

Paula Alexandra Teixeira Gonçalves

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA
INTEGRADA C/ JI PROF. DR. FERRER CORREIA JUNTO DA TURMA F DO 8º
ANO NO ANO LETIVO 2014/2015**

Relatório de Estágio em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Professora Doutora Maria João Campos
apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Julho de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

PAULA ALEXANDRA TEIXEIRA GONÇALVES [2009121160]

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA INTEGRADA C/ JI PROF. DR. FERRER CORREIA JUNTO DA
TURMA DO 8ºF NO ANO LETIVO DE 2014/2015**

O impacto do “Dia Ferrer Paralímpicos” nas atitudes dos alunos do 8º ano face à
inclusão de pares com NEE nas aulas de Educação Física

Relatório de Estágio apresentado à
Faculdade de Ciências do Desporto e
da Educação Física – Universidade de
Coimbra com vista à obtenção do grau
de Mestre em Ensino da Educação
Física nos Ensinos Básico e
Secundário.

**Orientador FCDEF-UC: Prof. Dr.^a
Maria João Campos**

COIMBRA

2015

II

Gonçalves, P. (2015). *Relatório Final de Estágio*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Paula Alexandra Teixeira Gonçalves, aluna nº 2009121160 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

Julho de 2015

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todo o esforço que fizeram ao longo do meu percurso acadêmico, investindo na minha formação pessoal e acadêmica.

Aos meus Primos, que foram os meus pilares em todos os momentos da minha vida, por acreditarem sempre em mim, pelo amor e carinho, pelo apoio incondicional e ainda por todas palavras de incentivo que me deram força e vontade de continuar a enfrentar todos desafios encontrados.

Ao Bruno Nunes pelo constante apoio, disponibilidade e essencialmente pela sua paciência neste momento mais trabalhoso do meu percurso acadêmico.

Ao Carlos Varandas, companheiro desde o primeiro dia deste percurso, por toda amizade, por todos os momentos de desabafo, por todo o apoio, por toda a companhia, pelas horas de estudo e trabalho, por todas as aventuras pelas quais passámos e continuamos a passar

Aos meus amigos, pela compreensão do “distanciamento” forçado, pelo apoio incondicional, pela presença e amizade em todos os momentos.

Aos meus colegas de Núcleo de Estágio, Hugo Morais e Ricardo Costa, que me acompanharam e ajudaram a crescer ao longo deste árduo caminho, pelas experiências partilhadas e por todos os momentos difíceis ultrapassados juntos nesta etapa de formação, e sobretudo pela amizade desenvolvida.

Ao professor Edgar Ventura, orientador da escola, pelas aprendizagens fantásticas que nos proporcionou, através da sua experiência, exigência e orientação, pelo auxílio e disponibilidade prestadas e que tanto me ajudaram a enfrentar as fragilidades sentidas.

À professora orientadora da faculdade, Maria João Campos, pelas suas apreciações sobre o meu desempenho, pelas análises críticas e reflexões conjuntas, tão importantes para a evolução da minha intervenção docente, e por toda a disponibilidade prestada.

À Escola Básica Integrada c/ JI Prof. Dr. Ferrer correia e a todos os elementos da comunidade educativa, por me receberem tão bem e me permitirem realizar esta etapa fundamental da minha formação.

E por fim, aos meus alunos, a turma F do 8º ano, pela experiência vivida, pelo carinho, colaboração e empenho manifestados, bem como por todas as suas exigências que me levaram a crescer e a evoluir profissional e pessoalmente.

RESUMO

O Estágio Pedagógico revela-se uma etapa indispensável na formação académica, uma vez que permite ao estagiário colocar em prática os conhecimentos científicos adquiridos na formação inicial, potenciando o desenvolvimento dos mesmos através da intervenção pedagógica e adaptando-os ao contexto real (escola). O Relatório Final de Estágio surge no âmbito do Estágio Pedagógico que integra as unidades curriculares que compõem o ciclo de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Coimbra, pretendendo englobar a descrição e reflexão sobre as atividades desenvolvidas e aprendizagens realizadas durante a intervenção pedagógica.

Este documento traduz todo o trabalho desenvolvido durante o Estágio na Escola Básica Integrada c/ JI Prof. Dr. Ferrer Correia, no ano letivo 2014/2015, junto de uma turma do 8ºano de escolaridade. Este contempla três capítulos essenciais: o primeiro alusivo à contextualização da prática desenvolvida; o segundo relativo à análise reflexiva sobre a prática pedagógica, nomeadamente o planeamento, a realização, a avaliação e a ética profissional; e o terceiro respeitante ao aprofundamento do tema problema: *“O impacto do “Dia Ferrer Paralímpicos” nas atitudes dos alunos sem NEE do 8º ano face à inclusão de pares com NEE nas aulas de Educação Física”*.

Este estudo tem como objetivo principal avaliar o impacto do programa de atividade física adaptada, denominado “Dia Ferrer Paralímpicos”, nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF e secundariamente analisar as variáveis que influenciam essas atitudes. A amostra é constituída por 27 alunos do 8º ano de escolaridade, 14 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idade média de 13 anos. Para avaliar as atitudes dos alunos, foi aplicada antes e depois da atividade a versão traduzida e adaptada por Campos e Ferreira (2012) do questionário Children’s Attitudes Toward Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R) (Block,1995). Os resultados mostraram, que após a implementação da atividade, houve diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos alunos sem NEE, originando atitudes mais favoráveis por parte destes face à inclusão de pares com NEE nas aulas de Educação Física.

PALAVRAS - CHAVE: Planeamento; Realização; Avaliação; Atitudes; Deficiência; Inclusão; Educação Física

ABSTRACT

The Pedagogic Internship proves to be an indispensable stage in academic training, as it allows the trainee to put into practice the scientific knowledge acquired in initial training, enhancing its development through educational intervention and adapting it to the real context (school). The final report of internship comes under the Pedagogic Internship that integrates the curricular units that make up the course of study of the 2nd year of the Master in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education in Faculty of Sports Science and Physical Education of Coimbra University, intending to include the description and reflection about developed practices and obtained learning along the pedagogical intervention.

This document reflects all the work developed throughout the internship in Integrated Basic School c / JI Prof. Dr. Ferrer Correia, in the school year 2014/2015, with a class of 8th grade. This includes three main chapters: the first about the contextualization of developed practice; the second on the reflective analysis of the pedagogical practice, including the planning, conduct, evaluation and professional ethics; and the third concerning the deepening of the problem theme "The impact of the " Ferrer Paralympics Day " in the attitudes of 8th graders due to the inclusion of peers with SEN in physical education classes."

This study aims to evaluate the impact of adapted physical activity program, called "Ferrer Paralympic Day" in the attitudes of students towards inclusion pairs with SEN in PE classes and secondarily analyze the variables that influence these attitudes. The sample consists of 27 students of the 8th grade, 14 male and 13 female, and age average of 13 years. To evaluate the attitudes of students, it was applied before and after the activity the version translated and adapted by Campos and Ferreira (2012) questionnaire Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education - Revised (CAIPE-R) (Block, 1995). The results showed that after the implementation of the activity, there were statistically significant differences in the attitudes of students without special needs, resulting in more favorable attitudes towards inclusion of these pairs with SEN in physical education classes.

KEYWORDS: Planning; Execution; evaluation; attitudes; disabilities; inclusion; Physical Education

INDÍCE

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
ÍNDICE DE TABELAS	X
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XI
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	13
1.1. Expetativas Iniciais	13
1.2. Plano de Formação Individual.....	14
1.3. Caraterização do Contexto.....	16
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	19
2.1. Planeamento	19
2.1.1. Plano Anual	19
2.1.2. Unidades Didáticas.....	21
2.1.3. Plano de Aula.....	23
2.2. Realização.....	25
2.2.1. Instrução.....	26
2.2.2. Gestão	29
2.2.3. Clima/Disciplina.....	31
2.2.4. Decisões de Ajustamento.....	33
2.3. Avaliação	34
2.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	35
2.3.2. Avaliação Formativa	36
2.3.3. Avaliação Sumativa	37
2.3.4. Autoavaliação	39
2.4. Atitude Ético – Profissional	39
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA - PROBLEMA	43
1. INTRODUÇÃO	43
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	44
3. METODOLOGIA.....	51
3.1. Seleção e caracterização da amostra.....	51
3.2. Descrição e aplicação do instrumento de avaliação	51

3.3.	Procedimentos de aplicação do Instrumento	52
3.4.	Caracterização da Atividade.....	53
3.5.	Análise e tratamento de dados	55
4.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	56
4.1.	Análise Descritiva dos dados.....	56
4.2.	Estudo Estatístico Inferencial	59
5.	DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	61
6.	CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO	63
6.1.	Conclusões.....	63
6.2.	Limitações.....	64
6.3.	Recomendações	64
CAPÍTULO IV - BIBLIOGRAFIA.....		66

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Plano de Formação Individual (PFI).....	15
Tabela 2 – Variável Género.....	56
Tabela 3 – Variável Idade.....	57
Tabela 4 – Variável presença de pessoas c/ deficiência na família/ amigos /vizinhos...	57
Tabela 5 – Variável presença de pessoas com deficiência na turma.....	58
Tabela 6 – Variável presença de pessoas com deficiência na aula de EF.....	58
Tabela 7 – Variável Nível de competitividade.....	59
Tabela 8 – Atitude geral pré e pós-teste.....	59
Tabela 9 - Atitude específica pré e pós-teste.....	60
Tabela 10 - Atitude global pré e pós-teste.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CAIPE – R - Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education – Revised

Cit. - Citado

DL – Decreto-Lei

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

FB - Feedback

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEEF - Núcleo de Estágio de Educação Física

O.M.S – Organização Mundial de Saúde

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da unidade Curricular Relatório de Estágio Pedagógico, inserida no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Relatório de Estágio foi produzido com base no Estágio Pedagógico desenvolvido no ano letivo 2014/2015, na Escola Básica Integrada c/ Jardim de Infância Prof. Dr. Ferrer Correia, no Senhor da Serra, junto da turma F do 8ºano.

Este Relatório tem como objetivo descrever todo o trabalho desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico, refletindo sobre as expectativas, as experiências vivenciadas, as aprendizagens realizadas e os obstáculos encontrados, no âmbito da intervenção pedagógica.

Neste sentido, o Estágio Pedagógico é o culminar de quatro anos de formação académica dando-nos a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos e competências adquiridas ao longo da formação inicial. Esta etapa permite ainda consolidar conhecimentos adquiridos anteriormente e desenvolver competências científicas, pedagógicas e didáticas, adotando uma postura crítica e reflexiva baseada na ética profissional. Sendo assim, esta etapa final revelou-se uma experiência bastante enriquecedora, permitindo a evolução da minha intervenção pedagógica de modo a garantir futuramente um bom desempenho na profissão de docente.

Este documento descreve todo o “caminho” percorrido durante esta etapa de trabalho, dividindo-se em três partes fundamentais. O Capítulo I é destinado à contextualização da prática desenvolvida, recaindo sobre as expectativas iniciais, o plano de formação inicial e ainda a caracterização do contexto, ou seja, caracterização das condições de realização. O Capítulo II baseia-se na análise reflexiva sobre a prática pedagógica, incidindo numa reflexão sobre as dimensões de planeamento, realização e avaliação e a atitude ético - profissional.

Por fim, o capítulo III diz respeito ao aprofundamento do Tema/Problema: “*O impacto do “Dia Ferrer Paralímpicos” nas atitudes dos alunos sem NEE do 8º ano face à inclusão de pares com NEE nas aulas de Educação Física*”, através de uma versão traduzida e adaptada por Campos e Ferreira (2012) do questionário Children’s Attitudes Toward Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R) (Block,1995).

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1.1. Expetativas Iniciais

O Estágio Pedagógico foi um momento da minha formação académica aguardado com muita expectativa e alguma ansiedade, uma vez que se assume como a etapa final para poder alcançar o meu grande objetivo de ser Professora de Educação Física, de modo a promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social. Neste sentido, durante a formação inicial procurei adquirir uma diversidade de conhecimentos práticos e teóricos de modo a promover um bom desenvolvimento na profissão docente aplicando-os nesta etapa final.

No início do ano letivo, pelo facto de não possuir qualquer experiência profissional na área do ensino, provocou em mim alguns receios e inseguranças, apesar da falta de conhecimento relativamente às diversas matérias a lecionar, encarei-a de forma destemida de modo a aplicar os conhecimentos adquiridos anteriormente e os durante esta etapa, com a finalidade de ver os alunos a evoluírem e a adquirirem um maior número possível de aprendizagens.

Inicialmente, as expectativas abrangiam principalmente o contacto com uma realidade educativa, onde esperava aplicar os conhecimentos adquiridos na formação académica inicial para proporcionar aprendizagens a todos os alunos da turma que me fosse destinada. Mas acima de tudo, pretendia continuar a progredir no processo de formação contínua para poder desenvolver um bom trabalho futuramente como professor adquirindo novos conhecimentos (teóricos e práticos) transmitidos pelos professores orientadores, colegas de estágio assim como pelos alunos.

Mais concretamente, pretendia que esta etapa me concedesse um conjunto de conhecimentos e competências ao nível do planeamento e organização a longo (plano anual), médio (unidades didáticas) e curto prazo (plano de aula), e ainda ao nível das dimensões de intervenção pedagógica (Instrução, gestão, Clima, Disciplina) bem como as respetivas técnicas de intervenção pedagógica, de modo a desenvolver uma prática educativa organizada, pertinente e coerente potencializando as aprendizagens dos alunos.

Assumia-se também como uma expectativa, o facto de pretender adquirir uma maior responsabilidade, tornando-me mais madura como pessoa e como futura profissional. Neste sentido, perspectivava que a minha intervenção pedagógica permitisse

uma maior capacidade de trabalhar em equipa/grupo com o intuito de partilhar ideias, experiências e perspetivas para garantir a melhoria do desenvolvimento (a vários níveis), dos alunos.

Relativamente à comunidade educativa, esperava envolver-me, mostrando disponibilidade para auxiliar e participar nas ações desenvolvidas pela escola, operacionalizando-se por meio da realização de atividades extracurriculares, envolvendo o trabalho colaborativo com os professores do grupo de Educação Física, assim como os de outras área de ensino.

Tendo em conta as expetativas mencionadas anteriormente, o desenvolvimento do Estágio foi encarado com grande motivação e determinação, embora consciente das dificuldades e exigências esperadas. Neste sentido, considero que com trabalho árduo e com o auxílio dos professores orientadores de Estágio, consegui superar a maioria das fragilidades e dificuldades sentidas.

1.2. Plano de Formação Individual

Neste ponto, são enunciadas as fragilidades, os objetivos de aperfeiçoamento e as estratégias de supervisão/formação esperadas relativamente a cada área da intervenção pedagógica - planeamento, realização e avaliação. Esta tabela foi elaborada no início do Estágio Pedagógico, após uma reflexão crítica detalhada sobre o que esperar desta etapa de formação.

Na tabela 1 é, então, apresentado um resumo das fragilidades, objetivos e estratégias previstas no Plano de Formação Individual (PFI) para cada área de intervenção pedagógica.

Tabela 1 – Plano de Formação Individual (PFI)

	Fragilidades	Objetivos	Estratégias
Planeamento	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de experiência pedagógica; - Definição de objetivos e conteúdos de acordo com o PNEF e os níveis de desempenho, tendo em conta a AD e os recursos disponíveis; - Seleção e variação de progressões pedagógicas adequadas aos alunos; - Seleção de exercícios que apelem à motivação constante dos alunos e à diferenciação pedagógica. - Definir estratégias adequadas à turma 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar a caracterização da turma, para realizar um planeamento mais adequado; - Garantir um conjunto de aprendizagens relativas a várias matérias de EF; - Recorrer às diversas estratégias e estilos de ensino de modo a motivar os alunos e garantir o sucesso dos mesmos; - Conhecer melhor a turma e encontrar estratégias que propiciem condições de ensino-aprendizagem mais eficazes em função das suas características. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão com o NEEF e orientadores; - Adoção de uma postura crítico-reflexiva; - Fazer uma caracterização detalhada da turma. - Recorrer à experiência do professor orientador para adotar estratégias importantes para um planeamento mais eficaz., - Pesquisa bibliográfica.
Realização	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar preleções mais breves e concisas; - Gestão do tempo de aula; - Realizar demonstrações adequadas de certas técnicas de algumas modalidades. - Detecção das dificuldades dos alunos e implementação de estratégias eficazes; - Maximização do tempo de empenhamento motor; - Pertinência do FB; - Realizar demonstrações adequadas de certas técnicas de algumas modalidades. - Supervisão constante sobre a turma; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser mais objetivo nas minhas explicações, ou seja, transmitir apenas o essencial; - Reduzir os períodos gastos em instrução, demonstração e transição entre exercícios; - Definir regras, rotinas e sinais; - Organizar a turma durante as aulas de modo a conseguir um elevado tempo de empenhamento motor. - Aperfeiçoar o Feedback pedagógico; - Recorrer aos alunos como agentes de ensino; - Utilizar o questionamento como método de ensino; - Adotar estratégias eficazes de controlo e supervisão; - Adoção de medidas de ajustamento eficazes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão com o núcleo de estágio e orientadores; - Observação de aulas dos restantes elementos do núcleo de estágio; - Definição de um conjunto de estratégias a aplicar nas aulas; - Selecionar antes de cada aula a informação mais pertinente para transmitir aos alunos para cada tarefa; - Criar grupos de nível, manter uma posição na aula que me permita supervisionar a prática e ministrar FB pertinentes em função do nível; - Diálogos com os alunos; - Adoção de uma postura crítico-reflexiva; - Pesquisa bibliográfica.

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de instrumentos exequíveis; - Seleção dos pré-requisitos a observar; - Realizar a avaliação e dar feedbacks ao mesmo tempo. - Pouco tempo para efetuar a avaliação dos alunos; - Seleção dos exercícios para a avaliação. - Tomada de decisão sobre que nota atribuir ao aluno consoante o seu desempenho. - Controlo na turma durante o registo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir instrumentos de avaliação eficazes e práticos; - Realização do agir avaliativo garantindo qualidade nas intervenções pedagógicas; - Realizar um processo avaliativo com base criterial; - Definir os critérios de avaliação, para uma avaliação justa; - Desenvolver estratégias de controlo da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão com o núcleo de estágio e orientadores; - Observação de aulas dos restantes elementos do núcleo de estágio; - Pesquisa bibliográfica; - Adoção de uma postura crítico-reflexiva.
------------------	--	--	--

É possível afirmar que a maioria das dificuldades referidas foi superada e que os objetivos de melhoria foram alcançados. Do mesmo modo, também foram percecionadas novas fragilidades ao longo do ano letivo que não foram previstas inicialmente e que procurei sempre utilizar estratégias para as superar.

De salientar, que as observações das aulas dos colegas estagiários ou de professores da escola, o trabalho em equipa e reflexões partilhadas com os colegas do núcleo de estágio, bem como com os professores orientadores e as pesquisas e reflexões individuais efetuadas foram aspetos fundamentais para desenvolver o processo de formação contínua.

1.3. Caraterização do Contexto

Caraterização da Escola e Meio

A Escola Básica Integrada c/ JI Prof. Dr. Ferrer Correia pertencente ao agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo que é constituído pela EB 2,3 C/ Secundário José Falcão, pela EB/JI Ferrer Correia, por oito EB1 (sendo duas delas extensões) e por sete Jardins de Infância.

Está situada na aldeia serrana do Senhor da Serra, na Freguesia de Semide, tendo cerca de 450 habitantes. A aldeia do Senhor da Serra está inserida num meio rural que tem sofrido algumas alterações ao longo dos anos, onde a principal ocupação da população já não é maioritariamente a arboricultura, mas sim ambivalente, sendo quase

inexistente a indústria. A aldeia do Senhor da Serra é um meio culturalmente pouco favorecido.

A escola Ferrer Correia, a nível de estruturas, é constituída por dois corpos de edifícios principais, de rés-do-chão e 1º andar, e pela nave secundária que é constituída pelo pavilhão Gimnodesportivo, propício à prática de modalidades como Futsal, Basquetebol, Voleibol, jogos, Badminton, Hóquei de sala e Corfebol. Anexada ao pavilhão encontra-se a sala de ginástica onde se desenvolvem as seguintes modalidades: Ginástica, Dança, Atletismo (salto em altura) e jogos. No exterior existem três campos de jogos (2 de Basquetebol, 1 de Futsal/Andebol), uma caixa de saltos e uma zona destinada às modalidades de Velocidade. Podemos assim constatar que a escola apresenta condições bastantes favoráveis para a lecionação da disciplina de educação física, o que é um fator importantíssimo para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

A nível de corpo docente, o desta escola é constituído por 36 professores, 32 deste estabelecimento e 4 professores comuns à escola sede do agrupamento, sendo este maioritariamente composto pelo sexo feminino, existindo alguns professores do género masculino. Denota-se que o corpo docente da escola é um grupo unido, onde existe um clima muito agradável de cooperação, entreajuda e boa disposição. Mostrando-se sempre prestáveis, cooperantes, simpáticos e divertidos, assegurando um clima agradável de trabalho.

Quanto à comunidade escolar o Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo em, presentemente, uma população escolar de 1500 alunos, em que 260 alunos frequentam a EBI/JI Prof. Dr. Ferrer Correia, repartidos pelo jardim-de-infância, 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo.

Penso que será importante salientar que existe na sede de freguesia o Lar de Jovens de Santa Maria de Semide, instituição acolhedora de alunos oriundos de famílias problemáticas, ali colocados fundamentalmente por decisão dos tribunais. Assim EBI/JI Prof. Dr. Ferrer Correia, apresenta uma parceria com o Lar de acolhimento para jovens, em que no 2º e 3º Ciclo existem sensivelmente 19 alunos de instituições (17 Lar de Jovens de Santa Maria de Semide e 2 da Casa do Gaiato), o que representa aproximadamente 10,5% desses ciclos. No entanto, após o início do ano letivo a escola já acolheu mais dois alunos vindos do Lar de Acolhimento.

Esta elevada percentagem de alunos faz com que a Escola Básica Integrada c/ JI Prof. Dr. Ferrer Correia tenha características particulares, sendo necessário um maior

acompanhamento destes alunos, de modo a responder às suas necessidades e a evitar comportamentos desviantes, facilitando a sua inclusão na comunidade escolar.

Caracterização da Turma

A caracterização da turma foi realizada com base num questionário realizado pelo Núcleo de Estágio da EBI/JI Prof. Dr. Ferrer Correia e os dados obtidos pelo Diretor de Turma. A turma do 8ºF é constituída por 16 alunos, 8 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com uma média de idades de 14 anos, variando entre 12 e 14 anos. A maioria dos alunos reside em aldeias da freguesia de Semide pertencentes ao concelho de Miranda do Corvo (14 alunos) e os restantes alunos residem em localidades pertencentes a Coimbra. Existe ainda três alunos referenciados com NEE ao abrigo do DL n.º 3/ 2008 de 7 de janeiro, beneficiando das medidas de Apoio Pedagógico Personalizado e Adequação no Processo de Avaliação em algumas disciplinas, não impedindo a realização da prática da aula de EF. Seis alunos desta turma apresentam retenções em anos anteriores.

No que diz respeito ao agregado familiar, a maioria dos alunos vive com ambos os pais e apenas um habita com a avó. Oito alunos têm um irmão, quatro alunos têm dois irmãos, dois alunos têm três irmãos, um aluno tem quatro irmãos e um aluno não tem nenhum irmão.

Nos tempos livres os alunos gostam de ver televisão, estar ao computador para jogar ou utilizar a internet, ouvir música, estar no ATL da escola, jogar futebol entre outras atividades.

Relativamente à prática desportiva (federada ou não), apenas dez alunos praticam, enquanto seis não praticam qualquer tipo de atividade. As modalidades referidas são Futebol, o Judo e o Badminton. As modalidades favoritas são o Futebol, a Ginástica e o Basquetebol, já as que menos gostam são Atletismo.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A intervenção pedagógica abrange três áreas fundamentais de desenvolvimento: planeamento, realização e avaliação, sendo que neste capítulo será realizada uma análise reflexiva sobre os aspetos críticos da minha intervenção e do meu percurso global no estágio, abordando essas áreas.

2.1. Planeamento

“O planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino...” Bento (2003:8)

De acordo com Bento (2003, p.15) o planeamento “é o elo de ligação entre pretensões, imanescentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade prospetiva situada e empenhada na realização do ensino”.

2.1.1. Plano Anual

O plano anual pode ser entendido como “o primeiro passo de planeamento e preparação do ensino, e traduz, sobretudo, a compreensão dos objetivos pretendidos bem como as reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo” (Bento, 2003, p.57).

Neste sentido, a elaboração do Plano Anual trata-se da primeira etapa a desenvolver no âmbito do planeamento, em que são definidos os objetivos que se pretende alcançar para uma determinada turma através da adoção de estratégias e metodologias adequadas a essa mesma turma de modo a permitir o sucesso de todos os alunos nas aulas de Educação Física. Este deve incluir os objetivos gerais e específicos que se pretende alcançar com os alunos da turma, integrando as matérias a abordar durante o ano letivo assim como os momentos e procedimentos de avaliação

Como referido no parágrafo anterior, o Plano Anual constitui um dos primeiros passos a realizar no estágio, uma vez que é de extrema importância para a preparação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Foi concebido através da análise reflexiva de vários documentos: Programa Nacional de Educação Física para o 3º ciclo – onde constam as metas de Aprendizagem de EF para o 8º ano de escolaridade, o Regulamento Interno e Projeto Educativo da Escola e ainda o Regulamento Interno do Grupo de Educação Física. Para além da análise destes documentos, foi concretizada uma análise das características do contexto, integrando assim a caracterização do meio

escolar e da turma, de modo a adequar o processo de ensino - aprendizagem às necessidades dos alunos.

Relativamente à definição das matérias a abordar ao longo do ano letivo, o professor orientador da Escola forneceu ao núcleo de estágio um documento do departamento de EF onde constam as matérias selecionadas para cada ano de escolaridade, sendo que os estagiários deveriam escolher as modalidades tendo em conta as normas desse documento. Neste processo de seleção das matérias, o núcleo de estágio teve de ter em consideração os seguintes aspetos: a calendarização que define a rotação dos espaços, as características e condições dos recursos espaciais e materiais e ainda as matérias da preferência dos alunos, assim como a tradição da cultura desportiva da escola. Após a ponderação de todas as condicionantes supracitadas, foram então definidas as matérias a abordar ao longo do ano letivo: Atletismo, Badmínton, Basquetebol, Futsal, Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos.

De seguida, foi definida a duração de cada uma considerando o mapa de rotações de espaço, uma vez que este é um aspeto que determina o tempo que cada turma permanece num determinado espaço.

É importante referenciar que juntamente com o professor orientador de Escola foi decidido utilizar o modelo de planificação por blocos, apesar de no PNEF estar aconselhado o uso do modelo por etapas, sendo imposto também pelo mapa da rotação de espaços. O modelo utilizado trata-se de uma periodização que resulta numa sucessão de blocos de matérias, em função do espaço que a turma ocupa durante determinadas aulas e do que é permitido pelos recursos materiais, trata-se de uma conceção tradicional. As vantagens possíveis deste tipo de organização é o facto de, pela proximidade entre aulas, haver menos perdas na continuidade da lecionação por esquecimento dos alunos, ou seja diminui a probabilidade de não retenção dos conteúdos.

O Plano Anual produzido especificamente para a turma do 8^aF é um documento que apresenta um carácter aberto e flexível, suscetível de sofrer algumas alterações durante a sua execução de modo a melhorar o processo de ensino – aprendizagem. Este representa apenas um documento guia e orientador do professor não sendo necessário “cumprilo à risca” na prática, ou seja, durante todo o processo de ensino o professor deve ter sempre em conta a evolução das aprendizagens e as necessidades dos alunos, sendo estas diretrizes importantes na condução do ensino.

2.1.2. Unidades Didáticas

As unidades didáticas (UD) são “partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”. Bento (2003, p.75)

Tal como o plano anual, as unidades didáticas são uma tarefa de planeamento a médio prazo que visam orientar todo o processo de ensino de um modo mais específico e relativo a uma matéria/modalidade, garantindo o desenvolvimento de competências específicas sem descurar os pressupostos da EF presentes nas orientações programáticas. É através da avaliação diagnóstica dos alunos numa modalidade/matéria que se processa o planeamento e desenvolvimento de uma UD.

A construção das UD, à semelhança da elaboração do plano anual, teve como ponto de partida a análise das indicações contidas no PNEF para o 3º Ciclo de escolaridade, as características específicas do contexto ao qual se destinam, nomeadamente a caracterização da turma e os resultados provenientes da avaliação diagnóstica. Essa construção obedeceu a uma estrutura resultante de uma reflexão partilhada por todos os elementos Núcleo de Estágio com o orientador de escola que, por sua vez, teve por base um conjunto de orientações/indicações designadas pelo guia de estágio. Assim, o NEEF definiu as linhas gerais de elaboração, nomeadamente a apresentação da modalidade, fazendo referência à história da mesma e caracterizando-a através dos equipamentos e materiais a utilizar; a caracterização dos recursos disponíveis (materiais, espaciais, humanos e temporais); definição e descrição dos conteúdos a abordar; a definição dos objetivos (gerais e específicos); a extensão e sequência de conteúdos, contendo a distribuição dos conteúdos e objetivos ao longo das aulas, e a respetiva justificação; a definição de estratégias de ensino gerais e específicas; as progressões pedagógicas; a conceção do processo avaliativo; e por último, é apresentado o balanço final da UD que resulta da reflexão e análise do professor sobre as opções tomadas, metodologias utilizadas e a evolução das aprendizagens dos alunos. Esta reflexão evidencia os pontos fortes e fracos nos três domínios da prática docente: Planeamento, Realização e Avaliação, bem como a reflexão sobre o papel do professor nas dimensões de intervenção pedagógica: Gestão, Instrução, Clima/Disciplina e Decisões de Ajustamento. Considerámos que estes seriam aspetos essenciais que deveriam constar nas UD, de modo a permitir auxiliar o professor durante todo o

processo de ensino – aprendizagem. As UD desenvolvidas obedecem todas a uma estrutura semelhante embora com algumas divergências inerentes às especificidades das modalidades/matérias abordadas.

Apesar de o Núcleo de Estágio ter orientado a elaboração das UD através destas diretrizes, é importante salientar que as UD também possuem um carácter aberto e flexível, podendo ser suscetíveis a alguns reajustamentos durante a sua implementação, caso seja necessário. Posto isto, há necessidade de que este documento seja visto apenas como um guia orientador da ação do professor, sendo que os aspetos que devem ser tidos em conta e estar sempre presentes na condução do ensino se prendem com a evolução das aprendizagens dos alunos e as suas necessidades ao longo da UD.

Bento (2003:75) afirma que *“os objetivos da unidade temática só podem ser alcançados gradualmente, requerendo por isso uma planificação bem inter-relacionada de todo o processo.”* Neste sentido, a seleção dos objetivos a atingir no final de cada etapa de ensino, os conteúdos a abordar e a sua distribuição coerente pelas diversas aulas constituíram as maiores dificuldades na elaboração das UD. Tal deveu-se à falta de experiência pedagógica e à falta de um conhecimento profundo sobre as matérias abordadas e das capacidades dos alunos. De modo a minimizar e ultrapassar essas dificuldades, ocorreu durante todo o Estágio Pedagógico um trabalho colaborativo entre os elementos do núcleo de estágio, refletindo sobre as melhores opções a serem desenvolvidas e avaliando os prós e contras das mesmas. Ainda assim, pensamos que as sugestões constantes dos professores orientadores e a própria experiência obtida através da aplicação de certas medidas na prática, contribuíram para facilitar a realização desta ação de forma eficaz.

Relativamente à duração de cada unidade didática, esta não resulta, como seria desejável, da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos (dados da avaliação inicial) e das dificuldades das tarefas de ensino e aprendizagem, mas sim, dos horários e da definição à priori da circulação da turma pelas instalações (PNEF, 2001). Posto isto, a periodização de cada modalidade/matéria seria definido pelo sistema de rotação de espaços de aula (*“roulement”*), ou seja, o tratamento de uma matéria numa turma correspondia ao número de aulas de permanência num determinado espaço de aula favorável a essa mesma matéria. Uma vez que procurámos sempre, ser um pouco mais ambiciosos na seleção de conteúdos a lecionar e nos objetivos a alcançar, esta periodização veio de certa forma prejudicar a abordagem de cada matéria/modalidade pois assim o número de aulas revelava-se bastante diminuto de

modo a poder garantir a consolidação dos conteúdos. Neste sentido, não foi totalmente possível conceber um planeamento realmente adaptado às características e necessidades dos alunos, associando também, o facto de as matérias serem lecionadas por blocos temáticos (referido no plano anual) que leva a uma desmotivação perante as mesmas.

É importante realçar que a elaboração das diferentes UD concedeu-nos um vasto conjunto de conhecimentos científicos e didático-pedagógicos, provenientes da pesquisa bibliográfica realizada, de modo a aprofundarmos os conhecimentos referentes a cada modalidade/matéria, tornando-se uma mais-valia no desenvolvimento da intervenção pedagógica.

2.1.3. Plano de Aula

“A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Bento, 2003, p.101). Neste sentido, o plano de aula assume um papel importante no processo de ensino - aprendizagem, uma vez que é através dele que se concretiza o planeamento mental do professor. Segundo Bento (2003), o plano de aula constitui o último nível de planeamento, que se apoia no planeamento definido a longo prazo (plano anual) e é planeado de acordo com as unidades didáticas em que está inserido e permite o alcance dos objetivos nele estabelecido. Deve pois, ser um instrumento objetivo e de fácil consulta e interpretação, perspetivando a evolução e aprendizagem dos alunos.

Para Bento (2003), a aula de EF estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final. De acordo com esta premissa, o núcleo de estágio elaborou um plano de aula com base na ideologia da tripartição, ou seja, a aula é estruturada em três grandes partes (as acima mencionadas), sendo que cada uma delas continha o período de tempo dedicado a cada parte. Este continha ainda tarefas/situações de realização; componentes críticas/critérios de êxito/objetivos específicos. Para além destas componentes, o plano de aula continha um cabeçalho a preencher com as principais características da aula, nomeadamente número e duração da aula; aula da UD; número de alunos a que se destinava; função didática; objetivos da aula; sumário e recursos materiais necessários.

A parte preparatória deve estar associada à preocupação de criar uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização da função principal da aula, e não só associá-la ao mero aquecimento. Trata-se de despertar a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem e exercitação, de os preparar psicologicamente para

assumirem as tarefas da aula, de adaptar funcionalmente o seu organismo às cargas consequentes (Bento, 2003). Nesta parte da aula, para além do aquecimento, no início da aula, é importante que o professor realize uma boa transmissão dos objetivos da aula aos alunos, da forma como esta se vai organizar e das atividades que serão desenvolvidas ao longo da mesma. Após esta preleção inicial, é realizado o aquecimento que, para este mesmo autor, *“assume um caráter específico. Por outras palavras, a escolha de exercícios para a parte preparatória deve corresponder às exigências dos exercícios principais, no tocante aos mecanismos de coordenação solicitados e à compatibilidade da carga. Para isso são escolhidos exercícios que conduzem, com naturalidade, aos primeiros exercícios da parte principal”* (p.155). Com base no conteúdo desta afirmação, na parte preparatória da aula foi sempre privilegiado o aquecimento específico uma vez que demonstrava um maior transfer para a matéria a abordar na parte principal, e ainda foi utilizado o aquecimento através de jogos lúdicos de forma a motivar os alunos para a aula. No caso específico da ginástica, após o aquecimento, era realizado ainda um período de alongamentos de modo com o objetivo de aumentar o nível de flexibilidade dos alunos e prepará-los para a parte principal. De certa forma, este momento constituía uma oportunidade para o professor transmitir as componentes críticas fundamentais dos conteúdos a abordar fazendo questionamento aos alunos, economizando dessa forma tempo de aula para a prática motora, diminuindo assim os momentos de preleção em que os alunos estão parados apenas a ouvir, situações essas mais propiciadoras do aparecimento de diálogos paralelos e comportamentos fora da tarefa.

Relativamente à parte fundamental da aula, houve a preocupação de fazer cumprir uma sequência lógica das atividades, assim como o aumento progressivo da complexidade, garantindo a *“transferência positiva entre as diversas práticas e tarefas motoras”* (Bento, 2003:158). De acordo com isto, destacamos as situações de jogos reduzidos e condicionados, utilizadas ao longo das aulas e que possibilitavam a inclusão de todos os alunos, sempre com o intuito de aproximar progressivamente estas condições ao formato do jogo. Nas matérias individuais (ginástica e atletismo), os exercícios analíticos tiveram maior preponderância, tendo em conta a necessidade do aperfeiçoamento técnico individual que estas matérias exigem, sabendo que o número de repetições dos diferentes exercícios ou tarefas depende do seu grau de dificuldade, do seu número total e das condições em que decorre o ensino.

No planeamento das aulas, procurámos sempre implementar tarefas com uma ordem e progressão lógica, promovendo um processo de ensino e aprendizagem coerente com as necessidades de aprendizagem dos alunos, introduzindo primeiramente os conteúdos base e depois à medida que o desempenho dos alunos ia evoluindo e havia a necessidade de introduzir novos conteúdos e novas tarefas para resolução de novos problemas, eram aplicadas situações mais complexas. Nas modalidades pertencentes à categoria dos JDC, ocorreu o mesmo passando de situações de superioridade para a igualdade numérica. Deste modo, a complexificação crescente e coerente, dava a conhecer ao aluno as novas condicionantes ou opções que teria em cada situação específica. No decorrer deste processo, tornámo-nos mais seletivos e objetivos quanto à definição de objetivos e conteúdos que realmente pretendíamos alcançar em cada tarefa.

De acordo com Bento (2003:160), a parte final da aula deve fomentar o “*retorno do organismo à proximidade dos valores iniciais, assim como criar condições favoráveis às aulas seguintes*”. Assim, com base nestas diretrizes e de modo a ultimar estes objetivos, optámos por realizar essencialmente alongamentos passivos para diminuir a tensão muscular dos músculos mais solicitados. Fez sempre parte do final da aula, o balanço da mesma onde eram destacados os aspetos mais relevantes e era realizada a extensão e a ligação às próximas aulas.

Em suma, o planeamento das aulas deve ser feito atempadamente, percebendo as progressões pedagógicas que serão mais adequadas, a forma mais segura e eficaz da disposição do material e a definição de estratégias para economizar tempo e controlar o comportamento dos alunos durante a aula. O plano de aula deve conter informações que o tornem único e adequado às características dos alunos e à extensão de conteúdos definida em determinada UD. No entanto, é importante ter presente que o plano de aula é um documento orientador para o professor contendo a informação necessária e pertinente à aula, e se apresenta como um livro de apoio e não como uma bíblia (Graça, 2009), ou seja, é algo moldável e que deve ser adaptado pelo professor mediante o desempenho e resposta dos alunos aos exercícios.

2.2. Realização

Após o planeamento e a organização do ensino segue-se a sua realização, sendo esta uma fase de intervenção pedagógica em que se coloca em prática os conhecimentos aprendidos de forma eficaz e eficiente, com o intuito de melhorar e ser competente.

Para Medley (1977), a qualidade do ensino passa pela possibilidade de o professor dominar um conjunto de competências docentes que o conduzam a manter um clima de aprendizagem ordeiro e estimulador, a aumentar o tempo que os alunos dedicam a atividades de aprendizagem e a melhorar a qualidade destas. A articulação destas competências exigidas ao professor é concretizada, na prática, no contacto com os alunos e com o contexto, e traduzem o maior desafio no desempenho docente.

Siedentop (1983) menciona quatro dimensões que se devem encontrar sempre presentes e interligadas no processo de ensino-aprendizagem, e que são complementares no desenvolvimento do mesmo com sucesso. Trata-se da instrução, da gestão, do clima e da disciplina.

Neste sentido, realizamos uma análise das aprendizagens realizadas segundo as dimensões instrução, gestão, clima disciplina e decisões de ajustamento, uma vez que são estas que caracterizam a intervenção pedagógica sendo que a forma como o professor conduz o ensino influencia as aprendizagens dos seus alunos.

2.2.1. Instrução

A dimensão Instrução contempla todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que o professor utiliza para garantir a transmissão da informação de forma clara, sucinta e objetiva. Esta concretiza-se através da preleção, demonstração; feedback e questionamento.

Relativamente às preleções, estas eram realizadas essencialmente na parte inicial e final da aula. Durante a preleção inicial procurámos, através de uma linguagem clara, sucinta e objetiva, apresentar aos alunos os objetivos da aula de modo a clarificar as principais tarefas a desenvolver e fazendo a “ponte” com as aulas anteriores. Ao princípio, deparámo-nos com algumas dificuldades na transmissão da informação inicial, principalmente nas primeiras UD aquando da exposição da matéria de ensino pois, foi debitada de uma forma exaustiva e com demasiada informação acessória, para garantir que a informação sobre os conteúdos fosse apresentada na totalidade. Após uma análise, concluímos que se deveu ao facto de demonstrarmos falta de conhecimentos específicos em algumas matérias de ensino. Contudo, ao longo do Estágio, trabalhamos para tentar ultrapassar essas dificuldades/lacunas de formação, recorrendo a uma constante pesquisa de bibliografia, bem como através das conversas informais com o professor orientador partilhando as suas experiências como professor/treinador. Destacamos também para ultrapassar estas dificuldades, as reflexões e sugestões diárias

do professor orientador, assim como as dos meus colegas do Núcleo de Estágio, que foram essenciais para selecionar estratégias a utilizar nos momentos de preleção de modo a garantir uma maior rentabilização do tempo útil de aula.

Na parte inicial das aulas, de acordo com o que foi referenciado anteriormente, tivemos o cuidado de transmitir a informação necessária de forma breve, clara e concisa. No entanto, no início do Estágio Pedagógico a linguagem utilizada não era a adequada de acordo com a terminologia correta, mas com as chamadas de atenção dos orientadores de escola/faculdade e com o estudo constante das matérias lecionadas, essa lacuna foi colmatada rapidamente. Estas preleções iniciais foram quase sempre complementadas com questionamento, de modo a captar a atenção dos alunos na aula envolvendo-os na mesma. Esta técnica de intervenção pedagógica foi ainda utilizada como método de ensino, de modo a perceber se os alunos assimilavam as aprendizagens realizadas nas aulas anteriores.

Na transmissão da informação houve ainda, o cuidado de manter sempre os alunos dispostos em semicírculo, de modo a garantir a perceção e visualização por parte dos alunos da turma. Pontualmente, de maneira a proporcionar uma melhor assimilação dos conteúdos, foram utilizados alguns meios gráficos auxiliares (como por exemplo, Ginástica de solo e aparelhos).

As preleções finais da aula, realizadas durante o retorno à calma, promoviam a realização de um balanço da mesma, refletindo sobre a prestação dos alunos, dificuldades verificadas e revisão dos conteúdos abordados durante a aula, utilizando por vezes questionamento de modo a fazer uma reflexão conjunta do desempenho dos alunos.

No que diz respeito ao questionamento, como já mencionado anteriormente, foi utilizado, como método de ensino, permitindo captar a atenção dos alunos envolvendo-os nas tarefas da aula e ainda verificar a assimilação de conteúdos por parte destes, sendo assim um aspeto fundamental, que influencia o controlo da turma. Foi utilizado mais frequentemente na parte inicial e final da aula. No recurso ao questionamento houve um conjunto de estratégias adotado, tais como: a utilização de uma linguagem clara e simples na formulação das questões, dando tempo para responder; a nomeação do inquirido à posteriori, para garantir a atenção e o interesse da turma e não só do inquirido; e a valorização das respostas fornecidas, completando-as se necessário.

Ao longo do Estágio Pedagógico, o recurso à demonstração nas minhas intervenções pedagógicas, teve essencialmente o intuito de permitir ao aluno conceber

uma imagem mental do gesto/ação a realizar, para que posteriormente possa reproduzi-la de acordo com a execução do modelo; e dar a conhecer ao aluno a tarefa a realizar. Recorremos à demonstração essencialmente antes e/ou durante a tarefa. Antes da tarefa, a demonstração foi quase sempre acompanhada da explicação da mesma, criando a possibilidade de o aluno ter um modelo para a execução do que é pretendido. Durante a tarefa, esta foi utilizada como forma de reformular a informação devido à não compreensão e não realização correta da tarefa, para assegurar a assimilação das componentes críticas essenciais transmitidas. No momento da demonstração, tivemos um especial cuidado com o local e a disposição dos alunos, de modo a garantir a atenção dos mesmos e tornar possível a visualização clarificada da mesma por parte de todos os alunos, ou seja, do mesmo ângulo e diferentes velocidades. Desta forma, tentámos sempre realizar a demonstração longe de possíveis pontos de distração como por exemplo: quando as aulas decorriam ao ar livre, fazer com que os alunos ficassem de costas voltadas para o sol e para possíveis grupos de alunos que permaneciam junto do espaço da aula.

Relativamente à seleção do modelo a utilizar na demonstração é necessário ter algum cuidado pois influencia diretamente o desempenho dos alunos, tanto positiva como negativamente. Neste sentido, o modelo utilizado para realizar as demonstrações foram maioritariamente os alunos, baseando esta escolha no nível de proficiência dos mesmos nas diferentes modalidades. Assim, o professor poderia estar mais atento de modo a intervir criticamente na demonstração, completando a mesma com reforços positivos ou identificando os erros ocorridos na execução da tarefa. Por vezes, a demonstração foi realizada pela professora sempre que se sentia à vontade para a execução correta dos gestos/ação.

Por fim, e não menos relevante, o FB também assume um papel preponderante na dimensão instrução pois constitui uma técnica de intervenção pedagógica que conduz o processo de ensino aprendizagem. O FB apresenta-se como um conjunto de informações fornecidas pelo professor sobre a forma como os alunos executam uma determinada tarefa. Posto isto, esta técnica de intervenção constituiu uma dificuldade sentida na nossa ação pedagógica, por nos apercebermos que o seu fornecimento de forma frequente e principalmente pertinente e com qualidade, era considerado uma mais-valia para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. No início do Estágio Pedagógico, devido à pouca experiência e à falta de conhecimentos essenciais a cada modalidade, esta dificuldade tinha que ver com as estratégias a implementar para que o

FB produzisse os efeitos pretendidos, ou seja, promovesse uma melhoria no desempenho e prestação dos alunos. Neste período inicial, houve alguma dificuldade em fornecê-lo de forma sistemática variando-o consoante as suas categorias, sendo o feedback de carácter descritivo o mais utilizado, dirigido aos alunos de forma individual. No entanto, ao longo do Estágio, fomos melhorando e aumentando a frequência, pertinência e qualidade do feedback pedagógico, variando-o relativamente aos tipos e formas, garantindo sempre o fecho dos ciclos de FB transmitidos, de modo a assegurarmos a compreensão da informação por parte dos alunos e consequentemente a não repetição do erro cometido.

Procurámos então que o FB transmitido fosse equitativamente dirigido aos alunos individualmente, bem como à turma, quando o erro se revelava em vários alunos. Com o decorrer do Estágio e consequente evolução da nossa intervenção pedagógica, houve um melhor e maior fornecimento de feedback à distância, uma vez que percebemos que este se revelava uma mais-valia no controlo da turma e na presença constante em todos os grupos da aula. Também houve uma evolução na diversificação dos tipos de feedbacks transmitidos, sendo descritivo, prescritivo, avaliativo e por vezes, quinestésico (mais especificamente na Ginástica). Relativamente ao fornecimento do feedback positivo, foi um aspeto que demorou a ser interiorizado, isto porque a preocupação principal era fornecer informação para que o aluno procedesse à realização minimamente correta de um conteúdo, descurando de certa forma o fornecimento de informação com o intuito de elogiar e encorajar a prestação de um aluno, que o executa corretamente. Na fase final do Estágio Pedagógico, com as orientações e sugestões do professor orientador da escola e a professora orientadora da faculdade, este aspeto foi melhorado, refletindo-se positivamente no desempenho dos alunos pois influencia diretamente a motivação e empenho dos mesmos das tarefas da aula.

Em suma, consideramos que houve uma melhoria bastante significativa ao nível das preleções e feedback transmitidos, revelando assim uma mais-valia para o aumento do tempo de empenhamento motor uma vez que desta forma é permitido uma diminuição no tempo de explicação e instrução, maximizando o tempo de prática e consequentemente de aprendizagem.

2.2.2. Gestão

Esta dimensão assume uma grande importância para que uma aula decorra de forma fluente maximizando o aproveitamento do seu tempo, sendo que o professor deve

tentar proporcionar aos seus alunos um maior tempo de empenhamento motor e aprendizagem e minimizando os comportamentos inapropriados ao funcionamento da aula.

Inicialmente, apresentou-se como um desafio na nossa intervenção pedagógica, pois a grande preocupação demonstrada, foi o cumprimento do tempo dedicado à diferentes tarefas que constituíam a aula. Este constrangimento prejudicou a nossa intervenção uma vez que o foco principal deixou de ser o processo de ensino. Após termos a perceção desta dificuldade, foi definido um conjunto de estratégias e técnicas de intervenção pedagógica de modo a maximizar o tempo potencial de aprendizagem dos alunos.

Organizar e planear a aula (plano de aula) previamente e de forma cuidadosa, quer ao nível da seleção de exercícios e da constituição/formação dos grupos e momentos de organização (forma como se encontram dispostas as tarefas e a sequência das mesmas) permitiu-nos reduzir os episódios de gestão. É importante que a seleção de exercícios seja realizada de forma pensada e refletida, ou seja, que proporcione uma organização fácil, que forneça um elevado número de repetições e que motive os alunos. Contudo, surgiu alguma dificuldade nesta seleção de modo a cumprir os requisitos mencionados, uma vez que para além destes requisitos, deveria também estar de acordo com as necessidades e características dos alunos. Ao longo do estágio, através das reflexões realizadas e conversas informais com os professores orientadores e também os colegas pertencentes ao Núcleo de Estágio, esta dificuldade foi ultrapassada.

Outra estratégia utilizada, foi a preparação prévia dos recursos necessários à aula e a sua montagem no espaço, sempre que possível de modo a otimizar o tempo de aula. Porém, nem sempre foi possível esta montagem de material antes do aquecimento, uma vez que poderia colocar em risco a integridade física dos alunos e conseqüentemente prejudicar o bom funcionamento da aula.

No início, foram definidas algumas regras de segurança e funcionamento da aula que nos permitiram controlar a turma de forma a poder maximizar o tempo de empenhamento motor e aprendizagem. Uma estratégia bastante utilizada foi um sinal de reunião, que consistia numa contagem decrescente no qual os alunos dispunham de cinco segundos para se reunir junto do professor, com direito a castigo para quem não cumprisse o tempo definido (cinco flexões/cinco saltos de canguru, etc.). Após a reunião, principalmente nas matérias de JDC, foi sempre solicitado que os alunos colocassem as bolas no carro e/ou debaixo dos braços para que os alunos escutassem a

informação que estava a ser transmitida, evitando assim comportamentos fora da tarefa. Um aspeto que falhou foi o facto de não ter sido definido nenhum sinal de dispersão, sendo que, por vezes, os alunos demoravam um pouco a iniciar a tarefa pretendida.

Aos alunos impossibilitados de praticar a aula (acontecimento muito raro), foram-lhes atribuídas algumas tarefas específicas como: a arrumação do material e o auxílio ao professor na montagem do material; a distribuição de coletes na formação de grupos previamente definida pelo professor; adotar a função de árbitro, entre outras. Foi uma estratégia bastante positiva proporcionando alguma redução no tempo de organização da aula. É de salientar que, de acordo com regulamento interno da disciplina de EF da escola, o aluno que não realizar a aula terá de se encontrar devidamente equipado no espaço de aula pois poderá ser solicitado pelo professor para realizar o tipo de tarefas referido anteriormente.

Ao longo do estágio, de modo a promover uma gestão de aula eficaz, foram desenvolvidas algumas estratégias, tais como: o controlo inicial da atividade, primando pelo cumprimento do horário estipulado para início e término da aula; a formação prévia dos grupos/equipas, mobilizando grupos homogéneos ou heterogéneos (de acordo com os objetivos da tarefa), sendo estes mantidos, quase sempre, em todas as aulas; o planeamento de tarefas motivantes e adequadas à turma e aos diferentes grupos de nível, de acordo com as capacidades dos mesmos, refletindo sobre as implicações das tarefas de forma a manter o máximo de alunos possível em prática (potenciando a aprendizagem); o fornecimento de *feedback* frequente, essencialmente positivo, de forma a estimular e fomentar a motivação e um clima favorável à aprendizagem.

Consideramos que a adoção das estratégias supracitadas surtiu efeitos positivos, uma vez que possibilitou a rentabilização do tempo útil de aula e consequentemente o aumento do tempo de empenhamento motor, ou seja, o tempo potencial de aprendizagem. Assim, podemos dizer que, ao longo do Estágio Pedagógico, a evolução nesta dimensão da ação pedagógica foi notória, mas deveremos continuar a trabalhar, para que a gestão do tempo de aula seja cada vez mais eficaz.

2.2.3. Clima/Disciplina

A dimensão Clima e Disciplina estão intimamente ligadas não fazendo sentido dissociar uma da outra, daí ter decidido agrupar as duas na mesma reflexão, isto porque se o professor não tiver de intervir devido a comportamentos inapropriados, haverá um bom ambiente na aula.

A criação e a manutenção de um clima favorável de aula influenciam o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Neste sentido, foi necessário utilizar determinadas estratégias que permitissem aumentar o nível de motivação e empenho dos alunos nas tarefas propostas para as aulas, pois só assim se poderá evitar os comportamentos inapropriados. Desde o início do ano letivo, fortaleci as interações sociais com todos os alunos, através de conversas informais realizadas previamente ao início das aulas, nos intervalos, na cantina, no final das aulas e em qualquer atividade extracurricular, questionando-os sobre as classificações e atividade escolar, as atividades extracurriculares, disponibilizando-me para poder ajudar em alguma situação que necessitassem, demonstrando interesse pelos problemas dos alunos. O que acabou de ser referido, assume-se como um conjunto de estratégias para a promoção de um bom clima de aula, mas sem pôr em causa a relação e o respeito mútuo entre professor-alunos.

Neste sentido, consideramos que a nossa intervenção pedagógica, durante o ano letivo, foi estimuladora de um clima bastante positivo e agradável durante as aulas, com base no referido anteriormente. Foi necessário ter sempre em consideração o cumprimento das regras estabelecidas para o funcionamento normal da aula, sendo que no início do Estágio, a primeira aula de contacto com os alunos teve um carácter teórico, e foi determinante na definição de regras e normas de funcionamento das aulas assim como na percepção das implicações do incumprimento das mesmas.

Relativamente aos comportamentos inapropriados, estes foram quase inexistentes nas aulas, mas quando confrontados com estes, intervimos de forma repreensiva (verbal) ou punitiva (castigo), consoante a gravidade da situação. No que diz respeito aos comportamentos fora da tarefa, foram geralmente ignorados, à exceção desses comportamentos serem conversas paralelas nos momentos de instrução e preleção. Este obstáculo foi ultrapassado através de rotinas de reunião e intervenções verbais tentando garantir o silêncio aquando da ocorrência das mesmas. Outro comportamento menos positivo, com o qual, tivemos alguma dificuldade em ultrapassar, foi o facto de existir pelo menos dois alunos que entravam em conflito entre eles e com alguns alunos da turma, criando um mau ambiente. A estratégia que utilizámos para tentar ultrapassar esta dificuldade foi tentar colocá-los em grupos diferentes onde se encontrassem alunos com os quais tinham uma melhor relação, para que proporcionasse um melhor ambiente. Outra estratégia foi adotar uma posição nas aulas que nos permitisse visualizar todos os alunos, controlando-os à distância sempre que necessário e circulando para que a nossa presença se fizesse sentir, no entanto,

sempre que possível mantendo-nos mais próximos dos alunos que poderiam ser o foco da conversa ou dos comportamentos inapropriados.

Podemos afirmar que a manutenção de um clima positivo, motivador e impulsionador de novas aprendizagens ao longo da aula se apresenta como uma fragilidade com que nos deparamos, uma vez que com o passar do tempo a motivação começa a desvanecer devido ao cansaço e ao aborrecimento de determinadas tarefas, sendo assim necessário que o professor varie e seja criativo nas suas tarefas. Houve assim que utilizar estratégias que estimulassem a competição dentro da turma (os exercícios propostos na parte inicial da aula - aquecimento), recorrendo a tarefas diferenciadas e desafiantes de acordo com os grupos de nível dos alunos. E ainda, recorrer frequentemente a formas jogadas. Neste sentido, com os alunos motivados podemos verificar que estes se encontram bem mais empenhados nas tarefas propostas levando assim ao cumprimento dos objetivos definidos e contribuindo para que o clima seja agradável e favorável à aquisição das aprendizagens.

2.2.4. Decisões de Ajustamento

As decisões de ajustamento constituem as decisões tomadas durante a intervenção pedagógica, que não estão planeadas, tendo como objetivo melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Estas decisões vão muito além de simples adaptações pontuais, devendo estas emergir para moldar os objetivos, conteúdos, meios e formas metodológicas com base nas capacidades e restrições dos alunos. No entanto, embora as aulas sejam planeadas pormenorizadamente, estas podem não ser um sucesso, ou seja, os exercícios selecionados podem não surtir o efeito desejado e não ir de encontro aos objetivos propostos para os mesmos. Contudo, é necessário que o professor se detenha de uma capacidade de reflexão e perceção da realidade intervindo de forma coerente ao nível de desempenho dos alunos e às tarefas apresentadas.

Durante o Estágio, as situações com que nos deparámos e que necessitavam de ajustes foram muito reduzidas. Estas prenderam-se com: as condições climatéricas, tendo que ajustar o plano de aula ao espaço atribuído; a redução do número de alunos na aula, obrigando à redefinição de grupos definidos *à priori*; o aparecimento de motivos externos à aula (por exemplo colocação/fixação de balizas para o torneio de futsal a realizar na escola) que prejudicaram o funcionamento da mesma, tendo de suprimir algumas tarefas de modo a concretizar o objetivo da aula e a obter a atenção dos alunos.

No que diz respeito às UD's, os ajustamentos ocorreram essencialmente ao nível dos objetivos a atingir no final da etapa de ensino e conteúdos a abordar. Na UD de Badminton, devido à dificuldade geral dos alunos na coordenação óculo-manual, decidimos que seria ambicioso demais abordar o remate. No entanto, no decorrer das aulas, e com alguma evolução dos alunos, sentimos necessidade de abordá-lo de modo a não perder o interesse dos alunos e motivá-los para as aulas seguintes.

É importante referir que esta dimensão foi aquela em que sentimos uma maior dificuldade uma vez que é necessária uma capacidade de diagnóstico e reflexão da realidade concreta, de forma imediata bem como adequar os ajustes de forma coerente de modo a promover o desenvolvimento das aprendizagens, constituindo assim um enorme desafio para o professor. Neste sentido, a adoção de decisões de ajustamento eficazes depende de fatores diversificados como: o domínio da matéria; o controlo da turma; e o domínio pedagógico e didático, sendo aspetos fundamentais na realização desta ação, que se alcançam com a experiência profissional.

Contudo, acreditamos que com o decorrer da nossa intervenção pedagógica, houve alguma evolução no que diz respeito a esta dimensão, mas temos a perfeita noção que ainda necessitamos de muito trabalho de pesquisa e reflexão para aperfeiçoar esta dimensão.

2.3. Avaliação

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, *“a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”* (Artigo 23º, ponto 1). A avaliação consiste, assim, no processo de recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, permitem proceder a juízos de valor, com o intuito de facilitar a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. No entanto, este processo de avaliação não assume apenas um papel avaliativo mas também formativo, podendo deste modo, realizar pequenos ajustes nos conteúdos a abordar garantindo que os alunos consigam acompanhar o desenvolvimento das matérias, contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Este processo de avaliação foi contemplado baseando-se numa avaliação criterial, em que o desempenho dos alunos foi comparado com os critérios previamente definidos, e não com o grupo, assegurando que todos os alunos usufruíam de oportunidades de sucesso iguais. Deste modo, na primeira aula do presente ano letivo

(aula teórica) foram apresentados aos alunos os respectivos critérios de avaliação, definidos pelo grupo de EF, que conduziam o processo avaliativo. Precedentemente aos momentos de avaliação, houve a preocupação de informar os alunos sobre os aspetos que iriam ser alvo de avaliação.

O processo avaliativo contemplou três momentos, que estão interligados entre si: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

2.3.1. Avaliação Diagnóstica

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação diagnóstica permite averiguar o nível do aluno face a novas aprendizagens bem como a aprendizagens anteriores, no sentido de prever dificuldades futuras e solucionar as presentes. Neste sentido, inserida numa primeira fase do planeamento, a avaliação diagnóstica permite o nível inicial da turma e de cada aluno relativamente a uma determinada matéria, tendo em conta as metas de aprendizagem. Assim, a AD é extremamente importante na recolha de dados sobre a ausência ou presença de pré-requisitos em determinada matéria, para que seja possível definir os objetivos a alcançar com a turma, bem como definir e ajustar objetivos a alcançar nos diferentes grupos de nível de desempenho, de acordo com as capacidades e limitações que os alunos apresentam (realizar uma diferenciação pedagógica).

De modo a operacionalizar a avaliação diagnóstica, previamente à lecionação de cada matéria, o núcleo de estágio reuniu com o professor orientador para definir os procedimentos a utilizar na AD bem como definir os pré-requisitos para a construção de um instrumento de “malha larga”, uma vez que incidia sobre uma diversidade de conteúdos. Estas grelhas permitiam o registo de informação de forma económica, uma vez que permitiam classificar o desempenho dos alunos de acordo com a seguinte escala: 1 - Não Executa; 2 – Executa com dificuldades; 3 – Executa satisfatoriamente; 4 - Executa com alguma facilidade; 5 – Executa corretamente. Estas grelhas foram ainda elaboradas tendo em consideração o PNEF, tendo como critério da seleção dos conteúdos alvo de avaliação, as propostas metodológicas para o ano de escolaridade específico.

A avaliação diagnóstica teve lugar no início da abordagem de cada matéria, isto é, na primeira aula das UD. Nas matérias de JDC, a AD foi implementada em exercícios critério e em situação de jogo reduzido (maioritariamente). Nas matérias de cariz individual, a avaliação foi realizada através de exercícios critério.

Posteriormente à recolha de dados, procedemos à realização do relatório de avaliação diagnóstica, a partir do qual se planeava todo o processo de ensino, ou seja, a seleção dos conteúdos a abordar, a definição de objetivos a atingir e de estratégias e metodologias orientadoras do processo de ensino-aprendizagem, atendendo à diferenciação pedagógica em função do nível de proficiência da turma. Este permitiu ainda agrupar os alunos de acordo com o seu nível de proficiência, no sentido de responder às necessidades específicas de cada aluno.

Inicialmente, surgiram algumas dificuldades. Numa primeira fase, uma dessas dificuldades prendeu-se com a definição dos pré-requisitos a observar e os critérios a definir com intuito de situar os alunos por grupo de nível. A estratégia utilizada para ultrapassar esta dificuldade foi através das reflexões críticas com o professor orientador, através da reflexão crítica do trabalho desenvolvido associado a uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Outra dificuldade prendeu-se com a identificação dos alunos, que inicialmente foi solucionada recorrendo à organização dos alunos por ordem alfabética. Mais concretamente no 1º Período, este processo mostrou alguma fragilidade, tornando-se bastante demorado devido à dificuldade de perceber e diferenciar os três níveis de desempenho e, por conseguinte, classificar os alunos nos três grupos. De modo a solucionar este aspeto, utilizávamos o vídeo das aulas para podermos observar mais pormenorizadamente o desempenho dos alunos, no entanto, esta gravação de vídeo era destinada à reflexão sobre o desempenho do professor, acabando por auxiliar neste processo. Contudo, apesar destas dificuldades, ao longo do estágio, fomos colmatando as grandes lacunas nesta dimensão, uma vez que adquirimos competências que nos permitiam identificar de forma precisa, e gravar na memória, os erros manifestados pelos alunos, permitindo focar-nos na condução da intervenção pedagógica.

2.3.2. Avaliação Formativa

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, com o intuito de identificar as suas dificuldades bem como encontrar e delinear soluções para as colmatar. Allal (1986) propõe uma sequência de etapas fundamentais no desenvolvimento da avaliação formativa:

“1. Recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;

2. Interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;

3. Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.” (p.178)

Neste sentido, este processo permite não só informar sobre o desempenho dos alunos mas também regular a intervenção pedagógica do professor verificando a adequação das tarefas selecionadas, das estratégias utilizadas, do feedback fornecido e dos objetivos propostos. Permite que o professor proceda a adaptações que considere pertinentes para os seus alunos, atendendo sempre às características específicas dos mesmos.

A avaliação formativa decorreu ao longo da unidade didática, após a avaliação diagnóstica e previamente à avaliação sumativa. Os instrumentos de avaliação utilizados consistem em grelhas que mostram os conhecimentos e competências dos alunos ao longo da UD, onde são registadas as informações consideradas pertinentes pelo professor. Essa informação recolhida era registada na grelha no momento pós-aula.

Uma dificuldade com que nos deparámos na avaliação formativa foi o registo de informações sobre todos os alunos. Assim, e após constatarmos que por vezes as informações registadas apenas se referiam aos alunos que apresentam algumas dificuldades na modalidade em causa, ou que por outro lado, apresentavam um desempenho diferente dos restantes colegas, pretendemos em cada aula definir um conjunto de quatro ou cinco alunos, sobre os quais incidiu a nossa atenção, de forma a obter, no final de cada unidade didática, informações úteis sobre o desempenho individual dos alunos.

Em suma, este tipo de avaliação consiste num processo de carácter contínuo e sistemático, visando a regulação do ensino, proporcionando ao professor e ao aluno, informação do desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a facilitar a revisão e o melhoramento dos processos de ensino, possibilitando a constante recolha de dados sobre a evolução dos alunos.

2.3.3. Avaliação Sumativa

De acordo com Ribeiro (1999), a avaliação sumativa “*pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido*

de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.”

Este tipo de avaliação foi utilizado, ao longo das UD, para aferir as aprendizagens, e conseqüentemente fazer um balanço final das mesmas, ou seja, permite a realização de um balanço final relativamente aos resultados no final de um segmento de aprendizagem (unidade de ensino), complementando os dados recolhidos através da avaliação formativa. Possibilita ainda, comparar os resultados iniciais com os finais, principalmente através do relatório de avaliação sumativa realizado posteriormente.

A avaliação sumativa das várias matérias abordadas incidiu sobre os três domínios: psicomotor, cognitivo e socio-afetivo. Os critérios de avaliação foram definidos pelo grupo de EF, sendo a ponderação distribuída pelos três domínios da seguinte forma: Psicomotor – 50%; Socio-afetivo – 30% e Cognitivo – 20%.

Um primeiro momento, incidiu sobre o domínio psicomotor, avaliando o desempenho dos alunos desenvolvido ao longo das aulas da UD, a ter lugar na última aula da mesma. De modo a operacionalizar a avaliação, foi realizada pelo núcleo de estágio, assim como ocorreu na AD, a construção de instrumento – grelha de observação, que foi preenchida no momento, podendo ser completada ou corrigida à posteriori. Acho pertinente referir que nesta aula de AS a grelha já se encontrava previamente preenchida com os dados recolhidos na AF, sendo que na aula apenas era necessário confirmar ou retificar o nível atribuído aos alunos. As condições de realização foram semelhantes às situações realizadas ao longo da UD, isto é, sequência gímnica (ginástica de solo), realização isolada dos elementos gímnicos (ginástica de solo), alguns exercícios critério mas maioritariamente situação de jogo reduzido nos JDC (Basquetebol e Futsal) e situação de jogo formal no Badminton, garantindo desta forma a consistência interna entre as condições de aprendizagem e as condições de avaliação.

Relativamente ao domínio cognitivo, este foi avaliado uma vez por período através de um teste escrito, contemplando as duas matérias abordadas em cada período. O teste foi produzido com base num documento de apoio elaborado pelo núcleo de estágio (fornecido atempadamente aos alunos), contendo informação transmitida e os conteúdos abordados ao longo das aulas.

Quanto ao domínio socio-afetivo foi avaliado de uma forma contínua ao longo dos períodos, através de registos diários (assiduidade/pontualidade; participação;

comportamento) bem como na realização de um relatório crítico e reflexivo posteriormente a cada intervenção pedagógica.

No final da avaliação sumativa de cada UD, era realizado um relatório crítico-reflexivo com o intuito de analisar as aprendizagens dos alunos nas modalidades em causa refletindo sobre as mesmas, contendo assim informações que nos permitissem inferir sobre a evolução dos alunos e perceber se as estratégias e metodologias de ensino se mostraram apropriadas à aprendizagem dos mesmos, permitindo ainda ter a percepção sobre os objetivos alcançados ou não.

Durante este processo avaliativo, foram várias as dificuldades que se fizeram sentir. Começamos logo por referir que consideramos que o processo avaliativo é bastante rigoroso e difícil de pôr em prática, principalmente para quem não possui qualquer experiência profissional na área do ensino. Assim, foi necessário que o núcleo de estágio definisse previamente os critérios a observar, sendo estes bastante claros e precisos na construção de instrumentos de recolha de dados.

Estas dificuldades prenderam-se ainda com a elaboração dos testes escritos, mais propriamente sobre o tipo de questões mais adequadas, mas com o auxílio do professor orientador de escola e do trabalho colaborativo entre os elementos do núcleo de Estágio, conseguimos definir a estrutura mais adequada ao nível dos alunos da turma. Neste sentido, de forma a adequar o teste aos alunos e a facilitar a correção, decidimos realizar questões de verdadeiro e falso, de escolha múltipla e questões para fazer legenda de imagens. Os testes seguintes adotaram a mesma estrutura.

2.3.4. Autoavaliação

Segundo Pinto (2004), a autoavaliação “ aparece como a forma de avaliação privilegiada. Uma vez que está centrada no aluno cria-lhe oportunidade de refletir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem.”

Neste sentido, a autoavaliação foi realizada pelos alunos no final de cada período, através de uma grelha elaborada pelo núcleo de estágio com o parecer do professor orientador, tendo como intuito conhecer a percepção do aluno sobre o seu desempenho nos vários domínios do conhecimento ao longo de cada período.

2.4. Atitude Ético – Profissional

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir

profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário (...).” (Guia de Estágio 2014/2015: p.21)

É importante que, para o bom desenvolvimento das suas funções, o professor evidencie comportamentos de cariz ético-profissional como o respeito, o rigor e o profissionalismo perante a comunidade escolar e no desempenho das suas funções.

Neste sentido, esta fase de formação – Estágio Pedagógico – foi encarado com bastante responsabilidade e compromisso, tendo o objetivo de querer melhorar a intervenção pedagógica e conseqüentemente o processo de ensino, através de pesquisa constante. Deste modo, foram mobilizados os conhecimentos gerais e específicos adquiridos na formação inicial, reforçando-os com uma constante pesquisa e adquirindo novos conhecimentos neste âmbito, sempre com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do ano letivo, assumimos um compromisso ético com as aprendizagens dos alunos, promovendo a inclusão de todos os alunos nas tarefas mas adaptando-as às suas capacidades e dificuldades através da diferenciação pedagógica, garantindo assim o sucesso de todos os alunos da turma. É de salientar a importância que, a pesquisa bibliográfica realizada, as reflexões críticas sobre a intervenção pedagógica individual e/ou do Núcleo de Estágio e dos professores orientadores revelou no processo de autoformação e de desenvolvimento pessoal.

Durante o EP, sempre nos mostrámos disponíveis e interessados quer face às necessidades e dificuldades dos alunos, quer para a escola, através de uma intervenção e interação empenhada e construtiva nas atividades e quotidiano da comunidade escolar. Esta disponibilidade revelou-se quer na cooperação na organização e realização de atividades do grupo de EF, quer em pontuais atividades da escola (Festa de Natal, acompanhamentos da turma a uma palestra), quer em assegurar a aula a uma professora por esta se encontrar numa reunião a tratar de assuntos relacionados com outra turma que se prolongou. Disponibilizamo-nos também para lecionar a aula de expressão físico-motora aos alunos do 1º e 2º ano do 1º ciclo. Deste modo, pensamos que estas experiências resultam numa mais-valia no nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

No que diz respeito ao trabalho em equipa, este foi sempre promovido de forma construtiva, animando as inter-relações entre os intervenientes e o respeito mútuo. No início do EP, os elementos do núcleo não conheciam os hábitos de trabalho e as

qualidades e competências de cada um, no entanto existiu desde logo uma empatia entre todos podendo perceber que seria fácil trabalhar em grupo. Assim, podemos afirmar que este trabalho em equipa foi facilitado pela empatia, espírito de ajuda e pela partilha de conhecimentos e experiências entre os elementos do NEEF. Neste sentido, reconhecendo a importância que o trabalho de equipa tem para a prática docente, foi encarado como uma responsabilidade pessoal e coletiva.

O desenvolvimento do Estágio Pedagógico ocorreu adotando um sentido de responsabilidade rigoroso, respeitando assim os compromissos assumidos e cumprindo as exigências inerentes à escola e ao estágio, assumindo uma capacidade de iniciativa na responsabilidade pelo trabalho individual e coletivo desenvolvido.

Relativamente à formação contínua, consideramos pertinente a pesquisa bibliográfica constante relativa à área e tirando algumas dúvidas com os orientadores, com o objetivo de melhorarmos as nossas intervenções. Consideramos que a formação contínua assume-se como um fator essencial na melhoria das competências pedagógicas de cada profissional. Neste sentido, durante o ano letivo, comparecemos em algumas formações pertinentes e enriquecedoras para a nossa formação académica. Participamos numa atividade realizada pelo núcleo de estágio da Escola Secundária Avelar Brotero, denominada por “Oficina de Ideias em Educação Física IV, que consistia na troca de experiências pedagógicas e de conceções, tendo como tema central “A aplicação do Feedback e Estilos de Ensino na Intervenção Pedagógica em Educação Física”. Assistimos também às I Jornadas científico-pedagógicas de encerramento do Estágio Profissional (Solidárias) do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, consistindo na apresentação dos temas – problemas (inseridos no relatório final do estágio) e na angariação de bens alimentares para entregar a uma instituição.

No entanto, devido à incompatibilidade de horários e de datas, houve algumas formações organizadas pela escola onde leciono e também na faculdade, que não foi possível comparecer, considerando que teriam sido uma mais-valia quer no desenvolvimento pessoal como no pessoal, uma vez que os temas se revelavam bastante pertinentes e úteis.

Ao longo de todas as aulas, foi assumida uma apresentação e conduta pessoal adequadas perante todos os intervenientes na comunidade escolar, ou seja, alunos, professores, funcionários e EE, de modo a desenvolver uma relação cordial com todos proporcionando uma articulação entre os mesmos para garantir o sucesso escolar. A pontualidade e a assiduidade foram duas características que vingaram ao longo do

Estágio, promovendo assim estes valores junto dos alunos e restantes elementos do estágio. Comparecemos sempre no espaço da aula primeiro que os alunos, procedendo à preparação do espaço e à montagem de material necessário, fazendo-nos acompanhar de todo o material indispensável à aula. Foi desenvolvida uma boa relação com os alunos, tentando desta forma transmitir padrões corretos de respeito quer pelas regras quer pelos colegas e valores de companheirismo e entreaajuda.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA - PROBLEMA

1. INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje há cada vez mais alunos com deficiência a frequentar escolas de ensino regulares, tendo aumentado substancialmente esse número a partir da regulamentação do Decreto-lei nº 319/91, da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e posteriormente Decreto-lei 3/2008.

As primeiras iniciativas, em Portugal, para decretar a inclusão dos alunos com NEE na escola regular ocorreram com o decreto-lei 391/91, onde surgiu o conceito de necessidades educativas especiais, privilegiando a integração de alunos com NEE nas escolas de ensino regular responsabilizando a escola pela procura de respostas educativas eficazes (Ministério da Educação, 1991).

Na Conferência Mundial sobre NEE, organizada pela UNESCO em 1994, deu-se um grande passo na temática da inclusão, originando a Declaração de Salamanca onde a noção de escola inclusiva surge da existência de um consenso de que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídos em sistemas educativos feitos para a maioria das crianças, onde vigora uma pedagogia centrada na criança. (Declaração de Salamanca, 1994)

Posteriormente, e em Portugal, surge o decreto-lei nº 3/2008 que define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos.

Apesar da existência desta legislação, não é o suficiente para implementar o conceito de Inclusão nas escolas de ensino regular, sendo necessário preparar todos os agentes educativos (professores, alunos sem NEE) para garantir o sucesso desta implementação (Campos, 2013). Assim, a escola surge como um lugar privilegiado para a inclusão, tendo em consideração todas as oportunidades de educação e interações sociais que nela podemos encontrar, para além de educar para aceitação das diferentes equidades como algo natural que deve ser promovido nos alunos sem NEE e nos professores (Campos, 2013)

Neste sentido, a Educação Física pode ser uma disciplina bastante benéfica nesta temática contribuindo mais do que qualquer outra disciplina. Esta promove o desenvolvimento de três domínios fundamentais: cognitivo, afetivo e psicomotor

(Sherrill, 1998) e ainda é determinante na promoção de atitudes positivas em relação à NEE, contribuindo assim para o sucesso da inclusão na escola e na sociedade (Evagellinou, 2006).

Porém, apesar de existirem uma variedade de estudos internacionais sobre as atitudes face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, em Portugal essas referências bibliográficas são bastante escassas. No entanto, segundo Sherrill (2003), as atitudes são a chave para a mudança de comportamentos para com pessoas diferentes e desempenham um papel significativo numa inclusão social bem-sucedida.

Desta forma, a pertinência deste estudo resulta do número reduzido de estudos em Portugal sobre a temática e de um fator predominante na mudança para uma escola cada vez mais inclusiva, as atitudes, sendo que apresentam uma das barreiras que tornam difícil essa mudança. Considero ainda que este estudo é bastante pertinente, uma vez que a escola onde realizei o meu Estágio Pedagógico é uma Escola Inclusiva, contando com a presença de alguns alunos com NEE. Posto isto, através deste estudo, pretendo analisar o impacto de atividade “*Dia Ferrer Paralímpicos*” dedicada à prática de desporto adaptado, na mudança de atitudes face à inclusão, e ainda perceber de que modo é que as variáveis “*contacto prévio com pessoas com deficiência*” e “*o nível de competitividade nas atividades*”, influenciam as atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos seus pares com NEE.

Este capítulo encontra-se dividido em 6 partes, estruturando-se da seguinte forma: 1. Introdução – onde é realizada uma breve contextualização desta temática, identificando o problema, a sua pertinência e os objetivos do estudo; 2. Revisão da Literatura – onde são clarificados alguns dos conceitos inerentes a esta temática, 3. Metodologia - onde é caracterizada a amostra e do instrumento a utilizar no tratamento de dados; 4. Apresentação de resultados; 5. Discussão de resultados; 6. Conclusões e limitações – onde são referidas as principais conclusões do estudo e as suas limitações.

2. REVISÃO DA LITERATURA

De modo a contextualizar a problemática apresentada, é importante começar por clarificar alguns conceitos fundamentais e inerentes à mesma. Neste ponto são abordados os conceitos de Necessidades Educativas Especiais (NEE), Deficiência, Inclusão e Escola inclusiva fazendo a distinção entre a integração e a inclusão, atitude e comportamentos. Visto ser parte do estudo, é abordado ainda o facto de a EF ser benéfica para a promoção da Inclusão.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), “Toda a criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.” No entanto, cada criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. (Declaração de Salamanca,1994)

Neste sentido, é necessário definir o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), o conceito de NEE abrange todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Brennan citado por Correia (2008, pág. 44), afirma que o conceito de NEE é utilizado sempre que exista um problema seja ele, físico, intelectual, social, emocional, sensorial, que afeta a aprendizagem de modo a serem necessários acessos especiais ao currículo, currículo modificado, ou a condições de aprendizagem adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada.

Alguns autores defendem que existe dois tipos de NEE (cit. por Alves,2006):

- Temporárias, caracterizadas por a sua ocorrência num só determinado momento do percurso escolar e manifestando-se por “problemas ligeiros”;
- Permanentes, caracterizadas por uma manifestação ao longo de todo o percurso escolar, resultando de “alterações significativas” no desenvolvimento do aluno.

Reis, M. (2006), refere ainda que as NEE de tipo temporário são as que se designam de problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo e as que são ao nível do desenvolvimento das funções superiores, tais como, desenvolvimento motor, desenvolvimento linguístico, desenvolvimento perceptivo e desenvolvimento sócio emocional. Os alunos com este tipo de necessidade exigem apenas uma adaptação parcial do currículo, de acordo com as características do aluno num dado momento específico do seu desenvolvimento. Os alunos com NEE de carácter permanente apresentam limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldade continuadas ao nível da comunicação, da

aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Este tipo de NEE exige adaptações curriculares, de acordo com as características de cada aluno, durante grande parte ou durante todo o percurso escolar. Engloba crianças ou adolescentes que sofreram modificações, provocadas por problemas orgânicos, funcionais, por défices socioculturais e económicos graves que abrangem o foro sensorial, intelectual, processo lógico, físico e emocional.

Posto isto, a criança com NEE é aquela que exige necessidades educativas que lhe proporcionem a realização total do seu potencial, independentemente da sua condição física, social, linguística, entre outras. (Declaração de Salamanca,1994). É neste sentido que surge o decreto-lei 3/2008, afirmando que a promoção de uma escola inclusiva, dirigida para o sucesso de todas as crianças e jovens. Deste modo, é necessário que o sistema de educação seja flexível para que garanta uma resposta às necessidades diferentes de todos os alunos.

No que diz respeito ao conceito de deficiência, de acordo com a OMS, este remete para a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatómica. A pessoa com deficiência necessita de um atendimento personalizado de modo a que esta possa aprender a lidar com a sua condição e desenvolver essas potencialidades. Neste sentido, surge a Educação Especial com o intuito de poder responder a todas as necessidades destes indivíduos, pois todas as pessoas com deficiência têm necessidades e características diferentes, enfrentando no seu dia-a-dia barreiras diferentes que devem ser ultrapassadas de forma diferente. Para isto, a criança não deve adaptar-se ao ensino, mas o ensino deve ser adaptado às necessidades da mesma.

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, devido à Escola Inclusiva, tem sofrido um aumento constante. Desta forma, e por ser relevante, é indispensável definir este conceito.

Rodrigues (2006), esclarece o conceito de Inclusão referindo os três aspetos em que a Educação Inclusiva pretende mudar a escola regular ou tradicional:

1. *Desenvolvimento de uma escola que rejeite a exclusão.* A Educação Inclusiva, pretende que a escola não desista de ninguém. Rejeitar a exclusão, significa que a escola se organize para que todos os seus alunos possam ter sucesso.

2. *Promoção de uma educação conjunta de todos os alunos.* A EI, promove uma educação conjunta de alunos de diferentes culturas, capacidades e capital sociocultural, visto que esta proporcionará uma educação com maiores ganhos a nível de conhecimento intercultural.

3. *Eliminação de barreiras colocadas à aprendizagem.* A EI procura suprimir barreiras que são colocadas à aprendizagem. Estas barreiras referem-se às formas de organização, regras e hábitos que não ajudam o aluno mas pelo contrário, criam dificuldades desnecessárias. Para que deixem de existir, é importante realizar um trabalho conjunto para dar o estímulo e a motivação de que o aluno necessita para ultrapassar os seus problemas de aprendizagem.

A inclusão tem como objetivo oferecer a todos os alunos uma educação igual e com qualidade, de modo a respeitar todos relativamente às suas características e necessidades, pretendendo assim retirar-lhe o estigma da “deficiência”.

A inclusão é muito mais do que simplesmente colocar crianças juntas com e sem condição de deficiência (Coppennolle, cit. por Amaral, 2006), significa a modificação de atitudes, desenvolvendo o sentido de responsabilidade. A criança com deficiência deve ser preparada para se envolver na escola regular e esta deve prepara-se para acolher esta criança.

Na opinião de alguns autores, pode considerar-se três níveis de inclusão diferentes:

1. *Inclusão total*, caracterizada pelo aluno com NEE que frequenta a tempo inteiro a escola regular, sendo apoiado sempre, dentro da sua turma da escola regular;
2. *Inclusão moderada*, caracterizada pelo aluno com NEE que frequenta a escola regular, mas que vai à “escola especial” desenvolver atividades alternativas ou “programas de enriquecimento”;
3. *Inclusão limitada*, caracterizada pelo aluno com NEE que frequenta a “escola especial”, mas que vai à turma da escola regular desenvolver atividades sobretudo de natureza social.

Pelo facto de a inclusão não ser apenas colocar juntas, na escola regular, crianças com ou sem condição de deficiência, é de extrema importância distinguir dois conceitos: a integração e a inclusão.

Integração incide na promoção de um ambiente de convívio o menos restritivo possível, pressupondo que a criança com NEE se deve preparar e adaptar à sociedade de modo a poder ingressar na mesma. Inclusão, exige mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar, uma vez que a NEE não é apenas da pessoa que a possui, cabendo assim à sociedade modificar-se de modo a facilitar o ingresso nela de qualquer indivíduo, independentemente das suas necessidades ou dificuldades.

É possível afirmar, através de experiências vivenciadas e situações assistidas, que são muitas as barreiras com que se deparam as pessoas com NEE à sua chegada à escola. Essas barreiras não são só físicas mas também sensoriais e organizativas, dificultando assim o acesso à sala de aula, às tecnologias ou até mesmo a um currículo adaptado às suas características e necessidades. No entanto, estas barreiras podem ser ultrapassadas com a adoção de atitudes mais favoráveis por parte de todos os intervenientes na comunidade escolar (professores alunos, funcionários).

Quanto à Educação Física e a sua participação na inclusão de alunos com NEE na escola de ensino regular, esta revela-se bastante importante, uma vez que faz parte do currículo escolar e pode assumir-se como um adjuvante ou obstáculo adicional para que a escola se torne mais inclusiva (Rodrigues, 2003). A Educação Física pode contribuir, uma vez que promove o desenvolvimento de três domínios do comportamento: cognitivo (capacidades intelectuais), domínio socio afetivo (sentimentos, opiniões, atitudes) e domínio psicomotor (desempenho motor) (Sherrill, 1998).

Loovis e Loovis, (1997) cit. por Panagiotou (2006), são alguns dos autores que defendem que um programa de sensibilização para a deficiência bem estruturado, poderá ter influências nas atitudes das crianças de forma positiva, contudo, outros autores como Ellery e Rauschenbach, (2000) cit. por Panagiotou (2008), encontraram efeitos negativos na intervenção nas atitudes das crianças.

De acordo com Rodrigues (2003) existem três grandes razões pelas quais a EF tem possibilidades de ser uma ajuda na construção da educação inclusiva. Em primeiro lugar, em EF o professor dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende que os alunos vivenciem ou aprendam nas suas aulas, ou seja, é uma área que possui um carácter mais flexível facilitando a diferenciação curricular.

Em segundo lugar, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos que os restantes professores. Poderá ocorrer devido ao carácter fortemente expressivo da disciplina que revela os professores com atitudes mais favoráveis à inclusão e que conseqüentemente que levantam menos problemas e encontram soluções mais facilmente para casos difíceis.

Em terceiro lugar a EF é vista como uma área importante de inclusão dado que permite uma participação de todos os alunos incluindo aqueles que evidenciam dificuldades, suscitando um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

Surge também o conceito de Educação Física Adaptada, que se difere da Educação Física apenas pelas técnicas, métodos e formas de organização dos conteúdos a serem transmitidos ao aluno com NEE. Não há diferenciação de conteúdos, apenas se adaptam as metodologias e estratégias a utilizar para que o aluno alcance o sucesso tal como qualquer aluno “dito” normal.

Por fim, as atitudes são extremamente importantes na construção de uma escola inclusiva de modo a melhor adaptar as formas de abordar os conteúdos às necessidades ou características dos alunos com NEE.

As atitudes e comportamentos assumem-se como parte integrante da vida do indivíduo, estando sempre relacionadas. Segundo Nunes (2007) a atitude é uma tendência para responder a um objeto social – situação, pessoa, acontecimento – de modo favorável ou desfavorável. A atitude não é, portanto, um comportamento mas uma predisposição, uma tendência relativamente estável para uma pessoa se comportar de determinada maneira, ou seja, as atitudes não são comportamentos mas são bons preditores de comportamentos. Neste sentido, o termo comportamento trata-se de um conjunto organizado das operações seleccionadas em função das informações recebidas do ambiente através das quais o indivíduo integra as suas tendências (Ávila, 1967). Em suma, podemos afirmar que a atitude é a intenção e o comportamento é a ação.

Relativamente aos estudos realizados sobre a temática das atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão de pares com NEE nas aulas de Educação Física, podemos mencionar o estudo de Block (1995) em que o autor apresenta como objetivo desenvolver e validar um instrumento passível de uso para a determinação das atitudes das crianças face à Educação Física Integrada. Este instrumento, designado por CAIPE-R, revela-se bastante pertinente quanto à sua aplicação em estudos relativos à inclusão de alunos com NEE na Educação Física, à semelhança do que acontecerá neste tema-

problema, pois este instrumento centra-se especificamente em atitudes face à inclusão de alunos com deficiência em aulas da escola regular de Educação Física.

O autor pretendeu ainda, em simultâneo, realizar uma investigação preliminar sobre as atitudes de crianças sem deficiência face à inclusão nas aulas de Educação Física, seleccionando as variáveis que pudessem influenciar estas atitudes. Os resultados deste estudo apontaram que as crianças sem deficiência tiveram atitudes positivas face ao pressuposto referido. De forma a obter estes resultados, a nível das atitudes gerais, contribuíram significativamente, três variáveis (nomeadamente, escola que frequentava, género e o facto de terem um membro na família ou amigo próximo com deficiência); a nível das atitudes relativas ao desporto, contribuiu significativamente apenas uma variável (o facto de ter um membro na família ou amigo próximo com deficiência).

Relativamente ao género, os resultados foram de encontro dos de outros estudos, sendo que as raparigas apresentam atitudes mais favoráveis face às crianças com NEE do que os rapazes.

Block, (1995), refere que estudos realizados anteriormente, apontam que o contacto com pessoas com deficiência tem um efeito positivo nas atitudes.

O estudo de Van Biesen, Busciglio & Vanlandewijck (2006), realizado em três escolas primárias na Bélgica, promoveu a realização do “Dia Paralímpico na Escola”, com o intuito de promover a sensibilização e mudança de atitude. Recorreram ao instrumento validado por Block (1995), CAIPE-R, para a recolha de dados. Foram verificadas diferenças de atitude antes e depois do teste. Os resultados apontam que o “Dia Paralímpico na Escola” fomentou atitudes positivas em duas das três escolas avaliadas. As raparigas e os estudantes com baixo grau de competitividade têm atitudes mais positivas do que os rapazes e os alunos com elevado grau de competitividade. O contacto prévio com pessoas com deficiência não teve qualquer influência nas atitudes neste estudo.

O estudo realizado por Panagiotou, et al. (2008) na Grécia, também teve como principal objetivo averiguar o efeito do programa “Dia Paralímpico na Escola” nas atitudes de alunos gregos sem deficiências, do 5º e 6ºanos e o efeito das diferenças de sexos na inclusão de crianças com deficiências nas aulas de Educação Física. Foram apuradas diferenças nos questionários anteriores e posteriores ao programa, nos dois grupos e para ambos os sexos. Na aplicação dos questionários antes do programa não se observaram diferenças significativas nos dois grupos em nenhuma das variáveis. Os resultados mostraram diferenças significativas no grupo experimental apenas na

subescala atitude gerais e não na subescala da atitude relativa ao desporto, embora tenha ocorrido uma mudança de atitude nesta última depois da implementação do programa apesar de não ser significativa.

3. METODOLOGIA

3.1. Seleção e caracterização da amostra

A amostra foi constituída do 3º ciclo do Ensino Básico, que frequentam o 8º ano de escolaridade, pertencente a uma escola pública de ensino regular do distrito de Coimbra. A realização deste estudo contou com a participação de 27 alunos (N=27), sendo que 13 são do género feminino e 14 do sexo masculino, com uma média de idade de 13 anos.

Dos indivíduos que constituem a amostra, N=14 têm familiares, amigos íntimos ou vizinhos com algum tipo de deficiência, e N=13 nunca tiveram este contacto. Em relação a terem, neste momento, ou terem tido algum colega de turma com deficiência, N=12 indivíduos responderam que sim e N=15 que não. No entanto, no que diz respeito a aulas de Educação Física N=15 indivíduos já tiveram uma pessoa com deficiência a frequentar as aulas e N=12 não. No que concerne à competitividade, N=7 indivíduos consideram-se muito competitivos, N=14 mais ao menos competitivos e N=6 não competitivos.

3.2. Descrição e aplicação do instrumento de avaliação

Para operacionalizar a realização deste estudo, foi aplicado à amostra caracterizada um instrumento de medida com o intuito de avaliar a atitude dos alunos do 8º ano de escolaridade face à inclusão de pares com deficiência nas aulas de EF.

O instrumento utilizado na recolha de dados para medir as atitudes dos alunos face à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF foi a versão traduzida e adaptada por Campos e Ferreira (2012) do questionário *Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R)* (Block, 1995).

Este instrumento assume-se como uma ferramenta válida e confiável para medir as atitudes dos alunos face à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF, comprovado através do estudo realizado por Block (1995), com a finalidade de avaliar e aferir a sua fiabilidade.

O questionário é constituído por onze itens (atitude global EF), que contemplam duas subescalas de atitudes: as atitudes gerais (questões 1-6), que se referem às crenças sobre a inclusão de alunos com NEE no contexto geral da EF (ex.: “*Se o João estivesse na minha aula de EF, eu conversaria com ele e seria seu amigo.*”) e as atitudes específicas (questões 7-11, que dizem respeito às crenças face às alterações de regras em jogos de grupo (“*Seria bom deixar o João fazer passes livremente para um colega de equipa (ou seja, ninguém poderia roubar a bola ao João*”). É possível também proceder à avaliação das atitudes globais que resultam do somatório das duas subescalas anteriores, que se referem ao conjunto das crenças em relação à inclusão e alteração de regras.

A escala de resposta corresponde a uma escala de Lickert de 4 pontos, em que 1 = Não, 2 = Provavelmente Não, 3 = Provavelmente Sim e 4 = Sim.

É de salientar que, na parte inicial do questionário, consta uma descrição de um aluno com deficiência com a finalidade de contextualizar o aluno participante na problemática.

Este instrumento contém ainda algumas questões que permitem caracterizar individualmente o aluno bem como obter informações sobre algumas variáveis pertinentes para o estudo. Os dados fornecidos por essas questões contribuem para a caracterização da amostra no que diz respeito aos dados biográficos (género, idade, data de nascimento), aos dados relativos à escola (ano de escolaridade, turma e escola a que pertencem), aos dados relativos à sua convivência (presença/ausência): pessoas na família, amigos, vizinhos com uma deficiência, colegas de turma com deficiência, colegas de turma a participarem nas aulas de Educação Física; e aos dados relativos à competitividade (muito competitivos, mais ao menos competitivos ou não competitivos).

3.3.Procedimentos de aplicação do Instrumento

Relativamente à aplicação do instrumento, este foi aplicado em dois momentos: antes e depois da implementação de um dia de Atividade Física Adaptada.

O primeiro momento de aplicação do CAIPE-R, decorreu na semana de 6 a 9 de Março 2015. Previamente ao momento de aplicação do instrumento, foi fornecida informação aos alunos, referindo que o mesmo era anónimo, não existiam respostas corretas ou incorretas às questões apresentadas, sendo que a resposta dependia apenas da opinião do aluno em relação à questão colocada. Antes da distribuição dos

questionários foi solicitado que os alunos lessem tudo com a maior atenção e respondessem com toda a sinceridade de modo a realizar o estudo da melhor forma e com a maior credibilidade.

Após esta primeira aplicação do instrumento, realizámos no dia 20 de Março o nosso dia de Atividade Física Adaptada, intitulado “*Dia Ferrer Paralímpicos*”, que consistia num dia dedicado à prática de modalidades Paralímpicas como o Boccia, o Goalball, o voleibol sentado, o Basquetebol em cadeira de rodas e percursos de olhos vendados, com o intuito de dar a conhecer, à comunidade escolar, algumas destas atividades permitindo-lhes contactar com certas dificuldades sentidas no dia-a-dia por alunos com deficiência. Neste sentido, os alunos passaram pela experiência dos desafios sentidos por alunos com diferentes capacidades psicomotoras. Teve ainda o intuito de integrar os alunos com NEE, que frequentam a escola em questão, na prática de modalidades adequadas às suas capacidades psicomotoras. Antes de iniciarmos as atividades práticas, fizemos uma pequena apresentação em vídeos das várias modalidades paralímpicas para pessoas com deficiência, mostrando que estas pessoas também tinham a oportunidade de realizar as modalidades ditas “tradicionais”.

A segunda aplicação do questionário foi realizada após a atividade realizada, processando-se de forma idêntica à primeira aplicação, apesar de os alunos já conhecerem o instrumento.

3.4. Caracterização da Atividade

De modo a executar este estudo, os alunos que constituíam a amostra participaram numa atividade denominada “*Dia Ferrer Paralímpicos*” que, como o nome indica, teve a duração de um dia. A atividade foi dividida em duas fases:

1ª Fase: Visualização de um vídeo – esta fase teve lugar no início do dia da atividade com uma duração de 7 a 10 minutos. O vídeo mostrava uma panóplia de modalidades paralímpicas e tinha como objetivo consciencializar os alunos sobre as capacidades e potencialidades das pessoas com NEE.

2ª Fase: Contacto desportivo com as diferentes modalidades paralímpicas. Esta última fase corresponde ao conjunto de experiências desportivas dos alunos sem NEE em diferentes modalidades paralímpicas, tendo a duração de um dia.

Desta forma, os alunos participantes foram divididos por anos de escolaridade para experienciarem as diferentes modalidades paralímpicas. O “ Dia Ferrer Paralímpicos” foi organizado por estações de modo a facilitar a rotação dos alunos e aproveitarem ao máximo a experiência, permanecendo aproximadamente 60 minutos em cada estação. Foram definidas 5 estações, das quais três se realizavam da parte da manhã (Voleibol Sentado, Boccia e Goalball) e duas da parte da tarde (Percursos de olhos vendados e basquetebol em cadeira de rodas).

Estação 1 – Voleibol Sentado

Nesta estação, foi realizada uma abordagem às regras da modalidade e os participantes realizaram pequenos jogos de 3x3.

Estação 2 – Boccia

Nesta estação, foi realizada uma abordagem às regras da modalidade e os participantes realizaram jogo, com algumas adaptações essencialmente as dimensões do campo de jogo.

Estação 3- Goalball

Nesta estação, foi realizada uma abordagem às regras da modalidade e os participantes realizaram jogo formal, com algumas adaptações essencialmente as dimensões do campo de jogo devido ao espaço destinado a esta modalidade.

Estação 4 – Percursos de olhos vendados

Nesta estação, foram montados percursos para os alunos realizarem de olhos vendados com a ajuda de um colega a dar indicações da direção a tomar. É de salientar, que surgiam alterações do percurso para que os alunos não utilizassem a memória visual.

Estação 5 – Basquetebol em Cadeira de Rodas

Nesta estação, foi realizada uma abordagem às regras da modalidade e os participantes realizaram jogo de 3x3, com algumas adaptações essencialmente as dimensões do campo de jogo (meio campo) devido ao espaço destinado a esta modalidade.

3.5. Análise e tratamento de dados

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

A primeira tarefa a realizar prendeu-se com a construção de uma base de dados com uma codificação pré-estabelecida, facilitando a introdução dos dados dos questionários e posteriormente o seu tratamento.

Para o tratamento de dados, utilizámos a estatística descritiva para analisar os dados relativos à amostra recorrendo às tabelas de frequência, à média (M) como medida de tendência central e o desvio padrão (DP) como medida de dispersão.

Posteriormente o tratamento de dados foi realizado através da estatística inferencial, recorrendo à análise comparativa das duas aplicações através do *Teste Não Paramétrico de Wilcoxon* para amostras emparelhadas, em que a amostra é inferior a 30 sujeitos, verificando se existem ou não diferenças estatisticamente significativas para as variáveis em estudo de acordo com o nível de significância de $p \leq 0,05$.

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

Para verificar a influência das variáveis “género”, “contacto prévio com alunos com NEE” nas atitudes dos alunos foi utilizado o teste U de Mann – Whitney, um teste não paramétrico aplicado para duas amostras independentes e que apresentam apenas duas variáveis possíveis. Para verificar a influência da variável “nível de competitividade” foi utilizado o teste de Kruskal – Wallis, um teste não paramétrico para grupos com mais de dois tipos de variáveis.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto, serão apresentados os resultados obtidos por este estudo através do tratamento estatístico de dados.

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

4.1. Análise Descritiva dos dados

4.1.1. Género

Tabela 2 – Variável Género

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	13	48,1%
Masculino	14	51,9%
Total	27	100%

No que diz respeito à variável género, dos vinte e sete indivíduos inquiridos que constituem o universo da amostra (N=27), 48,1% são do género feminino (N=13) e 51,9% são indivíduos do género masculino (N=14). Pode afirmar-se que relativamente a esta variável, a participação dos sujeitos é bastante equilibrada.

4.1.2. Idade

Tabela 3 – Variável Idade

Idade	Frequência	Porcentagem	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
13	17	63,0%	13,48	0,700
14	7	25,9%		
15	3	11,1%		
Total	27	100%		

Através da análise dos dados apresentados na tabela 3, podemos verificar que as idades dos inquiridos se encontram no intervalo dos 13 aos 15 anos, sendo que 63,0% (N=13) têm 13 anos, 25,9% (N=7) têm 14 anos e 11,1% (N=3) têm 15 anos.

4.1.3. Presença de pessoas com deficiência na família/amigos/vizinhos

Tabela 4 – Variável presença de pessoas c/ deficiência na família/ amigos /vizinhos

Família/Amigos/Vizinhos	Frequência	Porcentagem
Sim	14	51,9%
Não	13	48,1%
Total	27	100%

Relativamente à variável presença de pessoas com deficiência na família, amigos ou vizinhos, podemos verificar, através da tabela 4, que 51,9% (N=14) dos alunos inquiridos têm contacto com alguém próximo com deficiência e 48,1% (N=13) não têm qualquer contacto.

4.1.4. Presença de pessoas com deficiência na turma

Tabela 5 – Variável presença de pessoas com deficiência na turma

Aulas	Frequência	Porcentagem
Sim	12	44,4%
Não	15	55,6%
Total	27	100%

Com base dos dados expostos na tabela 5, podemos observar que 44,4% (N=12) dos alunos inquiridos nunca tiveram pessoas com deficiência na turma e 55,6% (N=15) já tiveram o contacto com pessoas com deficiência pertencentes à turma.

4.1.5. Presença de pessoas com deficiência na aula de Educação Física

Tabela 6 – Variável presença de pessoas com deficiência na aula de EF

Aulas de EF	Frequência	Porcentagem
Sim	15	55,6%
Não	12	44,4%
Total	27	100%

De acordo com os dados apresentados na tabela 6, podemos verificar que 44,4% (N=12) dos alunos inquiridos nunca teve colegas com deficiência a participar nas aulas de Educação Física e 55,6% (N=15) já teve contacto com essa experiência.

4.1.6. Nível de Competitividade

Tabela 7 – Variável Nível de competitividade

Nível de Competitividade	Frequência	Percentagem
Muito competitivo (a)	7	25,9%
Mais ou menos competitivo (a)	14	51,9%
Não competitivo (a)	6	22,2%
Total	27	100%

Com base nos dados da Tabela 7, podemos afirmar que a grande maioria dos alunos inquiridos (N=14) são mais ou menos competitivos, 51,9%, 7 alunos consideram-se muito competitivos o que corresponde a 25,9% e 6 alunos dizem não ser competitivos correspondendo a 22,2% da amostra.

4.2. Estudo Estatístico Inferencial

4.2.1. Resultados da Atitude Geral na 1ª e 2ª aplicação

Tabela 8 – Atitude geral pré e pós-teste

	Média	Desvio Padrão	Z	P
Atitude Geral (a)	3,2037	0,32467	-2,423	0,015
Atitude Geral (b)	3,3765	0,36862		

Com base na tabela 8, relativamente à subescala da atitude geral, que é composta pelas questões de 1 a 6, podemos observar que na 1ª aplicação a média (M) é de 3,2037 e o desvio padrão (DP) 0,32467.

Na segunda aplicação, verifica-se que a média (M) é de 3,3765 e o desvio padrão (DP) 0,36862.

Quanto ao nível de significância (p), aferimos que existem diferenças estatisticamente significativas uma vez que p é inferior a 0,05.

4.2.2. Resultados da Atitude Específica na 1ª e 2ª aplicação

Tabela 9 - Atitude específica pré e pós-teste

	Média	Desvio Padrão	Z	P
Atitude Específica (a)	3,6370	0,38043	-0,922	0,357
Atitude Específica (b)	3,6963	0,39368		

Através da análise dos dados da tabela 9, no que diz respeito à subescala da atitude específica, que é composta pelas questões de 7 a 11, podemos observar que na 1ª aplicação a média (M) é de 3,6370 e o desvio padrão (DP) 0,38043.

Na segunda aplicação, verifica-se que a média (M) é de 3,6963 e o desvio padrão (DP) 0,39368.

Quanto ao nível de significância (p), aferimos que não existem diferenças estatisticamente significativas uma vez que p é superior a 0,05. É de salientar que apesar de a média (M) ser ligeiramente superior da 1ª para a 2ª aplicação, essa diferença não se revelou significativa.

4.2.3. Resultados da Atitude Global na 1ª e 2ª aplicação

Tabela 10 - Atitude global pré e pós-teste

	Média	Desvio Padrão	Z	P
Atitude Global (a)	3,4007	0,27650	-2,047	0,038
Atitude Global (b)	3,5219	0,35710		

Com base na tabela 10, relativamente à subescala da atitude global, que é composta por todas as questões, podemos observar que na 1ª aplicação a média (M) é de 3,4007 e o desvio padrão (DP) 0,327650.

Na segunda aplicação, verifica-se que a média (M) é de 3,5219 e o desvio padrão (DP) 0,35710.

Quanto ao nível de significância (p), constatamos que existem diferenças estatisticamente significativas uma vez que p é inferior a 0,05.

5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo iremos proceder à discussão dos resultados apresentados anteriormente, com o objetivo de interpretar o seu significado, com base nas investigações já realizadas na temática das atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência, citados na revisão da literatura.

O principal objetivo deste estudo é averiguar o impacto a atividade “Dia Ferrer Paralímpicos” nas atitudes dos alunos do 8.º ano de escolaridade face à inclusão de alunos com deficiência. Deste modo, pretendemos ainda verificar a influência das variáveis, como o género, a presença de pessoas com deficiência na família/amigos/vizinhos, a presença de pessoas com deficiência na turma, a presença de pessoas com deficiência na aula de Educação Física e o nível de competitividade, nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF. Neste sentido, após analisar os resultados obtidos, podemos afirmar que a realização desta atividade surtiu efeitos positivos na promoção de atitudes positivas em duas subescalas analisadas, a subescala das atitudes gerais (atitudes face à inclusão nas aulas de EF) e a subescala da atitude global.

Com base nos resultados obtidos, através da análise descritiva das variáveis, constatamos que de 27 alunos que constituem o universo da amostra, 48,1% (N=13) são do género feminino e 51,9% (N=14) são indivíduos do género masculino. Pode afirmar-se que relativamente a esta variável, a participação dos sujeitos é bastante equilibrada.

Relativamente à variável idade concluímos que a maioria dos alunos da nossa amostra, 63,0% (N=13) tem 13 anos, seguido de 25,9% (N=7) têm 14 anos e apenas 11,1% (N=3) têm 15 anos.

Quanto à variável presença de familiares, amigos ou vizinhos com deficiência, podemos verificar que a grande parte dos alunos 51,9% (N=14) dos alunos inquiridos têm contacto com alguém próximo com deficiência e 48,1% (N=13) não têm qualquer contacto.

No que concerne à variável presença de pessoas com deficiência na turma, verificamos que 44,4% (N=12) dos alunos nunca tiveram pessoas com deficiência na turma e 55,6% (N=15) já tiveram o contacto com pessoas com deficiência pertencentes à turma.

Relativamente à variável presença de pessoas com deficiência na aula de Educação Física averiguamos que 44,4% (N=12) dos alunos inquiridos nunca teve

colegas com deficiência a participar nas aulas de Educação Física e 55,6% (N=15) já teve contacto com essa experiência.

Por último, ao nível de competitividade podemos constatar que a grande maioria dos alunos 51,9% (N=14) são mais ou menos competitivos, 7 alunos consideram-se muito competitivos o que corresponde a 25,9% e 6 alunos dizem não ser competitivos correspondendo a 22,2% da amostra.

Através da análise inferencial, realizamos a comparação entre as duas aplicações do questionário (antes e após a atividade), onde os resultados obtidos revelaram uma melhoria significativa nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão de pares com NEE após a implementação da atividade, corroborado pelos estudos de Panagiotou, et al. (2008) e Van Biesen et al (2006) que demonstram que o efeito de um dia paralímpico provocou atitudes positivas.

Com base na comparação da atitude geral na 1ª e 2ª aplicação, os resultados obtidos revelam que houve diferenças estatisticamente significativas ($p=0,015$), ou seja, ocorreu uma melhoria significativa nas atitudes tornando-as mais positivas.

Relativamente à atitude específica, não houve diferenças estatisticamente significativas nas atitudes após a realização da atividade ($p=0,357$). Podemos ainda concluir que, apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas, através dos valores médios, as atitudes dos alunos sem NEE face às alterações de regras são ligeiramente mais positivas apesar de não se verificar significativo.

Na atitude global podemos constatar que também houve diferenças estatisticamente significativas após a realização da atividade com $p=0,038$, sendo que as atitudes dos alunos sem NEE se tornaram mais favoráveis à inclusão de pares com NEE.

Podemos afirmar ainda que não há diferenças estatisticamente significativas para nenhuma das variáveis independentes antes e após a implementação da atividade. No entanto, há uma relação entre a variável “contato prévio com pessoas com NEE na família/amigos/vizinhos” e a atitude específica antes da implementação da atividade, sendo que $r= -0,413$ e $p=0,032$, apresentado uma correlação fraca negativa.

Através dos resultados obtidos e da revisão da literatura relativamente aos estudos sobre a mesma temática, podemos dizer que a presença de alunos com deficiência na turma ou na sala de aula são preponderantes na aceitação da inclusão. No presente estudo 51,9% dos alunos afirmou ter ou já ter tido contacto com pessoas com deficiência na família/amigos/vizinhos, podendo ser este um fator explicativo de as atitudes face à inclusão terem sido positivas nas subescalas atitude geral e global após a

realização da atividade. Este facto vai de encontro ao estudo de Campos (2013) que mostra que estudantes que tenham pares com NEE nas aulas de EF revelam um maior nível de atitudes.

Quanto ao nível de competitividade nas aulas de EF, no presente estudo, 51,9% dos alunos identificaram-se como sendo “mais ou menos” competitivos, podendo estar diretamente ligado com o facto de a subescala das atitudes específicas não apresentar diferenças estatisticamente significativas. Campos (2013) conclui que estudantes sem NEE com um nível de competitividade mais elevado têm atitudes mais negativas face à inclusão, podendo assim justificar o facto de não haver diferenças estatisticamente significativas nas atitudes após a realização das atividades.

6. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO

6.1. Conclusões

Como já referido anteriormente, o principal objetivo deste estudo foi averiguar o impacto do Dia Ferrer Paralímpicos nas atitudes dos alunos sem NEE do 8º ano de escolaridade, face à inclusão de pares com NEE nas aulas de Educação Física, ou seja, averiguar se houve alterações nas atitudes após a realização da atividade de sensibilização. Depois de analisar os dados obtidos, concluímos que as atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão de pares com NEE nas aulas de Educação física são favoráveis, principalmente nas crenças face à inclusão nas aulas (atitude geral) de EF e na atitude global (somatório das atitudes gerais e específicas). É de salientar que após a atividade de sensibilização, a subescala atitude específica que engloba as crenças face às alterações das regras não apresentou diferenças estatisticamente significativas, mas podemos concluir que da 1ª para a 2ª aplicação do questionário, os valores médios revelaram-se mais elevados, assumindo-se assim que os alunos apresentam atitudes mais positivas face à inclusão.

Podemos ainda constatar que, antes da implementação da atividade de sensibilização, os alunos já demonstravam atitudes bastante favoráveis à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Isto deve-se, de certa forma, ao facto de a escola em questão se assumir como uma escola inclusiva, contando com alunos com NEE nas demais turmas e a grande parte dos alunos inquiridos ter referido que tinha ou já teve contacto com pessoas com deficiência na família ou amigos ou vizinhos.

Em suma, podemos concluir que a atividade de sensibilização “Dia Ferrer Paralímpico foi eficaz na promoção de atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Desta forma, constatamos que a atividade de sensibilização poderá revelar-se uma mais-valia na mudança de atitudes dos alunos face à inclusão de pares com NEE nas aulas de EF.

6.2.Limitações

Com o término deste estudo, deteto algumas limitações metodológicas e processuais que se revelam essenciais na realização de futuras investigações relacionadas com esta temática. Deste modo, este item tem como objetivo evitar que, em futuros estudos realizados nesta área, estas limitações se evidenciem. Menciono agora algumas das limitações encontradas:

- Amostra reduzida, sendo que o nº de alunos envolvidos no estudo pode ter influenciado a validade das conclusões;
- Número reduzido de estudos publicados em Portugal nesta temática – produziu algumas restrições em relação à revisão da literatura e consequentemente à discussão de resultados, sendo que a discussão dos resultados obtidos foi realizada com base em estudos internacionais que executaram um programa de um dia (O Dia Paralímpico);
- O facto de a ação de sensibilização ser apenas de um dia (“Dia Ferrer Paralímpicos”), sendo assim reduzido o contacto com as modalidades paralímpicas e desafios sentidos todos os dias por pessoas com deficiência.

6.3.Recomendações

Esta área revela-se um assunto cada vez mais importante na nossa sociedade, sendo de extrema pertinência a realização de investigações futuras, mas neste sentido é relevante mencionar algumas recomendações para que os próximos estudos possam ser produtivos e válidos nesta inclusão de alunos com deficiência.

Para a realização de futuras investigações, refiro que:

- A aplicação do questionário seja feita a uma amostra maior com intuito de obter resultados mais credíveis e preditores da realidade;
- Se possa verificar a existência de alterações nas atitudes dos alunos inquiridos em anos seguintes;

- Se realize a atividade de sensibilização durante mais tempo, por exemplo uma semana de atividade física adaptada com palestras e presença de pessoas com deficiência.
- Se possa realizar a ação de sensibilização, incidindo maioritariamente nas atitudes face às alterações às regras de jogo, uma vez que esta demonstra ser a subescala em que não se verificam diferenças.

CAPÍTULO IV - BIBLIOGRAFIA

Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P: (1986) *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Livraria Almedina, Coimbra

Alves, E. (2006) “*Intervir em Rede no Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais*”. CCPFC/RFO 06686/98. Disponível em <http://eduardus.com.sapo.pt/NEE.pdf>.

Amaral, J. (2009). Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. *Dissertação de licenciatura em Educação Física da Universidade de Coimbra*.

Ávila, F. (1967). *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*. Rio de Janeiro, M.E.C.

Bento, J. O. (2003) *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa.

Block, M., Vogler, W. (1994) - Inclusion in Regular Physical Education: The Research Base. *JOPERD--The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65.

Block, M. (1995). Development and validation of the children’s attitudes toward integrated physical education-revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.

Loovis, E. M., & Loovis, C. L. (1997). A Disability of Awareness unit in Physical Education and Attitudes of Elementary School Student. *Perception and Motor Skills*, June; 84 (3 Pt 1): 768-770.

Campos, M (2013). On the way to inclusion – How powerful is physical Education? – Quantitative and qualitative study about teachers and students’ attitudes toward inclusion in Physical education. *Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra*

Correia, L. (2008) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais - Um Guia para Educadores e Professores*. Porto Editora.

Correia, L. (2008) *Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Contributos para uma Definição Portuguesa*. Porto Editora.

Decreto-lei nº 391/91 de Outubro

Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho

Graça, A. (2009). *A docência como profissão*. Porto: Universidade do Porto

Gonçalves, F., Albuquerque, A. & Aranha, A. (2010) *A avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de Ensino e de Aprendizagem*. Porto: Serviços de Edição do Instituto Superior da Maia.

Loovis, E. M., & Loovis, C. L. (1997). A Disability of Awareness unit in Physical Education and Attitudes of Elementary School Student. *Perception and Motor Skills*, June; 84 (3 Pt 1): 768-770.

Medley, D. (1977). *Teacher Competence and Teacher Effectiveness*. American Association for Colleges of Teacher Education, Washington D.C.

Nobre P. (2012) *Material de apoio à unidade curricular Avaliação Pedagógica em Educação Física*. Mestrado Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, FCDEF-UC, Coimbra.

Nunes, I. (2007). Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem no Domínio Cognitivo Motor. *Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra*.

Organização Mundial de Saúde (OMS) - <http://www.perfil.com.pt/demoturismoinclusivo/Aplica%C3%A7%C3%A3o%20interativa/M%C3%B3dulo%201/uan01/defparaoms.htm> consultado em 28/05/2015

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

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

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.

Reis, M. (2011). *Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente e Temporário e terapias - O Desenvolvimento da Leitura e Escrita na Criança com Síndrome de Down*. *Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior*.

Ribeiro (1999). *Tipos de Avaliação*. In *Avaliação da Aprendizagem*. Porto Editora, Lisboa.

Ribeiro (1999). *Tipos de Avaliação*. In *Avaliação da Aprendizagem*. Porto Editora, Lisboa.

Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas, *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, boletim SPEF nº24/25, pp.73-81.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 299-318.

Rosado, A. (1998). *A Disciplina nas classes de Educação Física*. *Horizonte*, 7 (38), 47 – 55.

Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross Disciplinary and lifespan*. New York: McGraw Hill.

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Third Edition. Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998) *Aprender a Ensñar LA Edcucación Física*. INDE Publicaciones.

Silva, E., Fachada, M., Nobre P. (2014) *Guia das Unidades Curriculares dos 3º e 4º Semestres 2014/2015*, FCDEF-UC, Coimbra.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Instituto de Inovação Educacional (tradução da 1ª edição, UNESCO), Lisboa.

Van Biesen, D., Busciglio, A., Vanlandewijck, Y. (2006). *Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of “A Paralympics School Day” on Flemish elementary children*.