



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

**CÁTIA FERREIRA DA COSTA**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO**

**“Auto-Eficácia Dos Professores  
De Educação Física Face À Inclusão”**

**COIMBRA,  
JUNHO 2013**



**CÁTIA FERREIRA DA COSTA – 201011609**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA  
ESCOLA BÁSICA INTEGRADA COM JI PROFESSOR DOUTOR FERRER  
CORREIA JUNTO DA TURMA DO 8ºG NO ANO LETIVO 2012/2013**

Relatório de estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário.  
Orientador de Estágio: Mestre Maria João Campos

**COIMBRA,**

**JUNHO 2013**

Esta obra deve ser citada como:

COSTA, C. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

## **Agradecimentos**

As minhas primeiras palavras de agradecimento têm de ir, inevitavelmente, para a família, em especial à minha irmã, Soraia e os meus Pais. Sem dúvida que a minha força advém do amor, do amor à minha família, do amor que lhes dou, do amor que me dão. Foi graças ao amor que consegui escalar esta montanha. Estou certa que é o amor que faz girar o mundo e superar todas as barreiras. Obrigada Família!

Ao núcleo de estágio, em especial às “miguxas” Ana e Catarina, pela partilha de experiências, receios, alegrias, derrotas e vitórias. Vocês são insubstituíveis. Obrigada pela Amizade que fica.

Aos meus amigos, à Pipa e Giselle por todo o apoio. Ao André e ao Renato pelo ânimo contagiante que são portadores. À Sabrina por toda a ajuda e paciência que disponibilizou. À Inês que mesmo longe é o meu porto de abrigo. Ao Paulo e a Rita pelo seu exemplo de persistência.

A um amigo especial, que transborda energia positiva e me contagia a cada dia.

À D. Paula. Obrigada segunda “mãezinha”, pela companhia, pela paciência, pelos cuidados prestados e principalmente pelos discursos motivadores.

A todos os professores, que de uma forma directa ou indirecta, fizeram parte do meu percurso académico e profissional.

Aos meus orientadores de estágio, Professora Maria João Campos e Professor Edgar Ventura, por todo o acompanhamento, disponibilidade, orientação, conselhos e aprendizagem ao longo do estágio. Obrigada pelos Ensinamentos.

À minha turma, que deixou a sua marca no meu coração.

Ao Rúben e ao Júlio (meninos do convento) que foram a minha luz e reacenderam a minha esperança.

Obrigada a todos, por terem acreditado.

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.”

*Paulo Freire*

*Cátia Ferreira da Costa, nº 2010111609 do MEEFEBS da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).*

---

*Data e Assinatura.*

## **Resumo**

O presente documento é elaborado no âmbito do Estágio Curricular, inserido no plano de estudos da Faculdade de Desporto da Universidade de Coimbra no ciclo de estudos conducentes ao grau de Mestre no Ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário.

Este documento pretende ser expositivo e reflexivo da actividade desenvolvida no decorrer do presente ano lectivo e pretende provar o meu desempenho durante o estágio pedagógico.

O presente relatório divide-se em 5 capítulos. No primeiro são descritas as expectativas iniciais para com o estágio (PFI), no segundo capítulo é feita a contextualização da prática pedagógica, no terceiro a descrição do processo de ensino aprendizagem, planeamento, realização e avaliação, no quarto capítulo é feita uma análise reflexiva de todo o processo e por último, no quinto capítulo é apresentado e analisado um tema/problema experienciado no estágio pedagógico.

No término deste ano lectivo, e todos os conhecimentos obtidos durante este ano de estágio representam um grande valor para a minha formação enquanto docente de Educação Física.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico. Professor. Educação Física. Ensino-Aprendizagem. Planeamento. Realização. Avaliação.

## **Abstract**

This document is prepared under the Internship, inserted in the syllabus of the Faculty of Sport of the University of Coimbra in the course of study leading to the degree of Master in Teaching Physical Education in primary and secondary education.

This document is intended to be expository and reflective of the activity undertaken in the course of this academic year and intends to prove my performance during the teaching practice.

This report is divided into five chapters. The first describes the expectations for the initial stage, the second chapter is made to contextualize the teaching practice, the third description of the learning process, planning, implementation and evaluation, in the fourth chapter is an analysis reflexive the whole process and finally, in the fifth chapter is presented and analyzed an issue / problem experienced in teaching practice.

At the end of this school year, and all the knowledge gained during this internship year represent a great value for my training as a teacher of Physical Education.

**Keywords:** Teacher Training. Teacher. Physical Education. Teaching and Learning. Planning. Achievement. Evaluation.

## SUMÁRIO

Agradecimentos .....	IV
Resumo .....	VII
Introdução .....	1
2. Contextualização da Prática .....	3
2.1. O meio .....	3
2.2. A Escola .....	4
2.3. O grupo de Educação Física .....	4
2.4. Recursos materiais .....	4
2.5. Núcleo de Estágio .....	5
2.6. Professores Orientadores .....	5
2.7. A Turma .....	6
3.1.2. Unidades Didáticas .....	9
3.1.3. Planos de Aula .....	10
3.2. Realização .....	12
3.2.1. Instrução .....	13
3.2.2. Gestão .....	15
3.2.3. Clima e Disciplina .....	16
3.3. Decisões de Ajustamento .....	17
3.4. Estilos de Ensino .....	18
3.5. Avaliação .....	19
3.5.2. Avaliação Formativa .....	20
3.5.4. Atitude ético-profissional .....	22
4. Análise Reflexiva .....	24
5.2. Revisão da Literatura .....	29
5.3. Formulação de Hipóteses .....	31
5.4. Metodologia .....	32
5.4.1. Amostra .....	32
5.4.4. Variáveis em estudo .....	34
5.4.5. Análise Estatística .....	35
5.5. Apresentação dos resultados .....	35

Estudo 1- Estudo das relações entre as variáveis em estudo e as variáveis sociodemográficas. ....	36
5.5.1. Gênero .....	36
5.5.2. Formação Acadêmica .....	37
5.5.3. Experiência de Mestria.....	38
Estudo 2 – Análise das variáveis: Autoconfiança, Experiência de Mestria, Persuasão Social, Experiência Vicariante, Comportamento e Desafio. ....	39
5.6. Discussão de resultados e conclusões.....	42
5.7. Conclusões.....	46
Bibliografia.....	48

## **Introdução**

O Estágio Pedagógico, inserido na Faculdade de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, inserido no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário foi delineado na Escola Básica Integrada com JI Professor Doutor Ferrer Correia junto da turma G do 8ºano, no decorrer do ano lectivo de 2012/ 2013.

Durante a prática do estágio, todos os envolventes nesta prática desempenharam tarefas de organização e estruturação do processo de Ensino-Aprendizagem, colocando em prática as aprendizagens realizadas.

O presente documento, aporta a descrição de todo o trabalho desenvolvido no decorrer do Estágio Pedagógico.

A sua estrutura está dividida em 5 capítulos, com a seguinte divisão: numa primeira parte, no capítulo I, do documento é feita a descrição das expectativas iniciais com o estágio, no capítulo II, a contextualização do local onde estive inserida, para depois, no capítulo III, serem descritos todos os processos e acções do estágio pedagógico.

Realizada a parte descritiva do trabalho, é feita uma análise extensiva e reflexiva de todo o processo da prática pedagógica orientado para o desenvolvimento profissional e o sucesso do E-A, capítulo IV.

Numa parte final do relatório, no capítulo V, é abordado o Tema/Problema enquadrada na inclusão de alunos com NEE “Auto-eficácia dos Professores de Educação Física na inclusão de alunos com deficiência – deficiência intelectual”. Neste capítulo apresentarei o problema, seguindo-se uma breve revisão da literatura e posteriormente a exposição dos resultados e principais conclusões.

É minha intenção que este documento esteja correctamente produzido e seja uma reprodução fiel da minha actividade de estágio que se tornou bem mais do que a simples realização de um pressuposto legal para obtenção da profissionalização docente.

## **Capítulo I – Expectativas Iniciais**

### **1. Expectativas Iniciais**

No momento de ingresso ao Estágio Pedagógico, a realização do Projecto Individual de Formação permitiu-me aclarar quais as expectativas que tinha, inicialmente, com a realização do Estágio Pedagógico.

Eram evidentes as expectativas iniciais remetidas por este ano de formação, que é um marco fundamental no processo de formação de qualquer professor, e ainda mais em casos, como o meu por ser o primeiro contacto com a realidade escolar.

Tal como as expectativas os receios que me esperavam inerentes ao medo de falhar como docente eram elevadas.

Resumidamente foram enumeradas as seguintes expectativas:

- Adquirir competências essenciais para o futuro na profissão de professora, não só em termos de responsabilidade, como em termos formativos, na aquisição de conhecimentos dos conteúdos das matérias a ensinar, bem como as suas progressões pedagógicas, a potencialização das capacidades do alunos, o lidar com situações de decisões de ajustamento levando tanto os alunos, como a mim enquanto professora a atingir o sucesso.
- Adquirir experiência para práticas de ensino futuras;
- Tornar-me uma docente competente e capaz de ministrar o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz;
- Contactar com profissionais mais experientes no sentido de promover uma troca vivências e experiências.

## **Capítulo II- Contextualização da Prática Pedagógica**

### **2. Contextualização da Prática**

Segue-se a apresentação do meio onde se insere a escola, assim como as condições que esta proporcionava para a prática de ensino da Educação Física, o grupo de Educação Física, onde se inseria o grupo de estágio, o professor orientador, a turma que iria trabalhar no desempenho das minhas funções como estagiária.

#### **2.1. O meio**

Miranda do Corvo é uma vila sede de concelho, pertencente ao distrito de Coimbra Possui uma área de 46,61 Km<sup>2</sup> distribuída pelos lugares: Bairro Novo, Bubau, Bujos, Cabeço, Cadaixo, Campo da Vila, Carapinhal, Corvo, Espinho, Fraldeu, Galhardo, Godinhela, Lobazes, Lomba do Faval, Meãs, Moita, Moinhos, Montoiro, Outeiro dos

Moinhos, Pai Viegas, Pereira, Pinheiro, Flor da Rosa, Trémoa, Retorta, Ribeira dos Vicentes, Roçairo, Tábuas, Tróia, Vale de Açor, Vale Salgueiro, Vale Simões, Vendas da Serra.

A origem do nome da freguesia será latina: advirá de mirandus – atalaia ou miradouro –, que corresponde à primitiva função do cabeço onde foi construído o castelo e onde hoje se vê a igreja matriz.

## **2.2. A Escola**

A Escola EBI/JI Prof. Dr. Ferrer Correia está situada na aldeia serrana do Senhor da Serra, tendo esta cerca de 450 habitantes. Pertencendo à Freguesia de Semide, dista cerca de 10 km de Coimbra e 12 km de Miranda do Corvo.

## **2.3. O grupo de Educação Física**

O grupo de Educação Física é constituído por 2 professores, do sexo masculino.

O Professor Edgar Ventura, sendo este o orientador das actividades de estágio a realizar nesta escola e o Professor Rui, coordenador do departamento de Educação Física no Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo.

Sendo um grupo pequeno, todos os professores demonstram um espírito de entreaajuda e abertura na transmissão dos saberes. Aos estagiários mostraram-se sempre disponíveis para ajudar e transmitir os seus conhecimentos.

## **2.4. Recursos materiais**

Para o desenvolvimento das actividades lectivas de Educação Física, escola dispõe de um espaço similar a uma sala de aula (cadeiras, projector, quadro) para possíveis aulas teóricas e/ou demonstração de práticas desportivas (técnicas de execução); um campo exterior, que possibilita a abordagem de várias práticas como basquetebol, futebol, corfebol, andebol, ténis, etc. Possui também uma caixa de saltos (atletismo), um espaço (ainda não delineado) propício ao treino de velocidade/estafetas (atletismo); e também de um pavilhão gimnodesportivo e respectiva sala de ginástica.

## **2.5. Núcleo de Estágio**

O grupo de estágio formado na primeira reunião do ano lectivo na Faculdade de Desporto, é composto por quatro elementos, ambos do sexo feminino.

Apesar de não conhecer as colegas do núcleo, ao longo do ano lectivo consegui criar uma relação saudável com as mesmas o que se tornou gratificante no decorrer desta experiência.

No passar do ano de Estágio pedagógico o núcleo elaborou diversas tarefas em conjunto, de forma unida, responsável nomeadamente as actividades propostas em Projecto e Parceiras.

Inicialmente as tarefas de planeamento foram feitas em conjunto mas devido a alguma incompatibilidade, a dada altura, o grupo deixou de ser coeso e perdeu assim a dinâmica de grupo em tarefas como o planeamento.

Todas as aulas foram supervisionadas pelo Professor Edgar Ventura, que no final das mesmas elaborava uma reunião com o intuito de fazer um balanço relativo a prática pedagógica, onde as diferentes fases do processo, planeamento, realização e avaliação, eram discutidas e analisadas.

## **2.6. Professores Orientadores**

No decorrer do estágio pedagógico, os orientadores de estágio, da escola e da faculdade, foram um alicerce muito importante.

A transmissão de conhecimentos, o acompanhamento permanente e a disponibilidade cedida tornaram mais enriquecedor este ano lectivo.

A Mestre Maria João Campos, orientadora da faculdade, supervisionou todo o trabalho que realizei ao longo da prática pedagógica, assistiu a algumas das minhas aulas, sempre com um parecer critico muito bom, com críticas

construtivas e apresentando sempre soluções de trabalho. Mostrou-se sempre disponível e preocupada com o núcleo de estágio.

O Professor Edgar Ventura, orientador da escola, esteve presente em todas as minhas aulas, e no final de cada uma elaborava uma análise para reflectirmos sobre aspectos relevantes ocorridos na aula e no planeamento da mesma. Demonstrou em todo o processo um grande nível de exigência, disponibilidade e abertura, transmitindo sempre o máximo de conhecimento.

Ambos os orientadores sempre demonstraram total disponibilidade para nos auxiliarem em qualquer dificuldade surgida.

## **2.7. A Turma**

No início do estágio, o orientador apresentou ao núcleo as turmas com as quais iríamos trabalhar no decorrer do ano lectivo, posto isto, e de forma unânime cada estagiária, consoante o seu horário e as suas aptidões escolheu a turma para desenvolver todo o processo de ensino-aprendizagem.

Acompanhei desde início do presente ano lectivo a turma G do 8º ano, inserida no 3º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica Inteira com J.I. Prof. Dr. Ferrer Correia.

A turma é constituída por 17 alunos, 11 do género feminino, constituindo 65% da turma e 6 do género masculino, constituindo a minoria de 35% da turma. Estão inseridos nesta turma dois alunos com necessidades educativas especiais.

No geral a turma mostra aptidões para a prática da Educação Física e os alunos encontram-se motivados.

## Capítulo III – Descrição do Processo de Ensino-Aprendizagem

### 3. Actividades Desenvolvidas

#### 3.1. Planeamento

O planeamento é o centro de todo o processo de Ensino-Aprendizagem.

No planeamento, são definidos os objectivos que pretendemos transportar, constituindo-se como um processo, dinâmico e contínuo e passível de ajustes.

Segundo Reboul (1982) “um bom programa oficial não é mais do que um quadro no interior do qual o professor tem a possibilidade de programar o seu ensino”.

O Planeamento segue a base no Programa Nacional de Educação Física, contudo este deve ser ajustado às características do meio onde se vai desenrolar o processo Ensino-Aprendizagem, deve conter as características sociais e culturais onde a escola se insere, devendo sempre dar primazia ao desenvolvimento das competências e potencialidades dos alunos, dado que estes são o centro do processo de E-A.

A noção de planeamento divide-se em três fases distintas, o planeamento a longo prazo, referente ao plano anual, o planeamento a médio prazo que diz respeito as abordagens por períodos de ensino, em específico as unidades didácticas e o planeamento a curto prazo, que remete para os planos de aula.

Conforme o guia das unidades curriculares do 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup>semestres, este planeamento deve estar fundamentado nos conhecimentos profissionais e científicos de forma a atender ao enunciado dos programas oficiais, através de uma selecção de objectivos, conteúdos, metodologias de ensino e estratégias adaptadas à realidade do contexto, relacionando entre si os dados recolhidos em

vários momentos, como a caracterização da escola e da turma e ainda nos diferentes momentos da avaliação.

Assim, o planeamento foi a primeira grande tarefa com que me deparei, tendo-me acompanhado até ao último dia de aulas.

Inicialmente, junto do meu Orientador de Estágio e colegas do núcleo e tendo sempre como base diferentes documentos normativos da disciplina e Programa Nacional de Educação Física foi delineado todo o processo de ensino-aprendizagem.

### **3.1.1. Plano Anual de Turma**

Num primeiro momento, foram definidas as unidades didáticas a leccionar, bem como divididas pelo número de aulas, atendendo sempre ao mapa de rotações, os recursos disponíveis e ao Programa Nacional de Educação Física.

Resultam assim um leque de matérias a abordar:

Sendo no primeiro período leccionadas as modalidades de Basquetebol, Badminton e Ginástica de Solo;

No segundo período foram leccionadas as modalidades de Ginástica de Aparelhos e Voleibol;

E finalmente, no terceiro período leccionadas as modalidades de Atletismo e Futsal.

No primeiro e terceiro período foram realizados os testes de condição física abrangidos na bateria de testes Fitnessgram.

Definidas as matérias procedi à elaboração do plano anual, sendo este a base de apoio para a realização das restantes tarefas de planeamento.

Este plano visa ser flexível e susceptível de alterações, de acordo com as informações recolhidas quer numa avaliação inicial, quer numa avaliação formativa, sem prejuízo do processo de aprendizagem dos alunos.

Este documento extenso, aporta inúmeras informações pertinentes ao desenvolvimento de uma boa tarefa de planeamento, constando informações sobre a escola, o meio, a turma, os espaços, os recursos, os objectivos a atingir em relação a cada matéria, bem como as componentes críticas de cada acção motora ou gesto técnico.

Consta ainda, neste documento, um conjunto de estratégias de ensino, as formas e momentos de avaliação.

### **3.1.2. Unidades Didácticas**

Após a realização do plano anual, a segunda etapa do processo de planeamento centra-se na construção das unidades didácticas.

Bento (2003) explica a importância do planeamento de uma UD com o propósito de um ensino relativamente integral e tematicamente delimitado, para várias aulas que contêm um contributo para a realização dos objectivos e tarefas inscritas no programa anual e global da disciplina.

Este documento serve de apoio ao processo Ensino-Aprendizagem, contendo informações substantivas e de fácil compreensão e a sua construção gira em torno dos objectivos do Programa Nacional de Educação Física, estabelecidos para o 8º ano de escolaridade, adaptando-os à turma segundo informações recolhidas na avaliação diagnóstica.

Aporta a caracterização da modalidade, as regras, os objectivos definidos, as componentes críticas e os erros comuns inerentes a cada gesto técnico ou acção motora. Constam ainda as avaliações e os relatórios referentes a cada avaliação, assim como a análise final da unidade didáctica, permitindo ajustes para futuras intervenções.

Depois de definidos os conteúdos estes foram divididos e colocados sequencialmente e de forma progressiva, atendendo sempre a óptica do mais simples para o mais complexo, de forma que todos os alunos conseguissem interiorizar os objectivos sugeridos de forma simples e eficaz, elaborando assim a sequência e extensão dos conteúdos.

As estratégias e estilos de ensino também são abarcados nesta fase de planeamento, estas diferiam consoante as modalidades em prática, contudo, durante todo o ano lectivo tive o cuidado de dividir sempre os alunos em grupos de níveis para potenciar todos eles sem prejudicar a tarefa de E-A.

Ainda no que concerne as estratégias, o uso de estações foi uma estratégia positiva face as modalidades gímnicas abordadas.

O estilo de ensino que dei primazia foi o ensino por comando, pois a turma mostrava pouca maturidade e pouco poder de raciocínio.

### **3.1.3. Planos de Aula**

Os planos de aula são meras hipóteses a verificar em sala de aula, são planificações a curto prazo que tendem em por em prática os objectivos previamente estabelecidos.

O grupo de estágio construiu uma estrutura de plano de aula seguindo as indicações do orientador da escola.

O plano de aula contém um cabeçalho onde são colocadas informações relativas à turma, onde consta a unidade didáctica a leccionar, o número de alunos previstos, o material que a ser utilizado, os objectivos da aula, assim como a função didáctica da aula em si.

O corpo do plano este está dividido em três partes, permitindo assim a diferenciação das fases da aula.

A primeira parte do plano de aula é o aquecimento em que os alunos aumentam a sua temperatura corporal e a predisposição para o desporto, este era sempre direccionado para matéria que se iria abordar ao longo da aula, de forma a rentabilizar o tempo potencial a aprendizagem.

A segunda parte diz respeito à parte fundamental, em que estão expressos os exercícios utilizados para alcançar os objectivos de aula.

A parte final é o retorno à calma, onde os alunos baixam a temperatura corporal, os batimentos cardíacos e o nível de adrenalina, e executam a sessão de alongamentos.

Os planos de aula englobam ainda a descrição dos exercícios, os objectivos específicos de cada exercício, os critérios de êxito dos mesmos, facilitando a tarefa de ensino.

A elaboração de cada plano de aula exigiu sempre uma procura de exercícios para cada objectivo, tentei sempre organizar os exercícios de forma sequencial, podendo os alunos interiorizar dos elementos mais simples, em situações sem oposição, apoderando-se de bases que lhes facilitassem a aquisição de conteúdos mais complexos no decorrer do processo de E-A.

A orgânica da aula, desde grupo de trabalho, a escolha de tarefas foi sempre elaborada com atenção a diminuir o tempo gasto em transições da aula.

O plano de aula marca a terceira parte do processo de planeamento, e é mais um documento de apoio ao professor, imprescindível para que toda a acção de planeamento corra de forma eficaz.

Após cada aula, no final do plano de aula foi feita uma reflexão crítica da mesma onde eram analisados os exercícios escolhidos, a postura do professor face as várias dimensões do ensino e ainda onde era realizado um balanço geral da aula, com o objectivo de melhorar a tarefa de E-A.

### 3.2. Realização

Depois de um extenso processo de busca incessante pelo saber, após um período de reflexão e planificação é chegada a hora da tão ansiada realização do processo de Ensino-Aprendizagem.

Todos os processo aprendidos são postos em prática, e espera-se que de forma eficaz.

*“ (...) A organização estratégica do processo de ensino tem como sentido fazer alguém aprender, sendo que não são as técnicas que constituem a estratégia, mas é a estratégia global planeada que as estrutura numa acção coerente e orientada para o sucesso, face à finalidade ou finalidades visadas naquela situação.”* M. Céu Roldão citado nos documentos de apoio à unidade curricular de Didáctica da Educação Física e Desporto Escolar (2010).

Para além de possuírem um vasto leque de habilidades de ensino a apresentar, os professores devem dominar as técnicas de intervenção pedagógica bem como as quatro dimensões que estas comportam, a saber:

- Dimensão Instrução;
- Dimensão Gestão;
- Dimensão Clima;
- Dimensão Disciplina.

### 3.2.1. Instrução

Segundo documentos de apoio da unidade curricular de Didáctica da Educação Física e Desporto Escolar (2010), as técnicas de intervenção na instrução são:

- Diminuição do tempo passado em explicação na aula;
- Acompanhamento da prática após o FB;
- Diversificar o FB;
- Apoiar e controlar activamente a prática dos alunos;
- Utilizar os alunos como agentes de ensino;
- Garantir a qualidade e a pertinência da informação;
- Utilizar o questionamento como método de ensino.

A instrução é um aspecto fundamental da aula e que decorre do início ao final desta.

A instrução inicial e final tinham como objectivo a contextualização da aula no processo de aprendizagem e de abordagem às unidades didácticas.

Na instrução inicial era realizada a transmissão dos objectivos da aula, conteúdos a abordar e quais as finalidades da aula, já na instrução final realizavam uma revisão dos conteúdos, uma análise de aula e da prestação dos alunos.

Durante o ano lectivo estabeleci com os meus alunos tarefas simples e rotineiras de forma a garantir o sucesso da minha instrução, desta forma, na prelecção tanto inicial como final os alunos eram sempre colocados em meia-lua e sempre que eu apitasse dispunham de 5 segundos para chegar ao pé de mim e

sempre sem bater as bolas ou a manipular qualquer outro material, caso contrário era castigados com uma série de flexões.

A minha instrução sempre que pertinente e necessário era acompanhado pela demonstração, utilizando sempre o melhor modelo disponível, preferencialmente um aluno, enquanto eu efectuava as devidas correcções e referenciava os critérios de êxito e os erros mais comuns de execução.

Em algumas utilizava ainda auxiliares em papel, permitindo aos alunos relembressem as componentes críticas e a forma correta de realização do exercício, ficando este suporte disponível para consulta durante a aula.

A instrução e até mesmo a demonstração eram reformuladas, sempre que os alunos não estivessem a efectuar o exercício correctamente

Aquando a condução da aula mais do que a comunicação, mantinha sempre os alunos no meu campo visual, circulava pelos espaços de forma a visualizar toda a turma e cada aluno especificamente.

No momento de circulação pelos espaços e de forma a manter a minha presença activa, eram emitidos feedbacks.

O Feedback (FB) são informações de retorno que podem ser dadas de forma verbal ou não verbal. A meu ver, na dimensão instrução o FB é um aspecto relevante e que deve ser tido em conta pelo docente de forma a melhorar a prática dos alunos.

Inicialmente foi neste aspecto que revelei maiores dificuldades em executar, pela falta de domínio das matérias e pela procura incessante de conseguir cumprir com o planeamento da aula, desta forma os feedbacks emitidos eram mais gerais do que específicos, incidindo nas componentes críticas dos gestos e não na prestação do aluno.

Denotei durante este ano lectivo que essencialmente em situação de jogo, a minha prestação baixava de nível, com poucas intervenções. Com o decorrer do tempo e com as indicações do orientador da escola, os feedbacks foram evoluindo substancialmente, acabando por fluir naturalmente, com o tempo passei

a completar os ciclos de feedback, a interpretar com mais facilidade as execuções e a identificar o erro de forma mais espontânea.

No decorrer da aula, e em vários momentos, utilizei o questionamento verificando se os alunos tinham aprendido os conteúdos de aulas anteriores, ao decorrer da aula como forma de correcção, levando os alunos a perceberem porque estavam a fazer o exercício e a forma correta de o realizarem e no final da aula verificando a atenção dos alunos na aula e se estes tinham percebido os objectivos e a forma correta de realizarem os exercícios.

### **3.2.2. Gestão**

Nesta dimensão importa ter em conta os seguintes aspectos:

- Controlo da actividade inicial;
- Começo da aula a horas;
- Recorrentes FB e intervenções positivas;
- Afixação de recordes de tempo gasto em gestão dos alunos;
- Gestão do fluxo da aula;
- Definição de sinais para chamar a atenção, reunir a turma e transições.

Esta dimensão está relacionada com a organização e distribuição do tempo no desenrolar da aula, este deve visar o aumento dos índices de desenvolvimento dos alunos, reduzindo desta forma o número de comportamentos inapropriados, gerindo o tempo gasto em transições e o início e fim da actividade e promovendo o tempo potencial de aprendizagem.

Numa fase inicial e dado que gastava muito tempo com a instrução dos exercícios acabava por não conseguir gerir a aula de forma eficaz, mas com a prática este aspecto foi colmatado rapidamente.

Para facilitar esta tarefa, tive sempre o cuidado de deixar preparado o material a utilizar na aula antes do toque.

Como referi a pouco, as rotinas estruturadas também tornaram-se promotoras de um trabalho de gestão de aula mais eficaz.

A criação de grupos de níveis, o estabelecimento dos mesmos grupos de trabalho por exercício, a fluência nas trocas e a sequencialidade e ligação dos exercícios permitiram um maior tempo dedicado a aprendizagem motora.

Contudo, e como já referido, por vezes por deficiência de planeamento e por necessidade de ajustamento, por vezes esta gestão não era tão eficaz

O clima emocional da aula sempre foi controlado, promovi sempre comportamentos responsáveis evitando o tempo gasto em gestão dos comportamentos e promovendo desta forma um clima de amizade entre todos os intervenientes da aula.

A meu ver, foi nesta dimensão que me senti mais eficaz e na qual desenvolvi uma evolução rápida, dado a disciplina que sempre transpus e exigi aos meus alunos.

### **3.2.3. Clima e Disciplina**

A dimensão clima e disciplina estão relacionadas com as interacções pessoais, relações humanas, com o ambiente da aula e à disciplina que o professor impõe na aula e à forma como ele o faz. Ambas estão interligadas, não fazendo sentido separá-las e são fortemente afectada pela gestão e pela qualidade de instrução.

Inicialmente a turma que me foi atribuída mostrou-se ser detentora de um grupo de alunos com comportamento desviante e logo de início competiu-me a mim ajustar esses comportamento e acabar com os mesmos para que tudo corresse dentro de um clima favorável e propício ao ensino.

Assim, no decorrer das aulas mantive uma postura firme e exigi comportamentos apropriados a prática pedagógica.

Procurei sempre um bom ambiente, promovendo o respeito entre todos, a união, a interajuda e a integração dos alunos com NEE.

Mostrei-me sempre preocupada com o desempenho dos alunos e tentei sempre encorajar a melhorias não só no que refere a minha disciplina mas também noutras áreas.

Depressa fui bem-sucedida nesta tarefa, e com o passar das aulas os alunos alteraram o comportamento, passando a aceitar as minhas decisões sem contestar, e mostraram-se mais motivados para a prática das aulas de Educação Física.

### **3.3. Decisões de Ajustamento**

Ao planear o ensino fazemos uma previsão dos resultados que esperamos que os alunos atinjam, estimando o tempo previsto para a aquisição de certas competências, contudo na realização, ao materializarmos os conceitos pré-estabelecidos nem sempre o podemos fazer de acordo com a nossa planificação.

Esta realização está dependente de uma série de factores que condicionam o processo de Ensino-Aprendizagem.

O professor deve estar sempre preparado para dar uma resposta adequada a essas condicionantes, adaptando a sua forma de agir e a planificação à realidade com que se depara, mostrando a sua capacidade de improviso e tendo sempre uma atitude flexível, capaz de reorganizar toda a planificação, por vezes em poucos segundos de forma que os alunos mantenham elevados índices de produtividade mantendo-se sempre activos e receptíveis a conceitos que provoquem desafios, aumentando desta forma também o grau de empenho dos alunos.

Uma condução atenta da aula foi sempre essencial para perceber quando e como ajustar o planeamento para que nunca fossem perdidos de vista os objectivos definidos para a aula e a qualidade da mesma não fosse afectada.

A saída da zona de conforto, numa fase inicial, deixava-me um pouco receosa, contudo, e mais uma vez a prática e experiência minimizaram estes receios permitiram uma evolução nesta dimensão.

Devido a questões climatéricas, a falta de algum aluno, entre outros factores, levou que durante o ano tivesse que ajustar todo o planeamento, as vezes a longo prazo, no que confere ao plano anual e muitas vezes momentaneamente no decorrer da aula.

### **3.4. Estilos de Ensino**

Mosston & Ashworth (1985) sugerem dois grupos de estilos de ensino. Os estilos do tipo de reprodução do conhecimento, mais convergente, (A- ensino por comando, B- ensino por tarefa, C- ensino recíproco, D- ensino com auto avaliação e E- ensino inclusivo) onde existe uma maior reprodução do conhecimento, os alunos têm pouca autonomia e o professor tem todo o poder de decisão. Depois, os estilos de descoberta e produção dos conhecimentos, do tipo divergente (F- descoberta guiada, G- descoberta convergente, H- produção divergente, I- programa individual, J- auto-ensino) os alunos têm mais responsabilidade no processo de aprendizagem, o conhecimento é feito pela própria descoberta e produção, o aluno tem mais poder de decisão, enquanto o professor está mais afastado do processo, existindo apenas como funções orientadoras.

No decorrer deste ano lectivo, posso afirmar que utilizei predominantemente o estilo de ensino por comando, tendo o professor a responsabilidade de conduzir todo o processo de E-A.

A minha opção por este estilo é devida à imaturidade da turma e algum grau de inexperiência.

Contudo, considero-me bem-sucedida na implementação deste estilo de ensino.

### **3.5. Avaliação**

“A avaliação é o ato de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios, adequados a um objetivo previamente fixado, com vista a uma tomada de decisão”. (*De Ketele, 1981*).

#### **3.5.1. Avaliação Inicial**

A avaliação é uma condição indispensável à realização de qualquer acção em qualquer campo de acção pessoal ou profissional.

A avaliação Diagnostica, visa recolher informações iniciais sobre a prestação dos alunos e permite efectuar os ajustes a nível macro do planeamento.

Nas primeiras duas aulas de cada Unidade Didáctica, executava o registo desta avaliação, em grelha de registo própria para o efeito. A grelha continha os dados dos alunos e também os elementos técnicos e/ou táticos avaliados durante a aula de avaliação diagnóstica sendo os alunos avaliados pelo seu desempenho em três níveis, não executa, executa e executa bem.

Com este instrumento foi possível identificar, de forma geral, o domínio dos elementos técnicos e/ou táticos, por parte dos alunos possibilitando a realização de um planeamento adequado à evolução da aprendizagem dos alunos estabelecendo os parâmetros da abordagem a cada unidade didáctica, as estratégias gerais e específicas de acção perante os alunos, bem como os grupos de nível.

Após o registo. Elaborava um relatório de avaliação com as informações consideradas relevantes.

Visto que as grelhas elaboradas, possuíam um conteúdo bom, no que refere ao que estava em causa a avaliar, não senti dificuldades na formulação destes juízos de valor.

### **3.5.2. Avaliação Formativa**

Segundo Bloom (1971) avaliação formativa diz respeito aos “processos utilizados pelo professor para adaptar a sua acção pedagógica em função dos processos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos. É uma componente essencial na realização de uma estratégia pedagógica da mestria ou de qualquer outra tentativa de individualização do ensino”

Esta avaliação permite ao docente estar constantemente a recolher informações acerca da evolução dos alunos, estabelecendo uma acção reguladora entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem. O professor através desta recolha de informação, faz uma análise aos conteúdos programáticos e se necessário deve reajustá-los as necessidades dos alunos, bem como o próprio método de ensino, que também pode necessitar de ajustamentos ao sistema do indivíduo.

Os alunos eram avaliados, em alguns momentos, através de observação directa, registando sempre no final de cada aula, com a maior brevidade possível os resultados obtidos.

A avaliação formativa foi aquela em que senti menos à-vontade pois sentia dificuldades em deixar de gerir a aula para avaliar, e isso denotou-se no meu trabalho dado que apesar de consciente da sua importância desenvolvi poucos momentos dedicados a esta informação não formal.

### 3.5.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é a valoração de produtos ou processos terminados, é quantificar as prestações dos alunos, aplica-se no fim de uma etapa, de uma unidade de ensino, serve para verificar se o aluno se adaptou ao sistema.

Esta avaliação permite aferir resultados da aprendizagem, introduzir correcções no processo de ensino, tomar medidas a longo ou médio prazo e diferenciar os alunos. Serve para caracterizar, quantificar os objectivos atingidos e os não atingidos e pôr o aluno e os seus representantes a par das suas condições e dos aspectos em que deve melhorar, ou em que deve trabalhar mais.

A avaliação sumativa dividiu-se em duas partes distintas, primeiramente após o término de cada unidade didáctica, em que se avaliava o domínio psicomotor dos alunos, através de observação directa de realizações práticas de uma dada modalidade, com condições de realização o mais próximo possível da realidade.

A avaliação prática era registada em grelhas de avaliação, em verificava o grau de desempenho dos alunos em relação aos objectivos estabelecidos, atribuindo-lhes uma cotação, de acordo com o seu desempenho, o mais justa e fidedigna possível.

A segunda parte era referente à realização de um teste teórico, com a finalidade de aferir conhecimentos sobre aspectos cognitivos dos alunos, este teste englobava todas as unidades didácticas trabalhadas no período, sendo que em todos os períodos os alunos elaboraram um teste escrito.

Tal como na avaliação diagnóstica, o facto de saber na íntegra o que iria avaliar e possuir um documento de apoio que me lembrava quais as componentes a ter em conta, tornou esta tarefa simples.

Nas duas últimas aulas da unidade didáctica era feita esta ponderação e posteriormente o respectivo relatório onde elaborei uma comparação entre o resultado inicial do aluno e o resultado final, fazendo um balanço das principais ocorrências.

### 3.5.4. Atitude ético-profissional

*“o Bom professor deve ser capaz de desenvolver e de promover nos alunos a aptidão para ser tudo o que se pode ser. Logo o valor atribuído aos docentes não deve ser tanto ao seu saber, (embora também) mas sobretudo às relações interpessoais que se estabelece (...)” (Cunha, 2008)*

A ética profissional tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. Nesse sentido foi uma grande preocupação da minha parte a integração no meio escolar, o relacionamento com pares e outros elementos da escola, bem como a elaboração de um trabalho de equipa e individual de qualidade e com respeito pelos restantes elementos do núcleo de estágio e pelo professor orientador de escola.

A minha relação com a escola, abrangendo todos os intervenientes, foi positiva, mantive sempre uma boa relação com todos, procurando sempre o respeito mútuo.

Ao longo deste ano, como em toda a minha vida, mantive uma postura responsável, não comprometendo em algum momento a ética profissional.

Em relação aos conhecimentos relacionados com a educação física, tanto gerais como específicos, era determinante apresentar um bom domínio dos mesmos por diversos motivos.

Ao longo deste estágio fui consciente da minha falta de conhecimentos práticos das modalidades a leccionar, e ao longo do processo pedagógico nem sempre possuí todas as competências necessárias para encarar todos os desafios que a carreira encerra em si, contudo mantive uma procura activa para que em nenhum momento os alunos fossem prejudicados por esse aspecto.

A meu ver, consegui inculcar boas práticas nos meus alunos, construí uma relação de confiança e amizade, sempre na tentativa de lhes transmitir padrões

correctos, de respeito quer pelas regras quer pelos colegas, de amizade, companheirismo, ajuda e valores de uma cultura física regular.

Sempre respeitei a opinião de todos, assim como as sugestões e críticas quer dos próprios alunos quer dos orientadores, quer dos colegas do grupo de estágio, ou de qualquer outro agente na escola, adequando as minhas atitudes depois de algum parecer crítico fundamentado.

Em relação a parte teórica, ou seja, aos trabalhos realizados pelo grupo de estágio, estes sempre foram realizados atendendo os pressupostos mínimos, nem sempre da melhor forma, contudo, as tarefas mínimas foram cumpridas.

Nem sempre dediquei o tempo e disponibilidade foram sinónimos do compromisso e dedicação, contudo, tentei dar o melhor de mim, mobilizando os conhecimentos científicos que adquiri na minha formação e sobretudo movendo o melhor de mim enquanto ser humano.

## Capítulo IV – Análise Reflexiva

### 4. Análise Reflexiva

Segundo Siedentop e Elder (1989): “A experiência é uma condição essencial da competência, mas não é condição suficiente”.

Assim, apesar da inexperiência sentida no início deste estágio, o facto de ter me sido proporcionada uma prática acompanhada e supervisionadas, fez com que eu adquirisse inúmeras competências.

Todos os documentos redigidos, todas as observações de aulas, todas as críticas, sugestões, decisões, cada aula tornaram esta experiência bastante enriquecedora.

Estes 9 meses, permitiram-me adquirir conhecimentos novos e mobilizar conhecimentos já adquiridos.

Todas as experiências, positivas e negativas, aumentaram a minha bagagem.

As aprendizagens realizadas foram inúmeras, mas destaco a importância e primazia que aprendi a dar ao aluno, pois sem dúvida este é o centro do processo de E-A e é em torno dele que giram todas as decisões tomadas.

O estabelecimento de um clima favorável e de uma relação de confiança, o conhecer e descobrir o aluno, o saber lidar com ele, saber motivá-lo e discipliná-lo foram sem dúvida uma aprendizagem que apenas com a prática foi possível.

Saber desenvolver estratégias, progressões, exercícios, entre outros para potenciar os mesmos é sem dúvida a tarefa que considero fulcral para um funcionamento em pleno do processo E-A.

Aprendi também que neste processo E-A não é só o aluno que está a aprender, é importante também a dedicação e a procura incessante de estratégias e novas condutas por parte do docente.

Sem dúvida que este processo ocorre por homose e o professor tem a capacidade inata de influenciar o aluno, positiva e negativamente.

O contacto com as modalidades e a necessidade que senti em aprofundar os conhecimentos relativos às mesmas, constitui para mim uma prática de igual modo importante.

Como todos os passos dados exigiam uma análise reflexiva, aprendi a ter um espírito mais crítica.

Em relação ao meu desempenho como docente sempre me esforcei ao máximo, dando o melhor, preparando as aulas, estudando e revendo as matérias antes de iniciar as unidades didáticas, consultando-as sempre que necessário esclarecer algum aspecto em falta.

Ao deparar-me com a prática de ensino constatei muitas vezes que a realidade nem sempre está em consonância com a teoria, o que desperta logo alguma intriga e curiosidade sobre a forma correta de agir.

Como já referi, a minha pouca experiência em consonância com o pouco à-vontade com algumas as modalidades, foram os factores que mais comprometeram o meu desempenho, contudo, a planificação atempada e o estudo das matérias ajudou a colmatar algumas deficiências que senti.

Volto a apontar que a dimensão na qual senti que a evolução foi mais tardia foi na dimensão instrução, essencialmente no que concerne ao FB. No decorrer deste ano, apercebi-me que não é fácil instruir e muitas vezes passar uma mensagem por mais simples que seja pode tornar-se uma tarefa difícil.

A implementação dos alunos com NEE na aula, essencialmente nas modalidades gímnicas foi uma tarefa na qual senti bastante dificuldade e nem sempre tive a capacidade de agir com eficácia perante estas situações. A falta de formação na área fez com que inicialmente, e sobretudo nas modalidades gímnicas, sentasse os alunos.

Ao longo do tempo notei que estes estavam desmotivados e desintegrados.

Mudei de atitude e optei por integra-los sempre que possível com os seus colegas. De facto o resultado não podia ser mais positivo, e tanto para os alunos com NEE como para os outros esta integração foi feita sem qualquer problema, inclusive todos ajudaram para que tal ocorresse.

Considero também positivo, o facto de nas modalidades gímnicas, uma vez que considero serem aquelas nas quais me sinto mais confiante, ter sido essencialmente eu a demonstrar os gestos técnicos dado que senti uma maior atenção da turma bem como um maior empenho e motivação dos mesmos.

A elaboração do Sarau de Ginástica, bem como a condução de aulas de preparação de ginástica acrobática e ginástica de solo fora também um desafio enorme, no qual senti que o meu desempenho superou as minhas expectativas.

Senti também uma rápida evolução na minha maneira de leccionar, considerando que o meu forte neste estágio foi sem dúvida a parte prática, em contexto de aula e na gestão da aula e no clima e disciplina da mesma.

O compromisso que estabeleci este ano para além da minha evolução enquanto profissional foi o compromisso de ser responsável pela evolução e aprendizagem dos meus alunos. Neste sentido, todas as decisões tomadas, tiveram como base este compromisso.

Sendo assim, as estratégias, os exercícios escolhidos, a formação de grupos, a repartição das aulas tivera sempre como sustento os alunos e a maior rentabilidade possível deste processo de E-A.

Procurei sempre motivar os alunos para a prática desportiva, bem como para criação de hábitos saudáveis de alimentação, higiene e ainda na transmissão de valores éticos.

As dificuldades com que me deparei este ano, centram-se em dois grandes momentos, inicialmente no início do ano lectivo, pelo desconhecimento do que me esperava, pela novidade e pelo contacto com dimensões de ensino pela primeira vez.

Assim, inicialmente a instrução e o clima foram as dimensões nas quais senti maior desafio.

Contudo, em todas as aulas senti uma melhoria e no fim vejo que realmente atravessei um processo evolutivo até ao final.

Num segundo momento, o início de cada unidade didáctica trouxe consigo algumas dúvidas e incertezas de planeamento e utilização de estratégias.

A passagem da ginástica de aparelhos para o voleibol foi uma das etapas em que senti um retrocesso, dado habituei-me a um espaço menor, a uma disposição de trabalho por estações, que a meu ver é mais fácil de controlar e o regresso ao pavilhão, ao ritmo frenético do jogo causou em mim alguma dificuldade em gerir a aula, mas após as aulas iniciais voltei a ajustar-me a realidade.

Mais uma vez, o FB essencialmente em jogo foi uma lacuna e uma dificuldade sentida.

A colocação da voz foi um problema que senti até ao fim, tendo sempre em todas as aulas a sensação de esforço enquanto falava para a turma.

Senti ainda, dificuldades em implementar a rotina da avaliação formativa, pois para mim, avaliar fora dos momentos planeados para o efeito constituiu uma tarefa desafiante.

Neste momento de término do estágio, entendo a percepção dos erros e das dificuldades sentidas, durante a concepção e realização do processo de ensino, como algo positivo. Através destas desenvolvi as minhas capacidades de reflexão e reformulação, e também foram através destas que desenvolvi as minhas capacidades como professora de Educação Física.

Sem todas as dificuldades sentidas o processo de formação não seria tão enriquecedor.

Contudo, o meu processo de formação apenas está a iniciar, e é meu dever e meu interesse estar em constante actualização.

## **Capítulo V - Tema em estudo**

### **5. Auto-Eficácia dos Professores de Educação Física face à Inclusão de alunos com deficiência - Deficiência intelectual**

#### **5.1. Pertinência do Estudo**

“As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. (UNESCO, 1994).

A Educação Física (EF) como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face a este movimento de Educação Inclusiva. Fazendo parte integrante do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode-se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva (Rodrigues, 2003). As aulas de EF contribuem mais do que as outras aulas para a inclusão de crianças com deficiências na comunidade escolar, já que concorrem para o desenvolvimento dos três domínios fundamentais do comportamento: cognitivo (capacidades intelectuais); afectivo (sentimentos, opiniões, atitudes, crenças, valores, interesses, desejos); e psicomotor (desempenho motor e boa forma).

No decorrer deste ano, deparei-me com várias situações de integração de alunos com NEE, nomeadamente deficiência intelectual nas aulas de Educação Física.

Sem formação acessória, também eu fui abrangida no processo de E-A para integrar alunos com NEE nas minhas aulas, desta forma, e atendendo a minha experiência neste ano lectivo com a realidade do estudo, considero pertinente estudar a atitude dos professores, no sentido da auto-eficácia face à inclusão de alunos com deficiência – Deficiência Intelectual.

## 5.2. Revisão da Literatura

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

Segundo a Unesco, 1994, a inclusão é vista como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem”.

Em 1994 na Declaração de Salamanca (UNESCO) todas "necessidades educativas especiais" (NEE) referem-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educativas originam em deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, têm necessidades educativas especiais em algum ponto durante a sua escolarização. As escolas devem procurar formas de educar tais crianças de forma bem sucedida, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Alguns autores referem ainda dois tipos de NEE (Alves, 2006):

- temporárias: decorrem só num determinado momento do percurso escolar e manifestam-se por “problemas ligeiros”;
- permanentes: manifestam-se ao longo de todo o percurso escolar e resultam de “alterações significativas” no desenvolvimento do aluno.

Apesar do conceito de Necessidades Educativas Especiais abranger um largo leque de população, este estudo apenas contempla as condições de deficiência, a deficiência intelectual.

No domínio da saúde, a Organização Mundial de Saúde (OMS) (1989, p. 56), caracteriza deficiência como “[...] uma perda de substância ou alteração de uma função ou de uma estrutura psicológica, fisiológica ou anatómica”.

A deficiência intelectual, segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), Deficiência Intelectual ou Deficiência Mental (DM – como não é mais chamada) é o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento, e associado à limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

A deficiência intelectual se caracteriza também por um quociente de inteligência (QI) inferior a 70, média apresentada pela população.

A auto-eficácia dos professores emerge como uma variável relevante no contexto educativo. Woolfolk e Hoy (1990), na década de 90, fizeram notar que tem sido encontrada pouca consistência na associação entre as características pessoais dos professores e o comportamento/ nível de aprendizagem dos alunos, aparecendo, neste campo, o sentido de auto-eficácia docente como excepção a tal regra. A investigação tem provado que as crenças de auto-eficácia dos professores afectam os objectivos e aspirações profissionais (Muijs & Reynolds, 2002), a dedicação ao planeamento e organização das actividades, o entusiasmo em sala de aula (Schwazer & Schwitz, 2004; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2002; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990), o seu nível de investimento e o envolvimento profissional (Dzubay, 2001), bem como as suas atitudes para com a inovação e mudança (Fuchs, Fuchs & Bishop, 1992; Guskey, 1988; Ross, 1998; Smylie, 1998).

Grande parte do sucesso da inclusão dos indivíduos com NEE, resulta da forma como os professores lidam com a situação (Ferreira, 2008b). Tal como nos diz Ajzen & Fishbein (1980) e Allport (1935, citado por Serrano, 1998 e Pinheiro, 2001), a atitude exerce influência directa ou dinâmica sobre as respostas do indivíduo, a todos os objectos e situações com os quais ele se encontra relacionado.

Auto-eficácia é definida por Bandura (1981, 1986, 1997) como a avaliação do indivíduo acerca da sua capacidade para executar com sucesso tarefas num determinado domínio.

Neste sentido, as crenças de auto-eficácia activam processos que controlam a forma como as pessoas utilizam os seus conhecimentos e capacidades (Bandura, 1997). Assim, o sucesso numa tarefa não depende apenas de se possuírem as capacidades necessárias, mas também de uma auto-eficácia resiliente quanto à capacidade para exercer controlo sobre acontecimentos necessários para se atingirem os objectivos pretendidos (Wood & Bandura, 1989).

As realizações e o bem-estar da pessoa requerem, então, um sentido optimista da auto-eficácia pessoal, uma vez que estas crenças ajudam o indivíduo a lidar com uma realidade social que implica confronto constante com dificuldades, obstáculos e impedimentos (Bandura, 1995).

Assim, um professor auto eficaz mostra mais predisposição para a inclusão de alunos com NEE nas suas práticas pedagógicas.

### **5.3. Formulação de Hipóteses**

Para analisar e aprofundar a temática foram definidas as seguintes hipóteses em estudo:

H1- Acredita-se que os Docentes dotados do grau académico de Mestrado sejam mais auto eficazes que os Docentes portadores do grau de Licenciatura.

H2- Professores experiente tendem a ser mais confiantes.

H3- Professores autoconfiantes tendem a executar mais tarefas de integração para os alunos com deficiência intelectual.

H4- Os docentes mais autoconfiantes são avaliados pelos outros docentes como mais eficazes.

H5 – Os docentes que realizam mais tarefas de inclusão para os alunos com deficiência intelectual tendem a ser mais auto eficazes.

H6- Professores que realizam mais tarefas de inclusão são avaliados pelos outros como mais eficazes.

H7 – O sucesso das tarefas de inclusão de alunos com deficiência intelectual tem efeito na avaliação feita pelos outros.

H8 - As experiência vicariantes (observação dos outros) está associada as tarefas de inclusão empregues.

H9 – As experiência vicariantes estão ligadas a experiência de mestria.

## **5.4. Metodologia**

### **5.4.1. Amostra**

A amostra do presente estudo foi constituída por um conjunto de 20 docentes de Educação Física, com uma média de idade igual a 26,45 (DP = 5,671). Dos participantes na recolha de dados, 60% são do sexo masculino (N = 12) e 40% do sexo feminino (N= 8).

Ainda sobre a amostra, importa referir que 40% da mesma lecciona na cidade de Santo Tirso (N = 8), 55% lecciona em Coimbra (N = 11) e em minoria encontramos 5,0% a leccionar no distrito de Aveiro (N = 1).

Em relação aos anos de experiência, a média é igual a 2,50 anos (DP =5,011). Os anos de experiência são compreendidos entre docentes sem experiência e docentes com 18 anos de experiência.

No que concerne a formação académica, estão presente neste amostra 50% de docentes dotados da licenciatura (N =10) e os outros 50% providos de Mestrado (N=10).

#### **5.4.2. Recolha de dados**

Para proceder a recolha de dados foram utilizados questionários enviados por correio electrónico, num total de 40 questionários onde apenas 20 foram respondidos.

#### **5.4.3. Instrumento de avaliação**

O instrumento de avaliação utilizado foi o questionário traduzido para a língua portuguesa de “Campos e Ferreira, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, do *Physical Educators’ Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities (PESEISD)*, de Taliaferro, Block, Harris e Krause – version 8.2 (2010)”.

A fundamentação do instrumento foi baseada na teoria da auto-eficácia de Bandura (1986), tendo como finalidade avaliar a auto-eficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência intelectual

Primeiramente, o PESEISD-I mostra definições particularizadas da deficiência intelectual e a descrição de um aluno com as mesmas características.

Em seguida, são expostas as definições da escala de auto-eficácia, composta pela escala de confiança e pelas 6 subescalas,: (a) experiências de mestria, (b) experiências vicariantes (observadas), (c) persuasão social, (d) comportamentos, (e) estados fisiológicos, e (f) desafios. Por fim, questão sócio demográficas da amostra foi solicitada.

Para avaliar os dados da escala e subescalas acima referenciadas, foi empregue a escala numérica e escala de Likert. A escala numérica foi empregada apenas na escala de auto-eficácia e avalia o quanto os professores estão seguros face às suas capacidades em realizar determinadas tarefas com os alunos deficientes intelectuais nas suas aulas de Educação Física, os seus valores estimavam o grau de confiança e era expresso em valores numéricos (0 a 10), onde 0 correspondia “ não consigo de forma alguma”, 5 “ consigo moderadamente” e 10 “consigo com “elevada certeza”. Os valores mais elevados da escala representavam um nível mais alto de confiança. A soma desses valores geraram uma pontuação total, no qual foi dividido pelo número total de itens de auto-eficácia, a pontuação resultante, serviu como a medida de auto-eficácia.

Para as subescalas, experiências de mestria, experiências vicariantes, persuasão social, comportamentos, estados fisiológicos e desafios foi utilizada a escala de Likert com 5 itens. A soma das respostas de cada subescala, foi dividida pelo número total de itens, com a pontuação resultante servindo como a medida de cada subescala apresentada.

#### **5.4.4. Variáveis em estudo**

Seguem-se as variáveis dependes e independentes inerentes a este estudo.

Variáveis dependentes, segundo Sousa, A.B, 2005, consideram-se como variáveis dependentes aquelas que dependem dos procedimentos da investigação, conotando-se directamente com as respostas que procuram. São dados que se obtêm e que variam à medida que o investigador modifica as condições de investigação. Uma variável dependente é aquela que procuramos

como resposta a pergunta. Toda a investigação tem por objectivo chegar a variável dependente, ou seja, ao resultado obtido como procedimentos de investigação.

Nesta análise as variáveis dependentes são a qualidade de experiência percebida, a competência percebida e as atitudes face à deficiência intelectual.

Variáveis independentes, “As variáveis independentes serão aquelas que são independentes dos procedimentos da investigação, que não dependem da investigação, constituindo no entanto factores determinantes que vão influenciar, recorrendo o investigador à sua manipulação para observar os efeitos produzidos nas variáveis dependentes”. (Sousa, A.B.,2005)

Neste estudo as variáveis independentes avaliados foram o género, idade, tempo de serviço, níveis de escolaridade que foram leccionados, habilitações académicas, formação em ensino especial ou necessidades educativas especiais e experiência no ensino de indivíduos com deficiência intelectual.

#### **5.4.5. Análise Estatística**

Após a recolha de dados, e de forma a calcular todo o tratamento estatístico do estudo, foi utilizado o software informático SPSS 20.0 ©, com uma probabilidade de erro associada de 5%.

#### **5.5. Apresentação dos resultados**

Neste ponto irei proceder à apresentação dos resultados obtidos no âmbito do tratamento estatístico efectuado. De forma a descrever e analisar as características associadas à globalidade da amostra em estudo, exibo numa

primeira fase, os valores das variáveis sujeitas à análise da estatística descritiva (idade, género, tempo formação académica e experiência).

### **Estudo 1- Estudo das relações entre as variáveis em estudo e as variáveis sociodemográficas.**

Para avaliar as diferenças do género em cada subescala realizaram-se os testes *t* estudent para amostras independentes.

#### **5.5.1. Género**

Não foram constatadas diferenças de género significativas na subescala autoconfiança [ $t(18) = -0,658, p > 0,05$ ].

Há diferenças significativas de género na subescala experiências de mestria [ $t(16,505) = -0,3423, p < 0,05$ ]. Em média, os professores do sexo masculino (M =2,65 DP=1,883) mostram menos experiência de mestria do que os professores do sexo feminino (M = 4,78 DP = ,869).

Não foram encontradas diferenças de género significativas na subescala experiências vicariantes, [ $t(18) = -0,719, p > 0,05$ ].

Não foram encontradas diferenças de género significativas na subescala persuasão social [ $t(18) = -2,310, p > 0,05$ ].

Há diferenças significativas de género na subescala comportamentos [ $t(17,704) = -1,855, p < 0,05$ ].

Há diferenças significativas de género na subescala estados fisiológicos [ $t(17,938) = -0,485, p < 0,05$ ].

Não foram encontradas diferenças de género significativas na subescala desafios [ $t(18) = -0,458, p > 0,05$ ].

Subescala	t	p
Autoconfiança	-0,658	,508
Experiência de Mestria	-0,3423	,003
Experiência Vicariante	-0,719	,624
Persuasão Social	-2,310	,112
Comportamentos	-1,855	,020
Estados Fisiológicos	-0,485	,430
Desafios	-0,458	,627

**Tabela 1-** Estudo Estatístico da Variável Autoconfiança, Experiência de Mestria, Experiência Vicariante, Persuasão Social, Comportamentos, Estados Fisiológicos e Desafios em Função a Variável Género.

### 5.5.2. Formação Académica

Não foram constatadas diferenças da formação académica significativas na subescala autoconfiança [ $t(18) = 0,931, p > 0,05$ ].

Há diferenças significativas da formação académica na subescala experiências de mestria [ $t(17,500) = 0,339, p < 0,05$ ].

Não foram encontradas diferenças significativas da formação académica na subescala experiências vicariantes, [ $t(18) = -1,010, p > 0,05$ ].

Não foram encontradas diferenças significativas da formação académica na subescala persuasão social [ $t(18) = 0,342, p > 0,05$ ].

Não foram encontradas diferenças significativas da formação académica na subescala comportamentos [ $t(17,704) = 0,727, p > 0,05$ ].

Não foram encontradas diferenças significativas da formação académica na subescala estados fisiológicos [ $t(18) = -2,117, p > 0,05$ ].

Não foram encontradas diferenças significativas da formação académica na subescala desafios [ $t(18) = -0,441, p > 0,05$ ].

Variável	t	p
Autoconfiança	,931	,787
Experiência de Mestria	,339	,303
Experiência Vicariante	-1,010	,624
Persuasão Social	,342	,638
Comportamentos	,727	,892
Estados Fisiológicos	-2,117	,766
Desafios	,441	,722

**Tabela 2** - Estudo Estatístico da Variável Autoconfiança, Experiência de Mestria, Experiência Vicariante, Persuasão Social, Comportamentos, Estados Fisiológicos e Desafios em Função da Variável Formação Acadêmica.

### 5.5.3. Experiência de Mestria

Para avaliar a existência de uma relação entre os anos de experiência e cada uma das subescalas efectuaram-se análises de correlação de *Pearson*.

Os resultados revelam que os anos de experiência não têm qualquer relação linear estatisticamente significativa com cada subescala.

Auto Confiança	,344	Anos de Experiência
Experiência de Mestria	,322	
Experiência Vicariante	,090	
Persuasão Social	,045	
Comportamentos	,339	
Estados Fisiológicos	-,167	
Desafios	,089	

**Tabela 3** – Coeficiente de correlação de *Pearson* entre os anos de experiência e cada uma das subescalas.

#### 5.5.4. Idade

Para avaliar a existência de uma relação entre a idade e cada uma das subescalas efectuaram-se análises de correlação de *Pearson*.

Os resultados revelam que idade não tem qualquer relação linear estatisticamente significativa com cada subescala.

<b>Autoconfiança</b>	
<b>,288</b>	
<b>Experiência de Mestria</b>	
<b>,309</b>	
<b>Experiência Vicariante</b>	
<b>,014</b>	
<b>Persuasão Social</b>	
<b>-,008</b>	
<b>Comportamentos</b>	
<b>-,317</b>	
<b>Estados Fisiológicos</b>	
<b>-,095</b>	
<b>Desafios</b>	
<b>,057</b>	<b>Idade</b>

**Tabela 4** – Coeficiente de correlação de *Pearson* entre a idade e cada uma das subescalas.

#### **Estudo 2 – Análise das variáveis: Autoconfiança, Experiência de Mestria, Persuasão Social, Experiência Vicariante, Comportamento e Desafio.**

Para comprovar as hipóteses em estudo foi feita uma análise das variáveis e de forma a encontrar possíveis correlações entre si.

Para avaliar a existência de uma relação entre as subescalas efectuaram-se análises de correlação de *Pearson*.

**Correlations**

		auto_confiança	Persuasão_Social	Desafios	Estados_Fisiológicos	Experiências_vicariantes	Comportamentos	Experiência_de_mestria
auto_confiança	Pearson Correlation	1	,628**	-,269	-,147	,157	,614**	,620**
	Sig. (2-tailed)		,003	,252	,535	,508	,004	,004
	N	20	20	20	20	20	20	20
Persuasão_Social	Pearson Correlation	,628**	1	-,149	-,135	,335	,848**	,748**
	Sig. (2-tailed)	,003		,531	,570	,149	,000	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
Desafios	Pearson Correlation	-,269	-,149	1	,371	-,015	,027	-,009
	Sig. (2-tailed)	,252	,531		,107	,949	,910	,971
	N	20	20	20	20	20	20	20
Estados_Fisiológicos	Pearson Correlation	-,147	-,135	,371	1	,136	-,002	,066
	Sig. (2-tailed)	,535	,570	,107		,566	,992	,783
	N	20	20	20	20	20	20	20
Experiências_vicariantes	Pearson Correlation	,157	,335	-,015	,136	1	,558*	,517*
	Sig. (2-tailed)	,508	,149	,949	,566		,011	,020
	N	20	20	20	20	20	20	20
Comportamentos	Pearson Correlation	,614**	,848**	,027	-,002	,558*	1	,872**
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,910	,992	,011		,000
	N	20	20	20	20	20	20	20
Experiência_de_mestria	Pearson Correlation	,620**	,748**	-,009	,066	,517*	,872**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,971	,783	,020	,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20

**Tabela 5** – Coeficiente de Correlação de Pearson entre as subescalas “Auto-eficácia, Experiência de mestria, Experiência Vicariante, Persuasão Social, Comportamento e Desafios”.

Atendendo a análise das correlações entre as variáveis em estudo e não descurando as hipóteses formuladas para análise do mesmo, verifiquei que, os resultados revelam que a formação académica não tem qualquer relação linear estatisticamente significativa com a subescala autoconfiança.

Os anos de experiência não têm alguma relação linear estatisticamente significativa com a subescala autoconfiança.

Averiguamos através da análise da tabela 4 que há uma correlação positiva significativa moderada entre a autoconfiança e a experiência de mestria, [ $r = ,620$  e  $p < 0,05$ ].

Estes dados sugerem que os professores mais autoconfiantes tendem a ter um nível de sucesso maior nas tarefas de inclusão.

Reflectindo sobre a análise da correlação entre a autoconfiança e a persuasão social apresenta a existência de uma relação positiva significativa moderada [ $r = ,628$  e  $p < 0,05$ ].

Desta forma, posso afirmar que os professores mais autoconfiantes tendem a ser avaliados pelos outros de forma mais positiva.

Equitativamente, existe uma correlação positiva significativa moderada entre as variáveis comportamento e autoconfiança, [ $r = ,614$  e  $p < 0,05$ ], desta forma, os professores mais autoconfiantes tendem a realizar mais tarefas de inclusão durante as suas práticas pedagógicas.

Em relação a variável comportamento e a persuasão social, posso afirmar que é a correlação mais forte encontrada, dado que [ $r = ,848$  e  $p < 0,05$ ], mostrando uma correlação positiva significativa alta.

Verificamos que os professores que efectivam mais tarefas de envolvimento são cotados pelos outros de forma mais positiva e quanto mais tarefas são abrangidas nas suas práticas melhor são apreciados pelos outros.

No que concerne a relação entre a persuasão e a experiência de mestria, verificamos uma conexão positiva significativa alta [ $r = ,748$  e  $p < 0,05$ ].

Comprovo que desta forma os resultados entre auto e heteroavaliação não divergem.

Relativamente a variável comportamento e experiência vicariante, existe uma correlação positiva significativa moderada [ $r = ,558$  e  $p < 0,05$ ].

Sendo assim, posso afirmar que as práticas observadas influenciam o comportamento do professor.

Finalmente, a última análise orienta-se para a correlação encontrada entre as experiências vicariantes e a experiência de mestria.

De facto, existe uma relação positiva significativa moderada entre estas variáveis, sendo que [ $r = ,517$  e  $p < 0,05$ ].

Posso afirmar que a observação da prática pedagógica dos outros aumenta o sucesso na realização de tarefas com alunos com deficiência intelectual.

## 5.6. Discussão de resultados e conclusões

Este ponto é dedicado à discussão dos resultados apresentados anteriormente, com o objectivo de uma melhor interpretação e compreensão do seu significado bem como perceber se as hipóteses formuladas são ou não comprovadas e formular as principais conclusões. Tem ainda como propósito, inferir e estabelecer associações no contexto de estudos já efectuados.

**H1 - Acredita-se que os Docentes dotados do grau académico de Mestrado sejam mais auto eficazes que os Docentes portadores do grau de Licenciatura.**

Como podemos verificar após a interpretação dos dados da tabela 4, concluímos que não existe qualquer correlação entre estas duas variáveis.

Relativamente a esta hipótese não encontrei nenhum estudo que sustenta-se a mesma, contudo posso afirmar que para efeitos deste estudo o grau académico em nada influencia a percepção de auto-eficácia do professor.

**H2 - Professores experiente tendem a ser mais confiantes.**

Relativamente a relação da variável anos de experiência e autoconfiança, não foi encontrada nenhuma relação linear estatisticamente significativa.

Sendo assim, concluímos que esta hipótese não é comprovada.

**H3 - Professores autoconfiantes tendem a executar mais tarefas de integração para os alunos com deficiência intelectual.**

Esta hipótese é comprovada, de facto, averiguamos através da análise da tabela 4 que há uma correlação positiva significativa moderada entre a autoconfiança e a experiência de mestria, [ $r = ,620$  e  $p < 0,05$ ].

Desta forma, quanto maior o nível de autoconfiança o docente tende a realizar mais tarefas de integração. Num estudo feito por Salas e Cannon-Bowers, 2001: constatou-se que empregados com elevado grau de auto-eficácia sentem-se mais realizados profissionalmente, são mais comprometidos com a empresa e mais

motivados para realizar bem as tarefas e os programas de treino do que os funcionários de baixa auto-eficácia.

Caprara et. al. (2003, cit. por laochite, 2007, p. 126), afirmam que “professores auto eficazes podem contribuir para criar e manter as condições para o melhor funcionamento da escola como um todo”, ou seja, o funcionamento da escola inclusiva.

Desta forma, podemos concluir que os professores que se consideram mais autoconfiantes e auto eficazes estão mais predispostos a realizar tarefas de inclusão e podem desenvolver práticas de inclusão e alunos com deficiência intelectual mais positivas.

Crenças mais altas de auto-eficácia relacionam-se positivamente, em nível significativo, com a disposição de adoptar novas práticas na sala de aula, ou seja, estão associados ao espírito inovador no ensino (Smylie, 1988).

**H4 - Os docentes mais autoconfiantes são avaliados pelos outros docentes como mais eficazes.**

A hipótese 4 é comprovada, dado que na análise feita entre a variável autoconfiança e persuasão social, encontramos uma correlação positiva significativa moderada, como apontam os valores encontrados na tabela 4.

De facto, professores com maior índice de autoconfiança tendem a ser avaliados pelos outros de forma mais positiva, ou seja, quanto maior o nosso grau de confiança e eficácia mais o outro tende a valorizar-nos.

Trentham, Silvern e Brogdom, 1985 afirmam que: *professores com mais altas crenças de eficácia eram avaliados pelos seus supervisores como mais competentes.*

**H5 – Os docentes que realizam mais tarefas de inclusão para os alunos com deficiência intelectual tendem a ser mais auto eficazes.**

Esta hipótese, vê-se comprovada, dado que existe uma relação positiva significativa moderada entre a variável autoconfiança e o comportamento do docente.

De facto, professores mais auto eficazes tendem a realizar mais tarefas de inclusão para os alunos com NEE, nomeadamente com deficiência intelectual, resultando um maior desempenho da tarefa de ensino-aprendizagem.

*Segundo Betz, 2004: “baixas crenças de auto-eficácia poderão fazer-se acompanhar de um discurso interno negativo e de respostas de ansiedade, as quais interferem na concentração na tarefa a desempenhar, prejudicando o desempenho. A baixa auto-eficácia poderá ser, de facto, uma profecia auto-realizada”.*

**H6 - Professores que realizam mais tarefas de inclusão são avaliados pelos outros como mais eficazes.**

A hipótese 6 é atestada, os professores que tendem a mostrar mais comportamentos de inclusão de alunos com NEE são avaliados pelos outros como mais competentes.

**H7 – O sucesso das tarefas de inclusão de alunos com deficiência intelectual tem efeito na avaliação feita pelos outros.**

Esta hipótese é testemunhada, efectivamente as experiências de mestria relacionadas com a persuasão social.

As experiências de mestria, ou seja, as experiências de sucesso no desempenho de uma tarefa são consideradas como fonte de grande influência na construção de crenças de auto-eficácia. Deste modo, experiências pessoais de sucesso tendem a aumentar as crenças de auto-eficácia, enquanto os insucessos conduzem à elaboração de noções de menor eficácia, principalmente se ocorrem antes do sentido de auto-eficácia estar firmemente elaborado (Lent, Brown & Hackett, 1996; Bandura, 1995, 1997).

Quanto mais sucessos os docentes obtiverem na experiência de mestria e no desempenho de tarefas de inclusão melhor conotados serão pelos observadores, desta forma, podemos concluir que a visualização de tarefas positivas influencia positivamente a avaliação do outro.

**H8 - As experiências vicariantes (observação dos outros) está associada as tarefas de inclusão empregues.**

Esta hipótese é comprovada, como podemos verificar na análise dos resultados obtidos na tabela 4.

Existe uma relação positiva moderada entre as experiências vicariantes e o comportamento do docente, ou seja, as tarefas de inclusão realizadas.

As *experiências vicariantes* relacionam-se com a aprendizagem por observação de modelos. Com efeito, em diversas actividades os indivíduos têm de avaliar as suas capacidades tendo como termo de comparação o desempenho de outros com os quais encontram semelhanças ou se identificam, sendo que, quanto maior o grau de semelhança assumida, maior a influência do modelo (Bandura, 1995, 1997).

**H9 – As experiências vicariantes estão ligadas a experiência de mestria.**

A última hipótese em estudo é comprovada, a experiência vicariante, ou seja, o fruto da observação da prática dos outros trás efeitos na experiência de mestria.

As experiências vicariantes são especialmente úteis em duas situações: quando há insegurança quanto às próprias capacidades, ao comparar-se ao modelo o observador aprende sobre si mesmo; e quando o observador possui um baixo senso de auto-eficácia e precisa aprender a lidar com ele, o modelo pode indicar tanto estratégias comportamentais que levem ao sucesso, como mostrar formas de lidar com as auto percepções de incapacidade.

Schunk (1991) afirma: As consequências vicariantes têm valor informacional e motivacional. As consequências que resultam sobre os modelos oferecem informação sobre a adequação comportamental e sobre os resultados prováveis das acções. As consequências valorizadas motivam os observadores. As semelhanças nos atributos ou nas competências em relação aos modelos apontam para a adequação e aumentam a motivação.

Pela observação, o observador estabelece expectativas sobre as possíveis consequências das acções imitadoras. No dizer de Bandura (1986), as consequências vicariantes servem funções motivacionais e informacionais.

As crenças de auto-eficácia determinam o nível de esforço despendido por um sujeito numa dada actividade, o tempo investido na eliminação dos obstáculos/dificuldades, e nível de resiliência evidenciado no confronto com situações adversas (Pajares, 1997).

Sendo assim, podemos afirmar que professores com níveis maiores de auto-eficácia lidam melhor com os problemas de inclusão.

O conceito de auto-eficácia do professor é apresentado por Bandura (1997) como a crença na capacidade docente para organizar e executar as acções requeridas para produzir os resultados educacionais desejados. Liga-se à convicção detida pelos professores de que podem influenciar favoravelmente as aprendizagens dos seus alunos, mesmo daqueles que revelam maiores dificuldades (Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998).

Assim, professores mais eficazes influenciam mais positivamente a aprendizagem dos alunos com NEE, e desta forma optimizam a sua aprendizagem.

Concluimos, que a auto-eficácia dos professores emerge como uma variável relevante no contexto educativo, sobretudo nas práticas de inclusão de alunos com NEE.

## **5.7. Conclusões**

Concluída a descrição e exposição capítulos supra mencionados do relatório de estágio: expectativas iniciais, contextualização da prática pedagógica, descrição do processo de E-A, análise reflexiva e apresentação do tema/problema, volto a enaltecer que considero que esta foi uma experiência única e bastante enriquecedora, não só enquanto profissional mas como pessoa.

Todo o trabalho desenvolvido, permitiu-me a percepção real do que é ser professor e da responsabilidade que esta profissão acarreta.

A envolvimento em todas as dinâmicas promoveu em mim uma evolução gratificante, tornando a minha bagagem de conhecimentos maior comparativamente à 9 meses atrás.

Permanece na minha consciência que a aprendizagem começou agora, muito ainda está para vir e aprender, pois a formação não pode ficar por aqui, e há em mim uma vontade de continuar a crescer no mundo da docência.

## Bibliografia

### Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, M. *A teoria cognitiva social de Albert Bandura*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências, 1997.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- Bento, J. O. (2003). Planeamento e Preparação da Unidade Temática ou Didática. In J. O. Bento, *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (p. 75;100). Lisboa: Horizonte.
- Campos, Domingues, Ferreira (2012). *Análise Psicométrica Da Escala De Auto-Eficácia Dos Professores De Educação Física Face À Inclusão*, Universidade de Coimbra.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (Maio-Junho de 1985). Estilos de Ensino. *Horizonte* , 23-32.
- PEDRO. N. (2011) *Auto-Eficácia E Satisfação Profissional Dos Professores: Colocando Os Construtos Em Relação Num Grupo De Professores Do Ensino Básico E Secundário*, Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 1, 2011 | 23 – 47.
- Rosado, A., Colaço, C., & Romero, F. (2002). Critérios Gerais de Concepção de Sistemas e Instrumentos de Avaliação: Aplicado à Educação Física e às Ciências do Desporto. In *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicação no domínio das actividades físicas* (pp. 99-150). Lisboa: Omniserviços.
- SAMSSUDIN.S *Relação Entre As Crenças De Auto-Eficácia E O Apoio Social Na Transição Para O Trabalho Em Estudantes Finalistas Do Ensino Superior*. Lisboa: Universidade De Lisboa - Faculdade De Psicologia E De Ciências Da Educação, 2009.

- SOUSA, A.B. (2005) *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- WEINBERG, R. S.; GOULD, D. *Fundamentos da Psicologia do Esporte e do exercício*. 2.ªed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

### **Referências Documentais**

- Documentos Normativos do Grupo de Educação Física da Escola Ferrer Correia 2012/2013.
- Documentos de apoio à unidade curricular de Didática de Educação Física e Desporto Escolar, Avaliação Pedagógica Em Educação Física (2010/2011).
- Guia das Unidades Curriculares Estágio Pedagógico dos 3º e 4º Semestres (2012/2013).
- Carta Internacional Da Educação Física E Do Desporto Da Unesco.