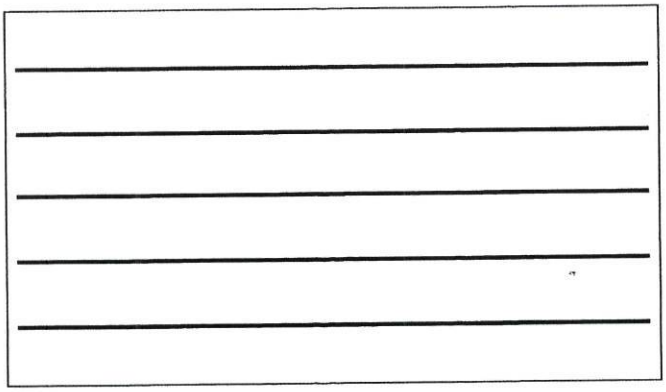
11. O facto de ter alunos com NEE, com deficiência mental, inclusos influência o normal decorrer das aulas? (a resposta esta questão aplica-se, também, no caso de ter mais do que um aluno com Def. Mental incluso, por turma)

| | |
|---|---|
| Sempre | ☐ 1 |
| Muitas vezes | ☐ 2 |
| Algumas vezes | ☐ 3 |
| Raramente | ☐ 4 |
| Nunca | ☐ 5 |

12. Os colegas da turma colaboram de forma a proporcionar uma melhor inclusão dos alunos Nee, nas actividades da aula?

| | |
|---|---|
| Sempre | ☐ 1 |
| Muitas vezes | ☐ 2 |
| Algumas vezes | ☐ 3 |
| Raramente | ☐ 4 |
| Nunca | ☐ 5 (passar para o ítem nº 13) |

12.1 Qual a modalidade ou modalidades em que se verifica uma maior colaboração?



13. Que disciplinas do Atletismo abordou ou vai abordar no presente ano lectivo?

| | |
|---|---|
| Corrida de resistência | ☐ 1 |
| Corrida de velocidade | ☐ 2 |
| Salto em comprimento | ☐ 3 |
| Salto em altura | ☐ 4 |
| Lançamentos | ☐ 5 |

14. Na sua opinião, o Atletismo é um bom veículo para se promover uma inclusão desportiva?

Sim ☐ 1 Não ☐ 2

14.1. Se **sim**, indique por ordem crescente das disciplinas, a maior probabilidade de sucesso, sendo que um 1 é a menor probabilidade e 5 a maior :

| | |
|---|---|
| Corrida de resistência | ☐ 1 |
| Corrida de velocidade | ☐ 2 |
| Salto em comprimento | ☐ 3 |
| Salto em altura | ☐ 4 |
| Lançamentos | ☐ 5 |

**Dados relativos ao Desporto Escolar**

15. É professor responsável por um ou mais grupos/equipa do Desporto Escolar?

Sim ☐ 1 Não ☐ 2 (passe para o ítem n.º 17)

15.1. Se **sim**, qual ou quais:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Andebol | ☐ 1 | Rítmica Desportiva | ☐ 21 |
| Atletismo | ☐ 2 | Trampolins | ☐ 22 |
| BTT | ☐ 3 | Badminton | ☐ 23 |
| Canoagem | ☐ 4 | Ténis | ☐ 24 |
| Escalada | ☐ 5 | Ténis de Mesa | ☐ 25 |
| Multiactividades de Ar Livre | ☐ 6 | Futsal | ☐ 26 |
| Orientação | ☐ 7 | Jogos Tradicionais | ☐ 27 |
| Prancha à vela | ☐ 8 | Natação | ☐ 28 |
| Vela | ☐ 9 | Perícias e Corridas de Patins | ☐ 29 |
| Danças Sociais | ☐ 10 | Rugby | ☐ 30 |
| Dança Moderna | ☐ 11 | Tiro com Arco | ☐ 31 |
| Danças Tradicionais | ☐ 12 | Voleibol | ☐ 32 |
| Basquetebol | ☐ 13 | Basebol e Softbol | ☐ 33 |
| Corfebol | ☐ 14 | Boccia | ☐ 34 |
| Judo | ☐ 15 | Esgrima | ☐ 35 |
| Luta | ☐ 16 | Goalball | ☐ 36 |
| Ginástica Aeróbica | ☐ 17 | Golfe | ☐ 37 |
| Acrobática | ☐ 18 | Xadrez | ☐ 38 |
| Artística | ☐ 19 | Outro | ☐ 39 |
| Ginástica de Grupo | ☐ 20 | | |

16. Tem algum aluno com deficiência mental no seu grupo/equipa do Desporto Escolar?

Sim ☐ 1 Não ☐ 2

16.1. Se **não**, qual a razão:

| | |
|---|---|
| Falta de formação | ☐ 1 |
| Falta de interesse | ☐ 2 |
| Falta de condições | ☐ 3 |
| Outros | ☐ 4 |

16.2. Está receptivo a incluir alunos com deficiência mental no seu grupo/equipa do Desporto Escolar?

Sim ☐ 1 Não ☐ 2

17. Tem conhecimento da existência de Desporto Escolar para alunos com NEE?

Sim ☐ 1 Não ☐ 2

17.1. Se **sim**, sabe como funciona/como se forma um grupo/equipa com alunos NEE?

Sim ☐ 1 Não ☐ 2

## Comentários

18. De que modo é que, na sua opinião, a actividade desportiva contribui para o desenvolvimento integral destes jovens, bem como para a sua inclusão?

19. Acha que um Professor de Educação Física, deve fazer parte da Equipa do Apoio Educativo da Escola?
Sim ☐ 1 Não ☐ 2

Obrigada pela colaboração.

# ANEXO - C

Dr.ª

Estes questionários destinam-se a efectuar uma recolha de dados sobre os alunos com NEE (necessidades educativas especiais), com Deficiência Mental, que frequentam as Actividades Desportivas da Escola, nomeadamente nos grupo/equipas do Desporto Escolar. O tratamento dos dados e as respectivas conclusões darão corpo a uma tese de mestrado no quadro do Mestrado em Actividade Física Adaptada, da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Agradecemos que entregue **um** questionário **por cada aluno incluso**, com **Deficiência Mental**, (incluindo os alunos com Trissomia 21) ao seu Professor de Educação Física.

Apreciamos profundamente a sua colaboração e ajuda que sem ela, não teríamos qualquer possibilidade de realizar este projecto de investigação.

Neste estudo todos os dados recolhidos serão tratados anonimamente respeitando a confidencialidade dos mesmos.

O n.º de questionários que se seguem é em função do n.º de alunos com Deficiência Mental da Escola, número esse que foi indicado pelos serviços na DREN, caso não correspondam à realidade peço que me contactem para vos enviar os que possam faltar.

Se tiver mais algumas questões ou dúvidas a apresentar pode contactar através da APPACDM de V.N. de Gaia - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental. (telefone: 227 151 340 – Prof. Fernanda Borges - das 10h às 16.30h, com excepção das Terças e Sextas-feiras ou pelo telemóvel 93 6449272 )

Atenciosamente,

Maria Fernanda Borges Pereira

Fevereiro, 2002

Caro Colega :

Este questionário destina-se a efectuar uma recolha de dados sobre os alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), com Deficiência Mental, que frequentam as Actividades Desportivas da Escola, nomeadamente nos grupo/equipas do Desporto Escolar. O tratamento dos dados e as respectivas conclusões darão corpo a uma tese de mestrado no quadro do Mestrado em Actividade Física Adaptada, da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Nesse sentido, ficaríamos imensamente agradecidos que respondesse a **um** questionário **por cada aluno incluso**, com **Deficiência Mental**, (Incluindo os alunos com Trissomia 21).

Não existem respostas certas ou erradas. Cada professor tem experiências e opiniões próprias e, não raras vezes, diferentes; o nosso objectivo é exactamente conhecê-las. Boas ou más, as suas experiências são importantes. Com efeito, as informações que lhe estamos a pedir não podem ser obtidas em laboratório.

Neste estudo todos os dados recolhidos serão tratados anonimamente respeitando a confidencialidade dos mesmos.

Após o respectivo preenchimento pedimos que nos devolva o questionário com a **máxima brevidade possível**. Para o fazer, coloque-o no envelope que junto enviamos e ponha-o no correio.

O que pretendemos é a sua opinião. No entanto, se tiver alguma dúvida sobre alguma questão pode contactar através da APPACDM de V.N. de Gaia - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (telefone: 227 151 340 – Prof. Fernanda Borges - das 10h às 16.30h, com excepção das Terças e Sextas-feiras)

Atenciosamente,

Maria Fernanda Borges Pereira

Fevereiro, 2002

Nota: Junto enviamos o questionário e o envelope com o respectivo selo.

# ANEXO - D

# QUESTIONÁRIO

## Dados da Escola

1. Escola: _____

2. Concelho:

| | |
|---|---|
| Vila Nova de Gaia | ☐ 1 |
| Gondomar | ☐ 2 |
| Maia | ☐ 3 |
| Matosinhos | ☐ 4 |
| Porto | ☐ 5 |
| Povoa de Varzim | ☐ 6 |
| Trofa | ☐ 7 |
| Valongo | ☐ 8 |
| Vila do Conde | ☐ 9 |
| S. Tirso | ☐ 10 |

## Dados do Professor

**Nota : No caso de ter mais que um aluno incluso com DM, preencha estes dados somente num questionário.**

3. Sexo:
   F ☐ 1 M ☐ 2

4. Idade:

| | |
|---|---|
| 20 – 25 anos | ☐ 1 |
| 26 – 30 anos | ☐ 2 |
| 31 – 35 anos | ☐ 3 |
| 36 – 40 anos | ☐ 4 |
| 41 – 45 anos | ☐ 5 |
| Igual ou superior a 46 anos | ☐ 6 |

5. É Professor profissionalizado de que grau de ensino?

| | |
|---|---|
| No 2º Ciclo | ☐ 1 |
| No 3º Ciclo | ☐ 2 |
| No Secundário | ☐ 3 |
| Outro | ☐ 4 |

5.1 Instituição ou Instituições onde se formou e respectivos graus académicos :

_____

5.2. Anos de Serviço? _____ Anos

5.3. É praticante de alguma modalidade desportiva
Sim ☐ 1 Não ☐ 2

5.3.1. Se **sim**, em que regime?

| | |
|---|---|
| Federado | ☐ 1 |
| Amador | ☐ 2 |
| Outro | ☐ 3 |

5.3.2. Foi praticante regular de alguma modalidade
Sim ☐ 1 Não ☐ 2

6. É professor com formação na área da deficiência?
Sim ☐ 1 Não ☐ 2

6.1. Se **sim** , que tipo de Formação tem?

| | |
|---|---|
| Formação Académica, como opção | ☐ 1 |
| Frequência de Acções de Formação | ☐ 2 |

## Dados relativos à disciplina de Educação Física

7. Classifique o grau de importância da Educação Física e do Desporto Escolar para o aluno com NEE, com DM (Deficiência Mental) ?

| | |
|---|---|
| Nada importante | ☐ 1 |
| Pouco importante | ☐ 2 |
| Nem pouco, nem muito importante | ☐ 3 |
| Importante | ☐ 4 |
| Totalmente importante | ☐ 5 |

8. O aluno incluso na sua turma, tem aula de Educação Física em conjunto com os colegas da turma?

Sim ☐ 1 Não ☐ 2

8.1. Se **não**, tem aula individualizada?

Sim ☐ 1 Não ☐ 2

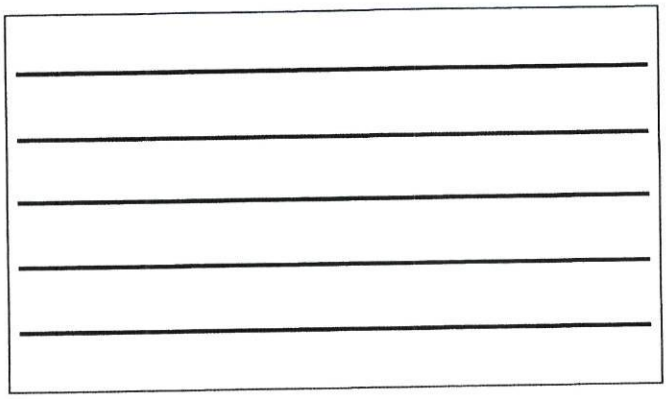
9. O aluno demonstra interesse pela disciplina?

| | |
|---|---|
| Sempre | ☐ 1 |
| Muitas vezes | ☐ 2 |
| Algumas vezes | ☐ 3 |
| Raramente | ☐ 4 |
| Nunca | ☐ 5 |

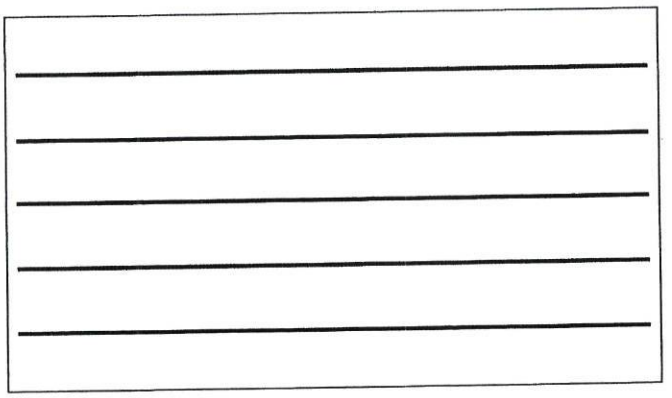
9.1 Em todos os desportos?

| | |
|---|---|
| Sempre | ☐ 1 |
| Muitas vezes | ☐ 2 |
| Algumas vezes | ☐ 3 |
| Raramente | ☐ 4 |
| Nunca | ☐ 5 |

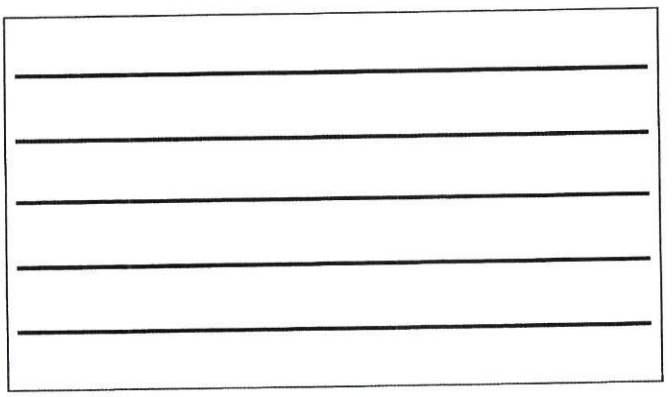
9.2. Em que desportos adere mais? (especifique)



9.3. Em que desportos tem mais rendimento? (especifique)



9.4. Em que desportos está ao nível dos colegas ou próximo disso? (especifique)



10. Estrutura as suas aulas de forma que o aluno participe nas actividades propostas?

| | |
|---|---|
| Sempre | ☐ 1 |
| Muitas vezes | ☐ 2 |
| Algumas vezes | ☐ 3 |
| Raramente | ☐ 4 |
| Nunca | ☐ 5 |

11. O facto de ter alunos com NEE, com DM, inclusos influência o normal decorrer das aulas? (a resposta esta questão aplica-se, também, no caso de ter mais do que um aluno com Def. Mental incluso, por turma)

| | |
|---|---|
| Sempre | ☐ 1 |
| Muitas vezes | ☐ 2 |
| Algumas vezes | ☐ 3 |
| Raramente | ☐ 4 |
| Nunca | ☐ 5 |

12. Os colegas da turma colaboram de forma a proporcionar uma melhor inclusão dos alunos NEE, com DM, nas actividades da aula?

| | |
|---|---|
| Sempre | ☐ 1 |
| Muitas vezes | ☐ 2 |
| Algumas vezes | ☐ 3 |
| Raramente | ☐ 4 |
| Nunca | ☐ 5 (passar para o ítem nº 13) |

12.1 Qual a modalidade ou modalidades em que se verifica uma maior colaboração?

13. Que disciplinas do Atletismo abordou ou vai abordar no presente ano lectivo?

| | |
|---|---|
| Corrida de resistência | ☐ 1 |
| Corrida de velocidade | ☐ 2 |
| Corrida de barreiras | ☐ 3 |
| Salto em comprimento | ☐ 4 |
| Salto em altura | ☐ 5 |
| Lançamentos | ☐ 6 |

14. Na sua opinião, o Atletismo é um bom veículo para se promover uma inclusão desportiva?

Sim ☐ 1 Não ☐ 2

14.1. Se **sim**, indique por ordem crescente das disciplinas, a maior probabilidade de sucesso, sendo que um **1** é a menor probabilidade e **5** a maior :

| | |
|---|---|
| Corrida de resistência | ☐ 1 |
| Corrida de velocidade | ☐ 2 |
| Corrida de barreiras | ☐ 3 |
| Salto em comprimento | ☐ 4 |
| Salto em altura | ☐ 5 |
| Lançamentos | ☐ 6 |

## Dados relativos ao Desporto Escolar

15. É professor responsável por um ou mais grupos/equipa do Desporto Escolar?

Sim ☐ 1 Não ☐ 2 (passe para o ítem n.º 17)

15.1. Se **sim**, qual ou quais:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Andebol | ☐ 1 | Rítmica Desportiva | ☐ 21 |
| Atletismo | ☐ 2 | Trampolins | ☐ 22 |
| BTT | ☐ 3 | Badminton | ☐ 23 |
| Canoagem | ☐ 4 | Ténis | ☐ 24 |
| Escalada | ☐ 5 | Ténis de Mesa | ☐ 25 |
| Multiactividades de Ar Livre | ☐ 6 | Futsal | ☐ 26 |
| Orientação | ☐ 7 | Jogos Tradicionais | ☐ 27 |
| Prancha à vela | ☐ 8 | Natação | ☐ 28 |
| Vela | ☐ 9 | Perícias e Corridas de Patins | ☐ 29 |
| Danças Sociais | ☐ 10 | Rugby | ☐ 30 |
| Dança Moderna | ☐ 11 | Tiro com Arco | ☐ 31 |
| Danças Tradicionais | ☐ 12 | Voleibol | ☐ 32 |
| Basquetebol | ☐ 13 | Basebol e Softbol | ☐ 33 |
| Corfebol | ☐ 14 | Boccia | ☐ 34 |
| Judo | ☐ 15 | Esgrima | ☐ 35 |
| Luta | ☐ 16 | Goalball | ☐ 36 |
| Ginástica Aeróbica | ☐ 17 | Golfe | ☐ 37 |
| Acrobática | ☐ 18 | Xadrez | ☐ 38 |
| Artística | ☐ 19 | Outro | ☐ 39 |
| Ginástica de Grupo | ☐ 20 | | |

16. Tem algum aluno com deficiência mental no seu grupo/equipa do Desporto Escolar?

Sim ☐ 1 Não ☐ 2

16.1. Se **não**, qual a razão:

Falta de condições ☐ 1
Falta de interesse dos alunos ☐ 2
Nunca pensou no assunto ☐ 3

16.2. Está receptivo a incluir alunos com deficiência mental no seu grupo/equipa do Desporto Escolar?

Sim ☐ 1 Não ☐ 2

17. Tem conhecimento da existência de Desporto Escolar para alunos com NEE?

Sim ☐ 1 Não ☐ 2

17.1. Se **sim**, sabe como funciona/como se forma um grupo/equipa com alunos NEE?

Sim ☐ 1 Não ☐ 2

## Comentários

**Nota : No caso de ter mais que um aluno incluso com DM, elabore o comentário somente num questionário assinalando-o no local de resposta.**

18. De que modo é que, na sua opinião, a actividade desportiva contribui para o desenvolvimento integral destes jovens, bem como para a sua inclusão?

19. Acha que um Professor de Educação Física, deve fazer parte da Equipa do Apoio Educativo da Escola?
Sim ☐ 1 Não ☐ 2

Obrigada pela colaboração.

# ANEXO - E

| Concelho | Nº de questionários enviados | Nº de questionários recebidos | % de questionários recebidos | Nº de professores |
|---|---|---|---|---|
| V.N.Gaia | 64 | 14 | 21,88% | 8 |
| Gondomar | 66 | 31 | 46,97% | 16 |
| Maia | 32 | 6 | 18,75% | 5 |
| Matosinhos | 84 | 15 | 17,86% | 14 |
| Porto | 114 | 24 | 21,05% | 13 |
| Póvoa do Varzim | 26 | 10 | 38,46% | 6 |
| Trofa | 5 | 0 | 0,00% | 0 |
| Valongo | 34 | 8 | 23,53% | 3 |
| Vila do Conde | 24 | 9 | 37,50% | 5 |
| Santo Tirso | 8 | 5 | 62,50% | 5 |
| **Total** | **457** | **122** | **26,70%** | **75** |

| Concelho | Nº de questionários recebidos | Nº de professores | Sexo Feminino | Sexo Masculino |
|---|---|---|---|---|
| V.N.Gaia | 14 | 8 | 4 | 4 |
| Gondomar | 31 | 16 | 8 | 8 |
| Maia | 6 | 5 | 3 | 2 |
| Matosinhos | 15 | 14 | 8 | 6 |
| Porto | 24 | 13 | 7 | 6 |
| Póvoa do Varzim | 10 | 6 | 4 | 2 |
| Trofa | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Valongo | 8 | 3 | 1 | 2 |
| Vila do Conde | 9 | 5 | 2 | 3 |
| Santo Tirso | 5 | 5 | 2 | 3 |
| Total | 122 | **75** | **39** | **36** |

**2- concelho**

| | | | | nº profs | f | m | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| vila nova de gaia | 1 | 10 | **8,20%** | 8 | 4 | 4 | 8 |
| gondomar | 2 | 30 | **24,59%** | 16 | 8 | 8 | 16 |
| maia | 3 | 5 | **4,10%** | 5 | 3 | 2 | 5 |
| matosinhos | 4 | 16 | **13,11%** | 14 | 8 | 6 | 14 |
| porto | 5 | 26 | **21,31%** | 13 | 7 | 6 | 13 |
| póvoa do varzim | 6 | 10 | **8,20%** | 6 | 4 | 2 | 6 |
| trofa | 7 | 0 | **0,00%** | 0 | 0 | 0 | 0 |
| valongo | 8 | 8 | **6,56%** | 3 | 1 | 2 | 3 |
| vila do conde | 9 | 9 | **7,38%** | 5 | 2 | 3 | 5 |
| santo tirso | 10 | 8 | **6,56%** | 5 | 2 | 3 | 5 |
| | | **122** | | **75** | **39** | **36** | **75** |

**3 - sexo**

| | | | |
|---|---|---|---|
| f | 1 | 39 | **52,00%** |
| m | 2 | 36 | **48,00%** |
| | | **75** | |

**4 - idade**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 20-25 | 1 | 13 | 17,33% |
| 26-30 | 2 | 15 | 20,00% |
| 31-35 | 3 | 9 | 12,00% |
| 36-40 | 4 | 10 | 13,33% |
| 41-45 | 5 | 10 | 13,33% |
| >=46 | 6 | 18 | 24,00% |
| | | 75 | |

**5 - É professor profissionalizado/grau de ensino**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1º ciclo | 1 | | **0,0%** |
| 2º ciclo | 2 | 45 | **60,0%** |
| 3º ciclo/secundário | 3 | 26 | **34,7%** |
| outro | 4 | 4 | **5,3%** |
| | | 75 | |

**5.1 - grau académico**

| | | | |
|---|---|---|---|
| licenciatura | 1 | 58 | **77,3%** |
| bacharelato | 2 | 3 | **4,0%** |
| mestrado | 3 | 8 | **10,7%** |
| outro | 4 | 6 | **8,0%** |
| | | 75 | |

**5.2 - anos de serviço**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 0 a 5 | 1 | 19 | **25,3%** |
| 6 a10 | 2 | 13 | **17,3%** |
| 11 a15 | 3 | 13 | **17,3%** |
| 16 a 20 | 4 | 9 | **12,0%** |
| mais de 20 | 5 | 21 | **28,0%** |
| | | 75 | |

**5.3 - é praticante desporto**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sim | 1 | 34 | **45,3%** |
| não | 2 | 41 | **54,7%** |
| | | 75 | |

**5.3.1 - regime**

| | | | |
|---|---|---|---|
| federado | 1 | 7 | **20,6%** |
| amador | 2 | 13 | **38,2%** |
| outro | 3 | 14 | **41,2%** |
| | | 34 | |

**5.3.2 - foi praticante/modalidade**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sim | 1 | 63 | **84,0%** |
| não | 2 | 12 | **16,0%** |
| | | 75 | |

**6 - grau de importância da EF e do desporto para o NEE**

| | | | |
|---|---|---|---|
| nada imp. | 1 | | **0,0%** |
| pouco imp | 2 | | **0,0%** |
| nem pouco nem muito | 3 | | **0,0%** |
| importante | 4 | 24 | **32,0%** |
| totalmente importante | 5 | 51 | **68,0%** |
| | | 75 | |

**6- professor com formação na área da deficiência**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sim | 1 | 27 | **36,0%** |
| não | 2 | 48 | **64,0%** |
| | | 75 | |

**6.1 - se sim que tipo de formação**

| | | | |
|---|---|---|---|
| académica | 1 | 17 | **63,0%** |
| acções de formação | 2 | 10 | **37,0%** |
| | | 27 | |

**8 - o aluno incluso tem aula de EF em conjunto com os colegas**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sim | 1 | 112 | **91,8%** |
| não | 2 | 10 | **8,2%** |
| | | 122 | |

**8.1 - se <u>não</u> tem aula individualizada**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sim | 1 | 9 | **90,0%** |
| não | 2 | 1 | **10,0%** |
| | | 10 | |

**9 - o aluno demonstra interesse pela disciplina**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sempre | 1 | 38 | **31,1%** |
| muitas vezes | 2 | 43 | **35,2%** |
| algumas vezes | 3 | 29 | **23,8%** |
| raramente | 4 | 10 | **8,2%** |
| nunca | 5 | 2 | **1,6%** |
| | | 122 | |

**9.1 - em todos os desportos ?**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sempre | 1 | 27 | **22,9%** |
| muitas vezes | 2 | 43 | **36,4%** |
| algumas vezes | 3 | 36 | **30,5%** |
| raramente | 4 | 10 | **8,5%** |
| nunca | 5 | 2 | **1,7%** |
| | | 118 | |

**9.2 - em que desportos adere mais**

| | | | |
|---|---|---|---|
| jogos pré-desportivos | 3 | 20 | **8,7%** |
| nenhum | 4 | 3 | **1,3%** |
| atletismo | 5 | 45 | **19,6%** |
| futebol | 6 | 50 | **21,7%** |
| ginástica | 7 | 19 | **8,3%** |
| basquetebol | 8 | 51 | **22,2%** |
| voleibol | 9 | 11 | **4,8%** |
| andebol | 10 | 15 | **6,5%** |
| badminton | 11 | 3 | **1,3%** |
| patinagem | 12 | 6 | **2,6%** |
| natação | 13 | 2 | **0,9%** |
| dança | 14 | 5 | **2,2%** |
| | | 230 | |

**9.3 - em que desportos tem mais rendimento**

| | | | |
|---|---|---|---|
| jogos pré-desportivos | 3 | 8 | **5,0%** |
| nenhum | 4 | 5 | **3,1%** |
| atletismo | 5 | 44 | **27,3%** |
| futebol | 6 | 36 | **22,4%** |
| ginástica | 7 | 8 | **5,0%** |
| basquetebol | 8 | 28 | **17,4%** |
| voleibol | 9 | 10 | **6,2%** |
| andebol | 10 | 9 | **5,6%** |
| badminton | 11 | 2 | **1,2%** |
| exploração da natureza | 12 | 1 | **0,6%** |
| natação | 13 | 2 | **1,2%** |
| dança | 14 | 6 | **3,7%** |
| patinagem | 15 | 2 | **1,2%** |
| | | 161 | |

**9.4 - em que desportos está ao nível dos colegas**

| | | | |
|---|---|---|---|
| jogos pré-desportivos | 3 | 5 | **3,8%** |
| nenhum | 4 | 19 | **14,5%** |
| atletismo | 5 | 43 | **32,8%** |
| futebol | 6 | 19 | **14,5%** |
| ginástica | 7 | 11 | **8,4%** |
| basquetebol | 8 | 16 | **12,2%** |
| voleibol | 9 | 4 | **3,1%** |
| patinagem | 10 | 3 | **2,3%** |
| badminton | 11 | 3 | **2,3%** |
| andebol | 12 | 6 | **4,6%** |
| dança | 13 | 2 | **1,5%** |
| | | 131 | |

**10 - estrutura as aulas de forma que o aluno participe**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sempre | 1 | 63 | **51,6%** |
| muitas vezes | 2 | 31 | **25,4%** |
| algumas vezes | 3 | 16 | **13,1%** |
| raramente | 4 | 10 | **8,2%** |
| nunca | 5 | 2 | **1,6%** |
| | | 122 | |

**11 - o facto de ter alunos com NEE influencia o normal decorrer das aulas**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sempre | 1 | 11 | **9,0%** |
| muitas vezes | 2 | 33 | **27,0%** |
| algumas vezes | 3 | 28 | **23,0%** |
| raramente | 4 | 26 | **21,3%** |
| nunca | 5 | 24 | **19,7%** |
| | | 122 | |

**12 - os colegas da turma colaboram de forma a proporcionar uma melhor inclusão**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sempre | 1 | 29 | **25,4%** |
| muitas vezes | 2 | 35 | **30,7%** |
| algumas vezes | 3 | 36 | **31,6%** |
| raramente | 4 | 9 | **7,9%** |
| nunca | 5 | 5 | **4,4%** |
| | | 114 | |

**12.1 - qual a modalidade em que se verifica uma maior colaboração**

| | | | |
|---|---|---|---|
| atletismo | 1 | 30 | **25,2%** |
| badmínton | 2 | 1 | **0,8%** |
| voleibol | 3 | 11 | **9,2%** |
| futebol | 4 | 18 | **15,1%** |
| ginástica | 5 | 15 | **12,6%** |
| andebol | 6 | 4 | **3,4%** |
| basquetebol | 7 | 21 | **17,6%** |
| nenhuma | 8 | 2 | **1,7%** |
| jogos pré-desportivos | 9 | 13 | **10,9%** |
| patinagem | 12 | 2 | **1,7%** |
| dança | 13 | 2 | **1,7%** |
| | | 119 | |

**13 - disciplinas do atletismo que abordou este ano lectivo**

| | | | |
|---|---|---|---|
| corrida de resistência | 1 | 110 | **30,1%** |
| corrida de velocidade | 2 | 103 | **28,1%** |
| salto em comprimento | 3 | 75 | **20,5%** |
| salto em altura | 4 | 39 | **10,7%** |
| lançamentos | 5 | 39 | **10,7%** |
| | | 366 | |

**14 - o atletismo é um bom veículo de inclusão desportiva**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sim | 1 | 62 | **83,8%** |
| não | 2 | 12 | **16,2%** |
| | | 74 | |

**14.1 - se sim quais as disciplinas de maior sucesso**

| | | | |
|---|---|---|---|
| corrida de resistência | 1 | 33 | **53,2%** |
| corrida de velocidade | 2 | 11 | **17,7%** |
| salto em comprimento | 3 | 9 | **14,5%** |
| salto em altura | 4 | 5 | **8,1%** |
| lançamentos | 5 | 4 | **6,5%** |
| | | 62 | |

**menor sucesso**

| | | | |
|---|---|---|---|
| corrida de resistência | 1 | 6 | **14,3%** |
| corrida de velocidade | 2 | 5 | **11,9%** |
| salto em comprimento | 3 | 1 | **2,4%** |
| salto em altura | 4 | 24 | **57,1%** |
| lançamentos | 5 | 6 | **14,3%** |
| | | 42 | |

**15 - é professor responsável por um ou mais grupo/equipa de DE**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sim | 1 | 32 | **43,2%** |
| não | 2 | 42 | **56,8%** |
| | | 74 | |

**15.1 - se sim qual ou quais**

| | | | |
|---|---|---|---|
| futsal | 1 | 6 | **16,7%** |
| basquetebol | 2 | 1 | **2,8%** |
| badmínton | 3 | 4 | **11,1%** |
| rítmica desportiva | 4 | 1 | **2,8%** |
| vela | 5 | 3 | **8,3%** |
| multiactividades de ar livre | 6 | 3 | **8,3%** |
| orientação | 7 | 3 | **8,3%** |
| voleibol | 8 | 1 | **2,8%** |
| ginástica aeróbica | 9 | 3 | **8,3%** |
| ténis de mesa | 10 | 5 | **13,9%** |
| natação | 11 | 1 | **2,8%** |
| ginástica de grupo | 12 | 1 | **2,8%** |
| andebol | 13 | 1 | **2,8%** |
| basquetebol | 14 | 1 | **2,8%** |
| perícia/corridas de patins | 15 | 1 | **2,8%** |
| acrobática | 16 | 1 | **2,8%** |
| | | 36 | |

**16 - tem algum aluno com DM no seu grupo/equipa**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sim | 1 | 6 | **18,75%** |
| não | 2 | 26 | **81,25%** |
| | | 32 | |

**16.1 - se não qual a razão**

| | | | |
|---|---|---|---|
| falta de interesse dos alunos | 2 | 8 | **30,8%** |
| falta de condições | 3 | 2 | **7,7%** |
| nunca pensou no assunto | 4 | 16 | **61,5%** |
| | | 26 | |

**16.2 - está receptivo a receber alunos com DM no seu grupo/equipa**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sim | 1 | 23 | **88,5%** |
| não | 2 | 3 | **11,5%** |
| | | 26 | |

**17 - tem conhecimento da existência de DE para alunos com NEE**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sim | 1 | 36 | **49,3%** |
| não | 2 | 37 | **50,7%** |
| | | 73 | |

**17.1 - se sim, sabe como funciona**

| | | | |
|---|---|---|---|
| sim | 1 | 20 | **55,6%** |
| não | 2 | 16 | **44,4%** |
| | | 36 | |