

Alunos com necessidades especiais – Perceções: Professores de Educação Física vs Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Carolina Escórcio¹, Hércules Gouveia¹, Adérito Nóbrega², Ricardo Alves¹
Universidade da Madeira¹, Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva²

Resumo

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas é cada vez mais uma realidade para os professores. A legislação vigente apoia e defende que todos, sem exceção, devem ter acesso à educação. As crianças e os jovens com necessidade educativas especiais estão a ser direcionadas para as escolas de ensino regular dando espaço para que pessoas com maiores limitações sejam integradas nas instituições de ensino de especial. Neste contexto os professores deparam-se com turmas com alunos muito heterogéneos.

O nosso estudo procura compreender a realidade da escola inclusiva, através das perceções dos professores de Educação Física e dos alunos com NEE em escolas que possuem núcleo de estágio do concelho do Funchal. Utilizámos questionários adaptados de Avramidis e colaboradores (2000) e de Souza e Boato (2009) para a recolha de dados dos professores e de O'Rourke e Houghton (2006) para os alunos. Os dados foram analisados no SPSS 22.

Grande parte dos professores afirma que a escola inclusiva é uma mais-valia pois auxilia no processo de socialização e promove a igualdade de oportunidades e refere, possuindo ou não formação, que as turmas inclusivas tornam a aula menos fluída.

Os alunos com NEE dizem sentir-se bem na escola e motivados para as aulas de Educação Física referindo que os colegas os apoiam e respeitam. Os alunos realçam que a componente socio afetiva é o aspeto mais importante.

Palavras-chave: Alunos com necessidades educativas especiais; escola inclusiva; professores; Educação Física

Introdução

O termo “necessidades educativas especiais” está direcionado para pessoas com lesões ou incapacidades, temporárias ou definitivas, que implicam formas de intervenção especializadas (Marques et al., 2001).

São pessoas que exibem condições específicas podendo necessitar de apoio e serviços da educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de modo a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional bem como responder às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem (Correia, 2008)

As incapacidades podem ser de dois tipos: permanentes ou temporárias. As permanentes exigem alterações generalizadas no currículo que se mantêm durante todo ou grande parte do percurso escolar. As necessidades educativas temporárias exigem uma modificação parcial no currículo de acordo com as características do aluno, que mantêm-se durante um determinada fase do seu percurso escolar (idem).

Jovens com estas características são, cada vez mais, incluídos no ensino regular incentivados pela legislação vigente que refere que todos têm direito à educação e à cultura (Constituição da República Portuguesa artigo 73.º) sendo que os cidadãos portadores de deficiências devem ser apoiados no acesso ao ensino (Constituição da República Portuguesa artigo 74.º). Desde 1994 com a Declaração de Salamanca, a grande impulsionadora da escola inclusiva, é reforçado que todas as pessoas devem ter acesso ao ensino regular no sentido de combater as atitudes discriminatórias, procurando tornar a sociedade mais inclusiva.

É pretendido que a escola seja responsabilizada pelo desenvolvimento de uma pedagogia mais centrada nas crianças, respeitando as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, sendo também capaz de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam

graves incapacidades (Decreto-lei nº3/2008; Declaração de Salamanca, 1994). A educação inclusiva procura a equidade educativa quer no acesso, como nos resultados dos alunos, garantindo a igualdade (idem). Todavia, tal só se torna possível com sistemas de educação planeados e programas educativos adequados às características e necessidades apresentadas pelos alunos (idem). Existem instrumentos que procuram facilitar a inclusão dos alunos no ensino regular como os PEIs (Programa Educativo Individual) e os CEIs (Currículo Específico Individual) (Decreto-lei nº3/2008; DGIDC, 2008).

Apesar da lacuna existente nesta área específica, segundo Bueno e Resa (1995) não existem diferenças significativas entre a Educação Física para alunos comuns e para alunos com necessidades educativas especiais ao nível dos conteúdos mas sim adaptações nas técnicas, métodos e formas de organização aplicadas nas aulas. De acordo com Porter (1997) citado por Sanches e Teodoro (2006), é necessário formar os professores para serem “*professores de métodos e recursos*” com capacidade de desenvolver estratégias e atividades que incluam os alunos na aula. Estes autores acreditam que a perspetiva mais centrada no indivíduo irá alargar-se a todos os alunos, correspondendo às suas necessidades e dificuldades de forma a tornar o ensino mais individualizado.

A constituição de turmas nas escolas deve ter por base critérios de natureza pedagógica. Compete ao Diretor aplicá-los de forma eficaz gerindo e rentabilizando os recursos humanos e materiais existentes. No Despacho n.º 5048-B/2013, segundo o ponto 3 do Artigo 20º as turmas que apresentem alunos com NEE de carácter prolongado de qualquer nível de ensino, cujo PEI preveja e o grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições. É importante considerar que as pessoas com deficiência não constituem grupos homogéneos. Cada indivíduo tem necessidades diferenciadas e identificáveis (Ferreira, 2009).

Com este trabalho pretende-se compreender a realidade da escola inclusiva através das perceções dos professores de Educação Física e dos alunos com NEE.

Metodologia

No presente estudo foi utilizada uma metodologia quantitativa e o instrumento recorrido para a recolha de dados foi o questionário. As perguntas eram maioritariamente fechadas à exceção da opção “outra” que permitia inserir um item diferente. As perguntas de “porquê” permitiam várias respostas (no máximo duas opções) pelo que o valor em percentagem destas questões é superior a 100%. O questionário dos professores está dividido em seções denominadas: escola inclusiva, educação física e formação dos professores; o questionário dos alunos não possui subdivisões. Optamos por esta metodologia por permitir recolher dados de um grupo alvo maior tornando o estudo mais representativo da realidade das escolas com núcleos de estágio. Foram elaborados dois questionários: para os professores de Educação Física e para os alunos com necessidades especiais. Para a elaboração do questionário foi feita uma pesquisa inicial utilizando várias as palavras-chave de forma a encontrar exemplos de questionários que fossem de encontro aos nossos objetivos e adaptá-los.

O questionário direcionado para os professores foi adaptado de Avramidis e colaboradores (2000), que tinha como objetivo estudar as atitudes dos professores face à inclusão, e de Souza e Boato (2009), que pretendia verificar as conceções dos professores em relação à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física. O questionário dos alunos foi também adaptado de outros autores, O'Rourke e Houghton (2006), num estudo que tinha como fim verificar a utilidade da escala que avaliava a perceção de apoio dos alunos na sala de aula.

O nosso estudo procurou recolher dados de várias escolas do concelho do Funchal, mais especificamente das escolas onde havia núcleos de estágio de Educação Física. Assim, incluímos as escolas: Secundária Francisco Franco, Secundária Jaime Moniz, Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Básica e Secundária Gonçalves Zarco e Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Pedimos auxílio ao grupo de apoio do Ensino Especial para aplicar os questionários aos alunos e aos delegados de grupo de Educação Física para a aplicação junto dos docentes.

Para analisar os dados utilizámos o *software Microsoft Excel 2010* e o *SPSS 22*. Neste último realizámos uma estatística básica com frequências e percentagens para análises preliminares e o teste de independência qui-quadrado. Mas quando ocorria violação dos pressupostos realizámos o teste exato Monte Carlo. O nível de significância utilizado foi de 0,05. A amostra é constituída por 72 professores de Educação Física e 98 alunos com necessidades educativas especiais.

Análise e discussão dos dados

Iniciamos a análise dos dados pelos resultados obtidos no questionário realizado aos professores. O questionário era direcionado a todos os professores de Educação Física das escolas mencionadas, sem nenhuma exceção. Recolhemos um total de 72 questionários preenchidos pelos professores.



Gráfico 1: Considera a escola inclusiva uma mais-valia?



Gráfico 2: A escola inclusiva traz vantagens?

Tabela 1: Razões para a escola inclusiva trazer ou não vantagens

Respostas	Porquê?	Percentagem
Positivas	Ajuda na socialização	66,7%
	Promove a igualdade de oportunidades	71%
Negativas	Mais trabalho para os professores	14%
	Não permite que os alunos aprendam	12%

A esmagadora maioria dos professores apresentou justificações positivas, sendo que apenas uma pequena percentagem de participantes indicou aspetos negativos.

Os resultados vão de encontro ao pretendido pela Declaração de Salamanca (1994) que apela a uma sociedade mais inclusiva em que todos os cidadãos têm os mesmos direitos e devem ter as mesmas oportunidades, neste caso o acesso à escolar inclusiva. Contudo, é muito da responsabilidade dos professores e dos alunos a sua concretização. Segundo Maia (2009) é necessária uma grande predisposição para organizar e gerir as aulas de modo a atender a todos os alunos. Este aspeto é crucial e vai de encontro aos resultados em especial ao ponto em que os professores consideram que a escola inclusiva proporciona mais trabalho para os professores.

Foi questionado aos professores sobre se os critérios para inserir os alunos com NEE nas turmas são os mais adequados. Dos participantes 22 responderam afirmativamente e 43 negativamente. Questionamos o porquê.

Tabela 2: Razões para os critérios serem ou não adequados

Respostas	Porquê?	Percentagem
Positivas	São turmas reduzidas	22,2%
	Poucos alunos com NEE por turma	20,6%
Negativas	Não têm em consideração a turma	41,2%
	Alunos muito heterogéneos	41,2%

A maioria dos professores que respondeu negativamente apresentou como justificação o facto de não terem em consideração a turma em que os alunos estavam incluídos e o facto de os alunos serem muito heterogéneos.

A Legislação Portuguesa, despacho n.º 5048-B/2013, no ponto 1 do artigo 20º, diz que as turmas com alunos com NEE devem ter um número máximo de 20 alunos e não pode ultrapassar os dois alunos com NEE.

O que os resultados revelam é que uma pequena percentagem considerou, para responder à pergunta, aquilo que a lei define enquanto outros basearam-se na sua aplicabilidade prática. Possivelmente, na prática, o que estes professores encontram é uma discordância na formação das turmas. São provavelmente turmas de pequenas dimensões que incluem alunos problemáticos a nível comportamental e com dificuldades de aprendizagem para além dos alunos com NEE.

No decorrer no estudo, procurámos analisar a relação existente entre variáveis. Fizemos quatro relações em que apenas duas foram significativas. O quadro abaixo mostra as hipóteses que não foram estatisticamente significativas.

Tabela 3: Hipóteses de estudo

Hipóteses	Resultados
De que forma a capacidade de lecionar influencia o desenvolvimento dos alunos com NEE?	0,142
Existe associação entre a percepção que os professores têm do desenvolvimento dos alunos e as estratégias e adaptações do processo individual do aluno?	1
De que forma a capacidade de lecionar influencia a fluidez das aulas de Educação Física e o desenvolvimento dos alunos sem NEE?	0,046
Que relação há entre a percepção de capacidade de lecionar dos professores e a sua formação?	0,0

Relacionámos a variável capacidade de lecionar com a fluidez das aulas de Educação Física e o desenvolvimento dos alunos sem NEE. A análise foi estatisticamente significativa (0,046).

Tabela 4: Relação entre a capacidade de lecionar e a fluidez das aulas de Educação Física e desenvolvimento dos demais alunos.

Capacidade de lecionar turmas inclusivas	Prejudica fluidez da aula e desenvolvimento dos alunos sem NEE (%)	Não prejudica fluidez da aula e desenvolvimento dos alunos sem NEE (%)	Total (%)
Sim	48,6%	24,3%	72,9%
Não	22,9%	2,9%	25,8%

Através dos dados obtidos verifica-se que apesar de os professores referirem ter formação, a integração de alunos com dificuldades ainda torna a aula menos fluída. Uma pequena percentagem de professores que afirmou ter capacidade de lecionar turmas inclusivas referiu que tal situação não prejudica as aulas, o que pode estar associado ao facto de alguns alunos NEE não apresentarem dificuldades em EF ou à acrescida experiência e formação que possuem. Correia (2008) menciona que um aluno pode ser considerado de NEE se apresentar dificuldades de leitura, escrita ou cálculo, dificuldades a nível motor, percetivo ou socio emocional. Apesar da identificação, o aluno pode não apresentar dificuldades na disciplina.

Os resultados vão de acordo com o que refere a literatura. A sugestão dada por Bueno e Resa (1995) é que não devem existir diferenças nos conteúdos mas apenas adaptações nas técnicas, métodos e formas de organização aplicadas nas aulas. Ainscow e colaboradores (1997) ainda referem que a aula deve ser planificada para toda a turma, possuindo apenas algumas adaptações de acordo com as necessidades dos alunos.

Também relacionámos a capacidade de lecionar turmas inclusivas e a formação que os professores possuíam. Os resultados foram estatisticamente significativos.

Tabela 5: Relação entre a capacidade de lecionar turmas inclusivas e a formação dos professores

Capacidade/ Formação	Formação suficiente (%)	Sem formação (%)	Total (%)
Sim	31,9 %	-	31,9 %
Não	39,1 %	29 %	68,1 %

Podemos analisar os dados relacionando-os com o que Sanches e Teodoro (2006) mencionam sobre a necessidade de formar professores de métodos e recursos. Esta afirmação refere-se à necessidade de dar ferramentas aos profissionais para que eles próprios desenvolvam as suas estratégias com base na experiência e no conhecimento já produzido.

Apresentamos de seguida os dados dos alunos. O estudo pretendeu recolher informação apenas dos alunos identificados como com NEE. O total de questionários recolhidos foi de 98. Assim como fizemos para os professores, inquirimos os alunos sobre como se sentiam na escola e porquê.

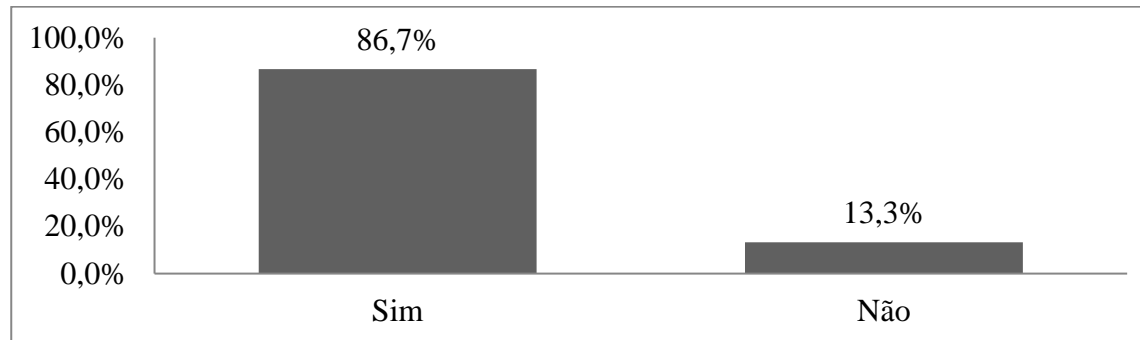


Gráfico 5: Sentes-te bem na escola?

Tabela 6: Razões para os alunos sentirem-se bem ou mal na escola

Respostas	Porquê?	Percentagem
Positivas	Tenho muitos amigos	77,5%
	Sinto-me alegre e feliz na escola	63,3%
	Gosto de estudar	32,6%
Negativas	Não tenho muitos amigos	15,3%
	Sinto-me triste na escola	10,2%
	Não gosto de estudar	20,4%
	Os colegas gozam comigo	10,2%
	Sinto-me sozinho na escola	4%

Dos dados apresentados verificamos que a maioria dos alunos sente-se bem na escola apresentando justificações como “tenho muitos amigos na escola” e “sinto-me alegre e feliz na escola” como as mais votadas. Contudo, existem casos que não se mostram tão positivos. Alguns alunos apresentam-se tristes na escola, com poucos amigos e sentem-se gozados pelos colegas.

A declaração de Salamanca procura que a sociedade se torne mais inclusiva aproximando os alunos uns dos outros. Contudo a escola só será verdadeiramente inclusiva quando os alunos sentirem-se aceites. Os alunos reforçam a componente socio afetiva como sendo a razão mais importante para o seu bem-estar – tanto os alunos que sentem-se bem como os restantes.

Á semelhança da análise dos professores relacionámos variáveis para conhecer de forma mais aprofundada a perceção dos alunos em relação à escola.

Tabela 7: Hipóteses de estudo

Hipóteses	Resultados
Relação entre a adequação dos exercícios e a motivação que os alunos tinham para a prática de EF.	1
Relação entre a realização das mesmas tarefas que os colegas e adequação das mesmas às suas necessidades	1
Relação entre o sentimento de satisfação dos alunos face à escola e o gosto sentido pelas aulas de Educação Física	0,017
Relação entre o respeito e a cooperação por parte dos colegas quando o aluno com NEE sente dificuldades e a motivação para as aulas de Educação Física	0,002

Das hipóteses estudadas obtivemos dois resultados estatisticamente significativos.

Tabela 8: Relação entre sentir-se bem na escola e gostar de Educação Física

Sentes-te bem na escola	Gosta de E.F. (%)	Não gosta de E.F. (%)	Total (%)
Sim	81,6%	9,2%	90,8%
Não	5,1%	4,1%	9,2%

O facto de uma grande percentagem dos alunos, apesar de sentirem-se bem ou não na escola, nutrirem o gosto pela Educação Física pode estar associado ao carácter da atividade. Ao ser uma atividade desenvolvida no espaço exterior, onde há interação entre os elementos da turma, e possuir movimento que permite expressar os sentimentos e emoções de outras formas que não unicamente verbal (Rosado & Ferreira, n.d.; Andrade, 2008; Marivoet, 1997).

Por fim relacionámos o respeito e a cooperação por parte dos colegas quando o aluno com NEE sente dificuldades e a motivação para as aulas de Educação Física.

Tabela 9: Relação entre o auxílio e respeito dos colegas e a motivação para as aulas de Educação Física

Colegas respeitam e ajudam	Motivado para E.F. (%)	Desmotivado para E.F. (%)	Total (%)
Sim	76,3%	8,3%	84,6%
Não	8,2%	7,2%	15,4%

Através dos resultados podemos verificar que, no geral, os alunos respeitam as dificuldades dos colegas com NEE e procuram ajudá-los. O apoio proporcionado pode facilitar a motivação para a aula, por sentirem-se mais competentes e envolvidos na turma. Alguns alunos referiram que não eram ajudados nas aulas mas demonstraram estar motivados para as mesmas. A sua motivação pode estar associada ao facto de gostarem de Educação Física independentemente dos comportamentos dos colegas.

Conclusões

Grande parte dos professores afirma que a escola inclusiva é uma mais-valia pois auxilia no processo de socialização e promove a igualdade de oportunidades. Contudo referem que os critérios utilizados para incluir os alunos nas turmas não são os mais indicados. A escola tem, portanto, de rever os pontos-chave definidos na legislação e, como órgão mais próximo da realidade das escolas e dos professores, intervir na formação de turmas.

No geral os professores, tendo ou não formação adaptável a alunos com NEE, referem que turmas inclusivas tornam a aula menos fluída. Esta perceção pode estar associada à falta de segurança e preparação dos professores para receber alunos com NEE. Através do investimento individual e formação contínua os problemas podem ser minimizados. Contudo a atitude com que os professores encaram a inclusão tem também consequências na sua atuação. A falta de formação é, muitas vezes, utilizada como justificação para evitar o acompanhamento de qualidade destes alunos.

Os alunos com NEE dizem sentir-se bem na escola e motivados para as aulas de Educação Física referindo que os colegas os apoiam e respeitam. Contudo existem alunos que dizem ser gozados pelos pares.

Este aspeto, e comparando com os dados dos professores, remete-nos para o ponto-chave da Declaração de Salamanca - a procura de uma sociedade mais inclusiva. Para isso é necessário aproximar os indivíduos uns dos outros. A escola só será verdadeiramente inclusiva quando os alunos com NEE verbalizarem ou mostrarem comportamentos de aceitação e inclusão. Os professores apontam dificuldades em adaptar estratégias que facilitem a aprendizagem por este grupo. Contudo o foco da sua atenção deve ser a componente socio afetiva. É essa componente que está em falta na visão dos alunos, particularmente a sensibilização do grupo de colegas para as suas dificuldades.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994).
- Andrade, N. (2008). *A avaliação da disciplina de educação física no ensino secundário estudo do pensamento de professores, alunos e pais*. Monografia de licenciatura, Universidade da Madeira, Madeira
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority, *Educational Psychology*. V. 20 (2), pp. 191-211.
- Bueno, S. & Resa, J. (1995). *Educacion Fisica para niños y niñas com necesidades educativas especiales*. Malaga : Ediciones Aljibe.
- Constituição da República Portuguesa* (1976).
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora.
- Decreto-lei nº3/2008. Diário da Republica 1.ª série, N.º 4 – 7 de Janeiro de 2008. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 5048-B/2013. Diário da Republica 2.ª série - N.º 72 - 12 de abril de 2013. Ministério da Educação e Ciência.
- Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*, DGIDC, 2008
- Ferreira, V. (2009). *A actividade física adaptada e o desenvolvimento psicomotor de alunos com necessidades educativas especiais* – Estágio realizado no Agrupamento de Escolas de Águas Santas. Relatório de Estágio com vista a obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto – área de especialização de actividade física adaptada. FADEUP – Porto.
- Marivoet, S. (1997). Onde Estão as Virtualidades Educativas do Desporto. *Revista Desporto*, (0), 30-31.
- Marques, U., Castro, J. & Silva, M. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica, *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. V. 1 (1), pp. 73-79
- Ministério da Educação e Ciência de Espanha (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na Área das necessidades Educativas Especiais*. Nações Unidas (Org.).
- O'Rourke, J. & Houghton, S. (2009). The Perceptions of Secondary Teachers and Students about the Implementation of an Inclusive Classroom Model for Students with Mild Disabilities, *Australian Journal of Teacher Education*. V. 34 (1), pp. 22 - 41
- Rosado, A. & Ferreira, V. (n.d.). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Consultado a 26 de maio de 2015 em: <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/Repositorio/ficheiros/Comprehension/AmbientesPositivosdeAprendizagem.pdf>
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos, *Revista Lusófona de Educação*. V. 6, pp. 63-83.
- Souza, G. & Boato, E. (2009). Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores, *Educação Física em Revista*. V. 3 (2).