



Liane Andreia Coimbra Henriques

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3/S DR. DANIEL DE MATOS JUNTO DA TURMA C DO 8º ANO NO ANO LETIVO DE 2015/2016

Perceção dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário face à Inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física: estudo desenvolvido na EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos.

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Mestre Pedro Fonseca e coorientado pelo Professor Marco Rodrigues.

Junho 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



**LIANE ANDREIA COIMBRA HENRIQUES**

**2011147900**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3/S DR.  
DANIEL DE MATOS JUNTO DA TURMA C DO 8º ANO NO ANO LETIVO DE  
2015/2016**

Perceção dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário face à  
Inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física: estudo desenvolvido na  
EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos.

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

**Orientador: Mestre Pedro Fonseca**

**Coorientador: Professor Marco Rodrigues**

**COIMBRA**

**2016**

**Esta obra deve ser citada como:**

Henriques, L. (2016). *Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos junto da turma C do 8º ano no ano letivo de 2015/2016*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

## **Agradecimentos**

**Ao Professor Marco Rodrigues e ao Mestre Pedro Fonseca, pelos ensinamentos, apoio e dedicação demonstrada ao longo deste percurso. Estes foram sem dúvida suportes fundamentais na construção da minha competência pedagógica.**

**Ao meu pai, à minha irmã e à minha mãe, por todo o incentivo e força que me proporcionaram, por acreditarem em mim e também pelo investimento na minha formação pessoal e académica.**

**A toda a minha família, pelos constantes incentivos ao longo da minha vida académica.**

**Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, João Oliveira e Miguel Marcelo, que estiveram sempre disponíveis para me ajudar e apoiar em tudo, e que para além disso se tornaram grandes amigos.**

**Ao namorado e amigos por me apoiarem e aconselharem.**

**Aos 19 alunos da turma C do 8º ano, por me permitirem ensinar e aprender.**

**À Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos, que me recebeu enquanto Professora Estagiária.**

**À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, em especial a todos os seus docentes que contribuíram para a minha formação académica, profissional e pessoal.**

**A todos o meu muito obrigado por existirem na minha vida!**

**“Não sei aonde vou, mas já estou a caminho.”**

***Carl Sandburg***

## RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, 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. Este tem como objetivo a realização de uma descrição e reflexão sobre as atividades e aprendizagens efetuadas ao longo do mesmo.

O Estágio Pedagógico é realizado no final da formação académica e é um período de formação curricular onde o professor estagiário exerce, de forma orientada, as tarefas intrínsecas à função docente. Após a sua conclusão é importante a concretização de um balanço geral das práticas pedagógicas adotadas.

Este documento é resultante da intervenção pedagógica desenvolvida na EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos no ano letivo 2015/2016, junto da turma C do 8º ano. A sua constituição tem por base três partes fundamentais: a primeira é referente à contextualização da prática desenvolvida; a segunda é respeitante à análise reflexiva da prática pedagógica, onde são descritas e analisadas as decisões tomadas quanto aos domínios planeamento, realização, avaliação, tarefas desenvolvidas e aprendizagens conseguidas; a terceira e última parte destinada ao desenvolvimento de uma investigação, de carácter quantitativo sobre a “Perceção dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário face à Inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física: estudo desenvolvido na EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos”.

A amostra foi constituída por um total de 218 alunos que frequentam o 2º e 3º Ciclos de Escolaridade e Ensino Secundário, do ensino regular. Os resultados obtidos revelaram que as atitudes dos alunos tendem a ser positivas face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, o que nos leva a afirmar que esta disciplina, através da utilização de práticas inclusivas corretas, pode contribuir para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas suas aulas.

**Palavras-chave:** Educação Física. Estágio Pedagógico. Processo Ensino e Aprendizagem. Intervenção Pedagógica. Inclusão.

## ABSTRACT

This Report Stage Final falls within the scope of the course Training Report, the second year of the Master in Physical Education Teaching of Basic and Secondary Education, Faculty of Sport Sciences and Physical Education, University of Coimbra. This aims to carry out a description and reflection on the activities and learning made over the same.

The Teacher Training is held at the end of the academic training and is a period of training curriculum where the trainee teacher exercises, in a targeted manner, the inherent tasks to the teaching function. After its completion is important to the realization of a general assessment of pedagogical practices.

This document is the result of pedagogical intervention developed in EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos in the academic year 2015/2016, with the C class of 8<sup>th</sup> grade. Its constitution is based on three main parts: the first refers to the context of established practice; the second one concerns the reflexive analysis of pedagogical practice, which are described and analyzed the decisions taken on the areas planning, implementation, evaluation, developed tasks and achieved learning; the third and final section devoted to the development of research, quantitative character on "Perception of students of 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles of Basic and Secondary Education due to the Inclusion of students with Special Educational Needs in Physical Education classes: study developed in EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos."

The sample consisted of a total of 218 students in the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> Education cycles and secondary education, regular education. The results showed that the attitudes of students tend to be positive due to the inclusion of students with disabilities in Physical Education classes, which leads us to affirm that this discipline through the use of correct inclusive practices can contribute to the inclusion students with Special Educational Needs in their classes.

**Keywords:** *Physical Education. Teacher Training. Teaching and Learning Process. Pedagogical intervention. Inclusion.*

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....</b>	<b>x</b>
<b>Capítulo I - Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo II - Contextualização da Prática Desenvolvida .....</b>	<b>3</b>
1. Expetativas Iniciais.....	3
2. Projeto Formativo.....	5
3. Enquadramento no Meio Escolar .....	7
3.1. A realidade escolar .....	7
3.2. O Grupo de EF .....	7
3.3. O Núcleo de Estágio .....	8
3.4. Os Orientadores.....	9
3.5. A Turma .....	9
<b>Capítulo III - Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica.....</b>	<b>13</b>
1. Atividades Desenvolvidas .....	13
1.1. Planeamento.....	13
1.1.1. Plano Anual .....	14
1.1.2. Unidades Didáticas.....	15
1.1.3. Plano de Aula .....	17
1.2. Realização .....	18
1.2.1. Dimensão Instrução .....	19
1.2.2. Dimensão Gestão Pedagógica.....	21
1.2.3. Dimensão Clima .....	22
1.2.4. Dimensão Disciplina.....	22
1.2.5. Decisões de Ajustamento.....	24
1.3. Avaliação .....	25
1.3.1. Avaliação Diagnóstica .....	27
1.3.2. Avaliação Formativa.....	28
1.3.3. Avaliação Sumativa.....	29
1.3.4. Autoavaliação.....	30

1.3.5. Critérios de Avaliação .....	31
2. Tarefas inerentes ao Estágio Pedagógico .....	33
3. Atividades Complementares à Intervenção Pedagógica .....	33
4. Inovações nas Práticas de Ensino.....	37
5. Componente Ético-Profissional .....	38
6. Questões Dilemáticas.....	39
<b>Capítulo IV - Aprofundamento do Tema Problema .....</b>	<b>41</b>
1. Introdução.....	41
2. Enquadramento Teórico .....	43
2.1. Inclusão no Ensino .....	43
2.2. Atitudes e Perceções dos Alunos sem NEE face à Inclusão Escolar. ....	46
3. Metodologia .....	49
3.1. Caracterização e Variáveis do Estudo .....	49
3.2. Seleção e Caracterização da Amostra.....	50
3.3. Instrumentos de Avaliação .....	50
3.4. Procedimento de Aplicação do Instrumento.....	50
3.5. Análise e Tratamento de dados.....	50
4. Apresentação dos Resultados.....	53
4.1. Estatística Descritiva da Amostra .....	53
4.1.1. Género .....	53
4.1.2. Ciclo de Escolaridade.....	53
4.2. Estatística Inferencial da Amostra .....	54
4.2.1. Questionário <i>AID-EF</i> .....	54
4.2.1.1 Género .....	54
4.2.1.2 Ciclo de Escolaridade .....	55
4.2.2. Questionário <i>CAIPE-R</i> .....	56
4.2.2.1 Género .....	56
4.2.2.2 Ciclo de Escolaridade .....	56
5. Discussão dos resultados.....	57
6. Conclusões.....	59
7. Limitações .....	60
8. Recomendações.....	61
<b>Capítulo V - Considerações Finais .....</b>	<b>60</b>

<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>65</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>71</b>
Anexo A – Questionário <i>AID-EF</i> .....	73
Anexo B – Questionário <i>CAIPE-R</i> .....	74

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação de fragilidades de desempenho/estratégias de supervisão/formação previstas .....	6
Tabela 2 – Níveis de Aprendizagem Inicial e Final da turma nas diferentes UD.....	24
Tabela 3 – Critérios de Avaliação .....	31
Tabela 4 – Variável Género .....	53
Tabela 5 – Variável Ciclo de Escolaridade.....	53
Tabela 6 – Média, desvio padrão e valor da significância para análise das diferenças gerais das percepções dos alunos face à Inclusão, entre o Género ( <i>AID-EF</i> ) .....	54
Tabela 7 – Média, desvio padrão e valor de significância para análise das diferenças gerais das percepções dos alunos face à Inclusão, entre o Ciclo de Escolaridade ( <i>AID-EF</i> ).....	55
Tabela 8 – Média, desvio padrão e valor de significância para análise das diferenças gerais das percepções dos alunos face à Inclusão, entre o Género ( <i>CAIPE-R</i> ).....	56
Tabela 9 – Média, desvio padrão e valor de significância para análise das diferenças gerais das percepções dos alunos face à Inclusão, entre o Ciclo de Escolaridade ( <i>CAIPE-R</i> ) .....	56

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A: Avançado

AD: Avaliação Diagnóstica

AID-EF: A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência na aula de Educação Física

APPACDM: Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

AS: Avaliação Sumativa

ASE: Ação Social Escolar

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

dp: Desvio Padrão

E: Elementar

EB: Escola Básica

EF: Educação Física

EFA: Educação Física Adaptada

FICEF: Fórum Internacional das Ciências da Educação Física

FCDEF-UC: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

I: Introdução

m: Média

MEEFEBS: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

n: Amostra

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PFI: Plano de Formação Individual

PNEF: Plano Nacional de Educação Física

PSD: Paralympic School Day

Sig/p: Valor de Significância

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

UD: Unidade Didática

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

Eu, Liane Andreia Coimbra Henriques, aluna nº 2011147900 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, venho declarar por minha honra que o presente Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30.º do Regulamento Pedagógico da Faculdade em questão.

*Liane Andreia Coimbra Henriques*

*14 de junho de 2016*

---

## Capítulo I - Introdução

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio Pedagógico, inserida no segundo ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC).

O Relatório Final de Estágio, como é a sua designação, foi produzido tendo por base as experiências vivenciadas durante o Estágio Pedagógico concretizado na Escola Básica 2,3/S Dr. Daniel de Matos, sede do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, no ano letivo 2015/2016, no qual lecionei a disciplina de Educação Física (EF) à turma C do 8º ano de escolaridade.

Segundo Simões (1996, p. 132) “o estágio pedagógico é um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor”. Esta afirmação faz todo o sentido, uma vez que o estágio pedagógico é um momento de grande importância, que permite não só um primeiro contacto com a realidade docente, como o desenvolvimento de capacidades no que concerne ao planeamento, à realização e à avaliação, sendo estas aprendizagens fundamentais no início da carreira de qualquer profissional da educação.

A construção deste relatório baseia-se num resumo do trabalho desenvolvido no decorrer do Estágio Pedagógico, na descrição e reflexão sobre as aprendizagens e capacidades adquiridas neste processo de formação. Assim, para uma melhor perceção do trabalho realizado, a estrutura e organização deste relatório apresenta uma forma coerente e lógica, comportando cinco capítulos. O Capítulo I, que inclui a Introdução; o Capítulo II, que contém a Contextualização da Prática Desenvolvida ao longo do Estágio Pedagógico, onde são descritas as expectativas iniciais, o Plano de Formação Individual (PFI) e o enquadramento no meio escolar; o Capítulo III, que incide na Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica, abrangendo o planeamento, a realização, a avaliação, as atividades desenvolvidas e a ética profissional do estagiário; o Capítulo IV, que recai sobre o Aprofundamento do Tema Problema “Perceção dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário face à Inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física: estudo desenvolvido na EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos”; e por fim o Capítulo V, que recai sobre as Considerações Finais.



## Capítulo II - Contextualização da Prática Desenvolvida

### 1. Expetativas Iniciais

Ao longo do Estágio Pedagógico, os estagiários procuraram desempenhar grande parte das funções atribuídas a um profissional da educação, cuja função específica é ensinar e promover a aprendizagem. Assim, as suas expetativas iniciais foram de encontro a diferentes âmbitos de trabalho na escola, sendo que no âmbito do ensino, tencionaram lecionar as aulas de Educação Física da forma mais adequada e dinâmica possível, de maneira a evitar tempos mortos e comportamentos inapropriados.

Ao nível do desempenho docente foi fundamental conseguir a adaptação ao contexto e à turma onde foram inseridos, de maneira a manter uma relação pedagógica de qualidade com os seus alunos tendo por base a amizade, de forma a promover aprendizagens efetivas numa perspetiva de escola inclusiva, garantido oportunidades de aprendizagem iguais a todos os alunos.

Ao nível académico, foi possível colocar em prática todos os conhecimentos obtidos através da sua formação inicial, contudo também procurou incessantemente por novos conhecimentos teóricos de forma a tentar ultrapassar possíveis carências na sua formação e ajudar os seus alunos a adquirir aprendizagens eficazes e eficientes.

Ao nível da participação na escola, foi exercida uma participação ativa, encontrando-se sempre predisposto a ajudar em qualquer atividade proporcionada pela mesma. Assim, foi pretendido que o estagiário se integrasse o melhor possível na escola, procurando desenvolver e manter boas relações com todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar, desde docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, de forma a favorecer um ambiente de colaboração, disponibilidade e partilha.

Em relação ao Grupo de Educação Física e ao Núcleo de Estágio Pedagógico, encontraram-se pessoas que se envolviam nas atividades planeadas pela comunidade escolar, que sabiam trabalhar em colaboração e que transmitiam novos saberes, assim como troca de experiências vivenciadas, de maneira aos estagiários conseguirem evoluir enquanto docentes.

Por fim, pensámos que o Estágio Pedagógico foi capaz de mostrar a realidade escolar e proporcionar um conjunto de aprendizagens jamais possíveis de adquirir sem o contacto e o trabalho a desenvolver com uma turma durante um ano letivo. Assim, apareceram algumas dificuldades durante o decorrer do Estágio, mas tendo capacidade de reflexão e fundamentalmente a ajuda e as opiniões construtivas do Núcleo de Estágio e dos professores orientadores de escola e de faculdade, o estagiário conseguiu desenvolver boas competências de trabalho ao longo de todo o Estágio Pedagógico. Como pessoa predisposta a aprender, e não se sentindo ameaçado face ao seu desenvolvimento profissional, o estagiário assenta que o Estágio Pedagógico não foi nem de longe, nem de perto, um mar de rosas, tendo havido pela sua parte, grande capacidade de trabalho, dedicação e esforço, para que tudo corresse nos conformes e para que todos os seus objetivos conseguissem ser alcançados.

Ao nível das unidades didáticas, a opção tomada prendeu-se com uma divisão exequível dos conteúdos pela extensão e sequência de conteúdos, tendo em conta os momentos de avaliação, bem como adequar os conteúdos selecionados ao nível de proficiência de aprendizagem dos seus alunos, garantindo um conjunto de aprendizagens constantes e adequadas a cada um.

No que diz respeito aos planos de aula, foi criada uma estrutura dinâmica de planificação em todas as aulas, de forma a aumentar a motivação dos alunos para a prática da disciplina de Educação Física e estimulá-los para a aprendizagem, implicando-os na própria aprendizagem e suscitando-lhes o desejo de aprender. Para além disto, o estagiário propôs-se a adotar um conjunto de exercícios que visaram melhorar o desempenho dos seus alunos de acordo com as suas necessidades, através da adoção de uma postura ética e inclusiva nas aulas de Educação Física, pois a chave da “igualdade real” está em não se ser indiferente às diferenças mas procurar compensá-las, conhecendo-as e aceitando-as para elaborar estratégias diferenciadas que possam levar os alunos a adquirir os mesmos conhecimentos e competências. Ainda em relação ao planeamento, foram definidos objetivos gerais e específicos a alcançar, e planear e implementar um conjunto de situações de aprendizagem tendo em vista esses mesmos objetivos e a garantia de que todos os alunos adquirissem as aprendizagens propostas. O saber é uma construção pessoal e as diferentes necessidades individuais exigem planificações adequadas.

Em relação à instrução/preleção, procurou-se a diretividade, conjugando com uma melhor projeção e colocação de voz, e aperfeiçoar o *feedback* pedagógico ministrado, de maneira a influenciar a qualidade do empenhamento e direcioná-lo para o foco de aprendizagem, certificando-se que o aluno compreendeu a informação transmitida (fecho do ciclo de *feedback*).

Falando da gestão do tempo útil de aula, foi possível gerir o tempo de prática das aulas de 45 minutos da melhor maneira possível, de forma a promover uma prática contínua com aprendizagens constantes, gerindo escrupulosamente o tempo planeado para cada exercício e recorrendo ao auxílio dos alunos na montagem e arrumação do material, de forma a conseguir cumprir sempre o horário de início e término da aula.

De forma a conseguir criar um clima de aula positivo, foram geradas estratégias que permitiram controlar ativamente toda a turma, criando um ambiente harmonioso e propício ao desenvolvimento das aprendizagens. Para além disto, o estagiário está ciente que lidou eficazmente com os deveres e dilemas éticos da profissão, participando na construção e aplicação de códigos de conduta, pois a credibilidade, postura e conhecimento dos conteúdos são três características que o professor deve possuir nesta dimensão.

## **2. Projeto Formativo**

Para se tornar possível a evolução no decorrer deste processo de formação, foi necessário definir objetivos de aperfeiçoamento da intervenção docente e identificar fragilidades de desempenho e estratégias de supervisão, perspetivando-se a aquisição das aprendizagens como professora estagiária, sem comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, foi imprescindível adotar uma postura crítico-reflexiva, de maneira que, posteriormente à lecionação das aulas, fosse sempre realizada uma reflexão das intervenções que permitisse perceber se o trabalho realizado obteve ou não o sucesso pretendido e de que forma poderia ter sido melhorado a cada aula/semana.

Para além disso, as sugestões didático-pedagógicas facultadas pelos orientadores e colegas do Núcleo de Estágio foram sempre levadas em conta, havendo uma melhoria na qualidade das intervenções pedagógicas e uma maior abrangência de conhecimentos práticos e teóricos.

A concretização de pesquisa bibliográfica, com o intuito de adquirir e consolidar conhecimentos sobre as diversas modalidades a abordar e a construção do PFI, foram instrumentos que possibilitaram a retrospeção sobre o trabalho desenvolvido no momento inicial do Estágio Pedagógico, com a identificação das dificuldades individuais e a definição de estratégias a adotar em função das necessidades.

Tabela 1 – Identificação de fragilidades de desempenho/estratégias de supervisão/formação previstas

A melhorar	Estratégias
1. Organização da aula e dos alunos na aula.	Trabalhar o tema em contexto de reunião do núcleo de estágio e observação do seu efeito na prática, nas aulas dos estagiários e do orientador. O orientador lecionar algumas aulas das turmas dos estagiários, seguindo a sua planificação, e estes observarem-nas.
2. Melhorar a seleção dos exercícios e o nível de exigência.	Investigar mais acerca das matérias de ensino e criar uma base de dados pessoal mais alargada, para poder fazer face aos desafios que vão surgindo.
3. Melhorar a preparação da aula, no que concerne à gestão do material, do espaço, dos alunos e dos próprios exercícios.	Investimento pessoal mais atento nesta tarefa.
4. Melhorar o nível de conhecimento de determinados conteúdos, de forma a selecionar exercícios mais direcionados ao objetivo final da unidade.	Pesquisar e investigar mais sobre as matérias de ensino e experimentar em contexto prático, de forma a poder aperceber-se da dificuldade dos gestos e identificar o erro de uma forma mais célere.
5. Fazer uma melhor preparação da aula, prevendo e antecipando qualquer situação que possa ocorrer.	Depois de planificar a aula, estudá-la atentamente para se apropriar dos pormenores.
6. Melhorar as estratégias de ensino na aula, de forma a torná-la mais dinâmica, com mais energia e mais alegre.	Discussão em contexto de reunião de núcleo de estágio. Observação das aulas do orientador e dos estagiários e posterior discussão.
7. Melhorar a qualidade da informação transmitida aos alunos, de uma forma mais clara, sintética e precisa.	Maior domínio do conteúdo, por aquisição de conhecimento, e maior reflexão individual e em grupo, do que é importante e do que é acessório.
8. Melhorar a quantidade e, principalmente, a qualidade do <i>feedback</i> . Fechar o ciclo do <i>feedback</i> .	Investigar mais acerca das matérias de ensino, de forma a dominar plenamente o conteúdo, para assim conseguir perceber quais as componentes críticas fundamentais do gesto ou ação, para, a partir daqui, corrigir com mais eficácia.
9. Controlo da atividade dos alunos. <i>Feedback</i> coletivo e cruzado.	
10. Intervir com os alunos no sentido da superação das suas capacidades e empenho na aula.	Observação das aulas dos colegas estagiários, do orientador e, se necessário, de outros professores da escola.
11. Melhorar o posicionamento e a circulação na aula, tornando-a mais rápida e concisa.	Discussão em contexto de reunião de núcleo de estágio. Observação das aulas do orientador e dos estagiários e posterior discussão.
12. Utilização de auxiliares de ensino diferenciados.	Experimentar a utilização de outros recursos na aula.

### **3. Enquadramento no Meio Escolar**

#### **3.1. A realidade escolar**

A Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos situa-se no território educativo do concelho de Vila Nova de Poiares e é a escola sede do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares, integrando os Centros Educativos de Santo André, São Miguel e Arrifana, onde se leciona a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo de escolaridade.

Na atualidade a população escolar é constituída por 668 indivíduos, dos quais 544 são alunos, 86 docentes e 38 funcionários. As atividades letivas organizam-se de 2.ª a 6.ª feira, das 08h30 às 17h00.

A nível arquitetónico, a EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos é constituída por quatro blocos e um polivalente, estando equipada com laboratórios de Biologia, Física e Química, salas de Informática, Cozinha e Restaurante para o funcionamento dos cursos de Hotelaria, Biblioteca, Sala de Estudo, Sala dos Professores, Serviços de Psicologia e Orientação, Gabinete de Atendimento ao Aluno, Centro de Ocupação Juvenil, e Secretaria.

No que concerne às instalações desportivas, utilizadas para a prática da disciplina de Educação Física e para o Desporto Escolar, a escola dispõe de um espaço exterior com campo de futebol com duas balizas, três campos de basquetebol, pista de atletismo, caixa de salto em comprimento e balneários; e de um espaço interior (pavilhão gimnodesportivo), situado fora do recinto escolar, com duas tabelas de basquetebol, duas balizas e balneários. Para além dos espaços referidos, existe ainda um espaço exterior de acesso condicionado, com um campo de relva sintética e um *court* de ténis.

#### **3.2. O Grupo de Educação Física**

Na Escola, o grupo de Educação Física é constituído por cinco professores, aos quais ainda se acrescentam três professores estagiários.

Ao longo do presente ano letivo, a partir da convivência diária com os docentes e das participações em reuniões de departamento e grupo disciplinar, foi possível observar o positivo relacionamento entre todos, a coesão do grupo e a capacidade de trabalhar em equipa/colaboração com todos os intervenientes na escola.

Desde o início da integração no grupo como professora estagiária, foi sentida a presença de uma atitude de disponibilidade constante por parte dos docentes para com o Núcleo de Estágio de Educação Física, havendo uma partilha de saberes e de experiências com os restantes colegas, disponibilização de espaços de aula que favorecessem as intervenções pedagógicas e cooperação na elaboração e realização de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

### **3.3. O Núcleo de Estágio**

O Núcleo de Estágio de Educação Física pertencente à EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos é composto por três elementos, um do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Aquando a criação deste grupo, na fase de seleção da escola para onde pretendíamos realizar o estágio pedagógico, todos os estagiários já se conheciam, porém, não se sabia as suas formas e métodos de trabalho, o que de algum modo criou algum sentimento de insegurança face ao trabalho a realizar em conjunto.

No decorrer do Estágio Pedagógico subsistiu a capacidade de adaptação e aceitação à forma de trabalho dos colegas e rapidamente se conseguiu formar um Núcleo de Estágio coeso e que transparecesse opiniões construtivas entre os atores.

Quanto à relação pessoal, desde cedo criámos uma grande cumplicidade e companheirismo, que se manteve ao longo de todo o percurso, facilitando o trabalho desenvolvido, uma vez que, para além das opiniões diferenciadas de cada um e dos diferentes perfis pessoais, conseguimos sempre chegar a um consenso aceitando e respeitando as decisões entre todos, originando uma elevada capacidade de trabalho em equipa.

Desta forma, ao longo do ano letivo, todas as competências criadas entre o Núcleo de Estágio foram sendo aprimoradas, especialmente aquando o planeamento e realização das atividades no âmbito da unidade curricular de Projetos e Parcerias Educativas, onde o grupo foi capaz de dividir tarefas e criar dinâmicas de trabalho que deram origem a um positivo trabalho em equipa.

Em suma, conseguimos criar um grupo de trabalho com competência relacional e de comunicação nas várias circunstâncias do Estágio Pedagógico, estando conscientes de que para além das aprendizagens individuais a realizar,

havia necessidade de trabalhar em cooperação para que os objetivos pudessem ser alcançados com todo o brio pessoal e profissional.

### **3.4. Os Orientadores**

Segundo Vieira (1993), a supervisão é uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.

Na supervisão do estágio pedagógico participaram dois orientadores, um de escola, Professor Marco António Correia Rodrigues, e o outro pertencente à faculdade, Mestre Pedro Miguel Leal Ferreira Mendonça Fonseca.

Quanto ao Professor Marco Rodrigues, este foi essencial neste processo, pois a sua experiência enquanto docente e orientador, fez deste um agente fundamental em todo o percurso do Estágio Pedagógico.

De entre diversas tarefas, é de salientar o seu constante acompanhamento e supervisão no normal decurso das aulas, que posteriormente originavam informações resultantes de uma reflexão-crítica, onde eram referidas as fragilidades e aconselhadas estratégias e precauções a adotar. Tudo isto foi fundamental para os estagiários conseguirem aperfeiçoar a ação docente e alcançar o sucesso em toda a atividade inerente ao Estágio Pedagógico.

Para além do referido, o orientador de escola apoiou e orientou o Núcleo de Estágio na planificação, condução e avaliação das atividades educativas, apresentando total disponibilidade para nos auxiliar na construção e correção dos documentos relativos a este processo.

O Mestre Pedro Fonseca, ao longo do ano assistiu a algumas aulas dos seus estagiários, fornecendo sempre informações relativas à supervisão, permitindo que produzíssemos relatório escrito dessa observação, e situando-nos quanto ao nosso desempenho docente, aconselhando-nos de forma a conseguirmos sempre melhorar os nossos pontos menos positivos. Também mostrou sempre a sua disponibilidade para nos auxiliar em tudo o que precisássemos.

### **3.5. A Turma**

Com o início do ano letivo, o professor orientador de escola disponibilizou ao Núcleo de Estágio as turmas que lhe foram atribuídas, tendo de selecionar a que pretendíamos trabalhar no decorrer do ano. As turmas disponíveis eram duas do 9º

ano e uma do 8º ano, sendo que a sua distribuição foi da nossa responsabilidade. Assim, com o consenso de todos, a opção recaiu sobre a turma C do 8º ano.

Na primeira aula do ano letivo, foi aplicada uma ficha de caracterização individual da turma, pertencente ao dossier da direção de turma e posteriormente foram tratados os dados, que deram origem à caracterização da turma.

A turma C do 8º ano inicialmente era constituída por 16 alunos, entretanto, a meio do primeiro período uma nova aluna integrou o grupo, finalizando o período com 17 alunos. No início do 2º período, três novos alunos foram transferidos para a turma, sendo que, na maior parte do ano, a turma foi constituída por 19 alunos, sete do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos perfazendo uma média de idades de 14 anos.

No que diz respeito à saúde, apenas três alunos apresentam um problema de saúde que condiciona diretamente a prática de Atividade Física, uma vez que têm uma doença crónica (asma e bronquite).

Existem dois alunos na turma com NEE que se encontram ao abrigo do Decreto-Lei n.º3 de 7 de janeiro de 2008, usufruindo de apoio pedagógico personalizado, adequação no processo de avaliação e currículo específico individual. Ambos os alunos referidos apresentam défice ao nível cognitivo.

No que concerne às retenções no percurso escolar, apenas um aluno ficou retido no ano anterior.

A maioria dos alunos destaca a disciplina de Educação Física como a sua favorita, indicando a disciplina de Matemática como aquela em que sentem maiores dificuldades e que menos gostam.

Em relação aos hábitos de prática desportiva, nove alunos praticam ou praticaram uma modalidade desportiva, destacando-se o Futebol, o Futsal e o Ténis de Mesa como os desportos mais praticados. Nos tempos livres gostam de praticar desporto e atividade física, ver televisão, jogar no computador, ler, comer, passear e estudar.

Quanto à Ação Social Escolar (ASE), exceptuando-se três alunos, todos alunos da turma são subsidiados com o escalão A e B.

A presente caracterização da turma permitiu obter informações importantes, de forma a conhecer um pouco melhor cada aluno e a respeitar as suas diferenças individuais e culturais. Desta forma, ao longo do Estágio Pedagógico, o estagiário procurou ter uma boa relação pedagógica com os alunos e desenvolver o ensino e a

aprendizagem através de estratégias pedagógicas diferenciadas conducentes ao sucesso e realização de cada um.

No geral, a turma apresenta um bom comportamento, todavia, alguns alunos revelam ser distraídos e irrequietos, tendo momentos em que perturbam o normal funcionamento das aulas de EF. Em termos de empenho, a turma mostra-se parcialmente interessada na realização das tarefas que lhes são propostas, variando o nível de desempenho dos alunos à disciplina de EF.



## Capítulo III - Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica

### 1. Atividades Desenvolvidas

No decorrer do Estágio Pedagógico são adquiridas diversas competências fundamentais para um professor ser capaz de conduzir da melhor forma o processo de ensino e aprendizagem. Para tal, foi realizado um trabalho com uma turma, com a duração de um ano letivo, onde foram desenvolvidos saberes específicos da disciplina e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino.

Nas atividades de ensino e aprendizagem, a prática pedagógica pode ser dividida em três grandes domínios profissionais: Planeamento do Ensino, Condução do Ensino (Realização) e Avaliação.

#### 1.1. Planeamento

O planeamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspetos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação. Assim, planejar é determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo e prever estratégias para a aquisição e a aprendizagem eficazes por parte dos alunos, envolvendo a decisão e a escrita de objetivos educacionais, a seleção dos diferentes elementos a serem planeados na aula, a seleção dos recursos de aula a serem usados e o monitoramento e avaliação do progresso dos alunos.

Segundo Bento (1987), “a “concentração no essencial” constitui a questão central do planeamento, da preparação, da realização e análise do ensino pelo professor” (p. 27), o que exige conhecimentos específicos e competência didático-metodológica por parte do professor.

No âmbito da Educação Física, Bento (1987, pp. 28-33), refere que “o planeamento diz respeito ao aperfeiçoamento das capacidades motoras, à formação de habilidades técnicas, à transmissão de um repertório motor e de conhecimentos, à acentuação dos pontos essenciais e ao controlo de resultados”, tendo de ser pensado em função de diversas condicionantes, “requerendo que se encarem as exigências do ensino a partir de uma perspetiva ampla e complexa para o ordenamento estratégico dos conteúdos programáticos.” Segundo este mesmo

autor, a criatividade do professor revela-se na abordagem “criativa do programa e na ligação do “programaticamente necessário e exigido” com o “subjetivamente possível”, definindo assim um nível tal de exigências concretas de modo a que estas apresentem uma unicidade e uma medida elevada de fidelidade ao programa e de fomento do desenvolvimento dos alunos” (Bento, 1987, p. 34).

De modo a facilitar a prática docente surgem três níveis de planeamento: Plano Anual, trabalho desenvolvido à escala anual; as Unidades Didáticas (UD), unidades principais do processo pedagógico; e o Plano de Aula, momento da aula de Educação Física.

#### 1.1.1. Plano Anual

O Planeamento a nível anual constitui a primeira etapa da preparação do processo de ensino, e constrói-se tendo em conta o desenvolvimento da disciplina na escola e o Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

Segundo Bento (1987, pp. 57-58), “a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino, correspondendo a uma necessidade objetiva, com vista à promoção do sucesso e sendo preponderante a definição de reflexões estratégicas, balizadoras da ação, e a aquisição clara acerca dos resultados a alcançar pelos alunos durante todo um ano escolar.”

O Plano Anual serve para delinear práticas individuais e coletivas, com o objetivo de transformar positivamente os alunos em relação ao sucesso educativo. O professor deve orientar-se sobre decisões ao nível do currículo, dos alunos e dos recursos temporais, materiais e humanos, assumindo uma relação de compromisso no que concerne às características e necessidades gerais da turma.

Na realidade escolar, com o início do ano letivo e com a necessidade de preparar o ensino, o plano anual constituiu o primeiro passo deste processo. Na sua construção, para a turma C do 8º ano, foi projetado o ano letivo, considerando a análise dos resultados do ano findo, a inventariação e comprovação de materiais, o currículo formal definido nos objetivos do PNEF para o 3º Ciclo de escolaridade, e a análise das características da turma, do meio e da escola. Assim, foram pedidos os resultados do ano findo ao professor anterior de EF da turma e consultado o inventário de material de EF da escola, sendo estabelecidas as matérias possíveis de lecionar na escola face também ao *roulement* definido para o presente ano escolar. Após realizada esta primeira análise, procedeu-se à consulta do PNEF e

definição de objetivos e conteúdos face ao nível de aprendizagem da turma. Todo este planeamento foi crucial para se perceber quais as aprendizagens já realizadas pelos alunos e quais os conteúdos novos a focar.

O documento elaborado referente ao Plano Anual, permitiu conhecer o meio e o contexto escolar em que estávamos inseridos; objetivou a realização da caracterização da turma; circunscreveu as matérias a lecionar ao longo do ano, tendo em consideração as interrupções letivas existentes; definiu os conteúdos a abordar em cada UD e quais os objetivos gerais e específicos a alcançar em cada matéria; desenvolveu um aprofundamento da matéria de ensino da EF; fez referência à organização da disciplina na escola; descreveu decisões conceptuais e metodológicas; e definiu os momentos e procedimentos de avaliação.

A seleção das matérias a abordar durante o ano letivo foram de encontro à planificação de EF da escola, tendo o Núcleo de Estágio decidido face às matérias alternativas.

No momento de planificar os conteúdos que pretendíamos lecionar por matéria, foi indispensável analisar o PNEF e os objetivos de EF da nossa escola relativamente ao 3º Ciclo de Escolaridade.

O Plano Anual foi um instrumento didaticamente exato e bastante útil, na medida em que permitiu a previsão a longo prazo, favorecendo as aprendizagens dos alunos, segmentando as matérias por unidades temporais e facilitando a organização dos conteúdos por sessão. Foi elaborado de modo a se necessário, permitir reajustamentos durante a sua implementação e tendo em atenção as diferenças individuais da turma.

Ao longo do ano, concluímos que a construção deste documento foi fundamental na condução do processo de ensino e aprendizagem, visto que as decisões e estratégias adotadas contribuíram para garantir o sucesso dos alunos na disciplina de Educação Física.

#### 1.1.2. Unidades Didáticas

As UD são partes fundamentais do programa de uma disciplina e constituem o plano anual, ou seja, são unidades absolutas que compõem o processo pedagógico, delimitadas por um conjunto de aulas, que contribuem para a concretização dos objetivos circunscritos. De acordo com Bento (1987, p. 65), as UD “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e

apresentam aos professores e alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”

A elaboração das diversas UD correspondem ao segundo passo do planejamento e restringem-se ao cerne do contributo educativo e formativo, indo ao encontro dos melhores pressupostos para a realização do ensino, para um trabalho contínuo e sistemático no processo da educação e para uma utilização mais eficaz do tempo disponível.

Ao longo do ano foram construídas as diferentes UD referentes às matérias a lecionar, sendo definidos os objetivos específicos e as funções didáticas das diversas aulas sempre em consonância com a estruturação e linha didático-pedagógica fundamental de cada matéria.

Para a elaboração das UD tivemos como ponto de partida o nível de desempenho inicial dos alunos, verificado através da realização da avaliação diagnóstica, tendo em vista obter conhecimentos acerca da situação pedagógica em que os alunos se encontravam, de forma a conseguirmos ajustar os conteúdos do programa à situação real de ensino.

Após serem analisados os resultados desta avaliação inicial, os objetivos de aprendizagem definidos para o 3º Ciclo do Ensino Básico no PNEF, e os recursos materiais e temporais, conseguimos definir os conteúdos e os respetivos objetivos específicos a abordar em cada modalidade.

Segundo Bento (1987), “a relação “objetivo-conteúdo-método” constitui a direção fundamental do pensamento de planificação e realização do ensino” (p. 80), portanto, a partir das condições concretas da turma, foi construído um quadro de extensão e sequência dos conteúdos para cada UD a lecionar.

No geral, as UD apresentaram a seguinte estrutura: Caracterização da modalidade; Caracterização dos Recursos materiais, espaciais e humanos; Modelo de Estrutura e Conhecimentos; Avaliação Diagnóstica; Objetivos da UD; Extensão e Sequência de Conteúdos; Estratégias Pedagógicas; Progressões Pedagógicas; Avaliação Sumativa; e Relatório Final da UD.

A principal fragilidade na construção das UD incidiu sobre a extensão e sequência de conteúdos, porque em algumas UD foi necessário (re) ajustar os conteúdos e objetivos a trabalhar nos grupos de nível da turma porque, provavelmente, a avaliação diagnóstica também não foi bem conseguida.

### 1.1.3. Plano de Aula

O plano de aula é considerado o último passo do planejamento. Segundo Bento (1987, pp. 95-104), no planejamento, preparação e realização da aula de EF incidem vários fatores de influência, nomeadamente: os objetivos gerais do ensino e específicos de uma disciplina; os conteúdos essenciais da EF; e os métodos, relacionados com as ações e comportamentos do professor implicados na condução do processo pedagógico. Assim sendo, antes da elaboração de qualquer plano de aula realizávamos uma prévia consulta à UD, para retirar informações relativas aos objetivos, conteúdos a abordar e função didática a desenvolver.

Também segundo este autor (1987, pp. 91-92), na elaboração do plano de aula, o professor deve dominar profundamente o conceito da essência do ensino, compreender as linhas de direção do PNEF e ter o seu conhecimento exato, e conhecer a estrutura de condições na turma.

Ao planear as aulas de EF temos de ter em conta alguns aspetos fundamentais, tais como: as condições pessoais, materiais e climatéricas; a seleção dos melhores exercícios para cada conteúdo específico; a adaptação das tarefas aos alunos, garantindo a unicidade do ensino, mas atendendo simultaneamente às necessidades de diferenciação pedagógica; e a complexidade crescente das tarefas de educação e formação. Tudo isto, tendo em conta a eventualidade de concretizar decisões de ajustamento sempre que seja necessário.

“Sem a antecipação conceptual acerca dos objetivos de cada aula e sem a reflexão antecipada sobre o conteúdo e a organização processual, é absolutamente impossível um trabalho sistemático, regular e consciente de educação e formação” (Bento, 1987, p. 92).

A estrutura do plano de aula que elaborámos englobava um cabeçalho, onde a aula era caracterizada em função: da UD a que se referia, do espaço onde ocorria, do número total de aulas, do número da aula por UD, da duração, do número de alunos a que se destinava, da função didática e tipo de avaliação, dos objetivos, do sumário, e do material necessário. Para além disto, o plano terminava com uma justificação das decisões e opções tomadas e estava sempre acompanhado de uma grelha de avaliação formativa dos alunos dividida em competências específicas e atitudes/comportamento. Esta estrutura foi adotada pelo Núcleo de Estágio porque foi considerada correta, fazendo referência aos vários elementos do currículo.

No início do ano letivo, o Núcleo de Estágio adotou um modelo de plano de aula estruturado em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final, de acordo com Bento (1987, p. 130), que diz que “a aula de EF se estrutura normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final”.

A parte inicial da aula destinava-se à transmissão dos objetivos da sessão e à realização do aquecimento geral e específico, variando em função da duração da aula e da modalidade a abordar. Bento (1987, p. 134) salienta que “a duração global da parte introdutória varia entre 8 e 12 minutos, ou seja 10 a 20% do total da aula.”

Já na parte fundamental da aula, o professor tem a tarefa de transmitir os conteúdos, levando os seus alunos a realizar os objetivos previamente delineados para a sessão e matéria de ensino. Na sua preparação preocupámo-nos sempre em cumprir uma lógica de execução do mais simples para o mais complexo e de fazer corresponder a cada tarefa um tempo adequado, que possibilitasse um elevado número de repetições e que ao mesmo tempo evitasse a monotonia da tarefa.

Para Bento (1987, p. 136), “a duração da parte ou partes principais atinge habitualmente um mínimo de 25 minutos.”

No final da sessão procedia-se ao retorno do organismo à calma e ao balanço da aula, sendo avaliados os resultados e as principais dificuldades e destacados os aspetos relevantes. Bento (1987, p. 137) diz que “a duração média desta fase da aula atinge, em regra, 5 minutos.”

O plano de aula, para além de ser trabalhoso, foi essencial a todo este processo, uma vez que possibilitava a preparação da sessão de forma pensada e adequada ao contexto da turma.

## **1.2. Realização**

Concluído o trabalho de planeamento, o professor encontra-se em condições de avançar para a realização do mesmo, dando início à intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Esta fase representa o grande desafio do professor e ao mesmo tempo é a fase mais gratificante e enriquecedora, uma vez que incide sob a forma como este conduz o processo de ensino, de acordo com critérios de eficiência da prática pedagógica.

Na realização do planeamento ou condução do ensino, destaca-se um agrupamento didático das técnicas de intervenção pedagógica numa taxonomia de cinco dimensões: Instrução, Gestão, Clima, Disciplina, e Decisões de Ajustamento.

### 1.2.1. Dimensão Instrução

O processo de ensino e aprendizagem é fundamentalmente regulado pela comunicação entre os intervenientes e é através desta que percebemos se a interação entre o professor e os alunos é determinante e eficaz na sua intervenção.

A dimensão instrução abrange todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para comunicar preleções claras, sucintas e significativas. Para além disto, esta dimensão, abrange também as técnicas de intervenção pedagógica no que concerne à preleção, ao questionamento, à demonstração e ao *feedback*. No decorrer do Estágio Pedagógico foi revelando ser uma dimensão bastante complexa, implicando uma maior capacidade de reflexão e aprendizagem após a lecionação das aulas.

Ao longo deste processo, no que concerne às práticas relativamente à instrução, consideramos que no geral conseguimos a obtenção de capacidades para transmitir os conhecimentos e informações das aulas de forma adequada, sintética, coerente e precisa. Assim, no decorrer das aulas, procurámos estabelecer estratégias com o intuito de tornar eficaz a interação entre professor e alunos.

No que concerne às preleções, estas foram utilizadas fundamentalmente na parte inicial e final de cada aula. A informação na parte inicial da aula, baseava-se na apresentação dos objetivos e conteúdos dessa aula, e quando necessário na formação de grupos de nível ou equipas de jogo. Na parte final da aula era sempre realizado um balanço da mesma, muitas vezes utilizando o questionamento com o objetivo de consolidar os conhecimentos por parte dos alunos.

Durante a parte fundamental da aula foi desenvolvido e aperfeiçoado o *feedback* pedagógico no controlo da atividade dos alunos, sendo melhorada a quantidade e, principalmente, a qualidade do *feedback* coletivo e individual, pertinente e redundante.

Sendo o *feedback* um método relevante na condução do processo de ensino e aprendizagem, Rosado e Mesquita (2011) referem que, após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação. Deste modo, com o intuito de melhorar a eficácia do ensino era necessário fornecer *feedback* pertinente e efetuar uma observação preocupada da execução do aluno de forma subsequente ao *feedback* inicial, assegurando que o aluno compreendia a mensagem transmitida, sendo completado o ciclo de *feedback*.

Durante as aulas de EF procurámos utilizar alguns tipos de *feedback* pedagógico com diferentes objetivos, nomeadamente o *feedback* descritivo para que o aluno conhecesse os aspetos a melhorar; avaliativo, reforçando positivamente a sua prestação; e prescritivo, transmitindo o que o aluno devia reproduzir para aperfeiçoar as suas execuções.

Quanto à direção e forma do *feedback*, este era maioritariamente individualizado ao aluno sob a forma auditivo-visual, de modo a promover o seu sucesso consoante as dificuldades apresentadas. Todavia, sempre que era observável o erro na turma em geral, o *feedback* era direcionado ao grupo/turma.

A intervenção com os alunos no sentido da superação das suas capacidades e empenho na aula foi outra estratégia de formação adotada, havendo uma supervisão permanente do professor face aos seus alunos.

Ao longo das intervenções pedagógicas, a demonstração foi outro método bastante aplicado, sobretudo para a apresentação de conteúdos, permitindo aos alunos visualizarem e perceberem o movimento na sua totalidade, sendo acompanhada com a exposição ou reforço das componentes críticas do gesto técnico implícito.

A demonstração foi utilizada essencialmente antes e durante a tarefa, em que após a verificação de incorreções por parte dos alunos, a realização da demonstração possibilitava ao praticante uma perceção da realização do gesto de acordo com a melhor técnica, sendo comparada a sua própria execução com a demonstração correta apresentada pelo modelo. Assim, para garantir o sucesso da demonstração, na sua maioria, as demonstrações foram realizadas por nós, contudo, sempre que um aluno revelava boas competências de desempenho em determinado gesto técnico, era-lhe solicitado que ele realizasse a demonstração, sendo, ao longo das aulas, utilizados alguns alunos como agentes de ensino.

Nesta dimensão, inicialmente foram detetadas algumas fragilidades ao nível da qualidade da informação transmitida aos alunos, pois a projeção e colocação de voz não era a mais favorável, porém, com o decorrer do Estágio Pedagógico estas foram sendo aperfeiçoadas, conseguindo-se sintetizar claramente as preleções, sendo facultados *feedbacks* individuais e coletivos com a turma agrupada junto da professora estagiária, e havendo uma maximização do tempo de atividade individual do aluno e uma organização cuidada da aula.

### 1.2.2. Dimensão Gestão Pedagógica

A gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, em prática orientada, sendo rentabilizado o tempo útil da mesma e maximizadas as aprendizagens por parte de todos os alunos, através, também, de uma prevenção dos comportamentos inapropriados.

Para Quina (2009), uma gestão eficaz facilita em grande parte as condições de ensino e aprendizagem, tornando-se indispensável ao sucesso pedagógico. Assim, no início do ano letivo, os alunos foram avisados em relação ao funcionamento das aulas, sendo implementadas estratégias e rotinas específicas que originassem uma gestão da aula adequada, de modo a criar hábitos de trabalho com a turma.

Relativamente à elaboração do plano de aula foram tidos alguns cuidados quanto à sequência dos exercícios, de modo a que estes seguissem uma lógica de execução, apresentando sempre uma organização coerente. Aquando da preparação das sessões foi feita uma antevisão dos espaços e materiais a utilizar e reduzida a média de tempo gasto em cada episódio de transição a realizar, sendo ainda definidos a priori os grupos de trabalho, prevenindo comportamentos inapropriados. A organização das sessões de forma cuidada permitiu gerir o fluxo da aula de forma a reduzir o tempo de espera e de transição entre exercícios e aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos.

Os principais estilos de ensino utilizados nas sessões de EF direcionavam-se para o ensino por comando ou por tarefas, sendo praticamente todas as decisões tomadas pela professora estagiária, não se dando tanta autonomia aos alunos por estes se apresentarem apenas no 8º ano de escolaridade.

A principal dificuldade sentida nesta dimensão deveu-se à escolha de exercícios adequados ao nível de aprendizagem dos alunos, pois, por vezes nem sempre foi fácil gerir a heterogeneidade de padrões motores existente na turma com o nível de exigência dos exercícios propostos direcionados ao objetivo final da UD. Contudo, com o decorrer do Estágio Pedagógico, esta dificuldade foi superada.

Quanto à dinâmica das aulas, foram criadas rotinas facilitadoras das práticas pedagógicas, tais como, a preocupação do cumprimento do horário de início e de término da aula; a preparação do material antes do seu início; a implementação de sinais de atenção/reunião; a organização de exercícios e grupos de nível em função

das apetências dos alunos; a realização de momentos de instrução breves e precisos; e a manutenção de um clima de aula positivo com a utilização de elevados índices de *feedback* e intervenções positivas. O uso do apito como sinal de atenção/reunião revelou-se fundamental para que se conseguisse desenvolver uma boa gestão da aula, com captação do foco de atenção por todos os alunos aquando a transição de exercícios ou transmissão de conteúdos importantes a assimilar. Para além das estratégias já apresentadas, o posicionamento e a circulação na aula teve de ser melhorado, para que esta se tornasse mais dinâmica, com mais energia e mais concisa. Tudo isto permitiu um controlo da atividade dos alunos e a criação de rotinas de aula, revelando-se vantajosas no ganho de tempo de prática efetiva dos alunos, originando uma positiva gestão da aula orientada para o sucesso e para a diferenciação do ensino.

### 1.2.3. Dimensão Clima

A dimensão clima é muito importante no processo de ensino e aprendizagem, pois só através da criação de um clima pedagógico favorável, é que o docente consegue estabelecer relações pedagógicas com a sua turma. Desta forma, esta dimensão diz respeito a aspetos relacionados com as interações pessoais e humanas, considerando o ambiente em que estamos inseridos.

Durante as aulas tornou-se essencial elevar os níveis de motivação e empenhamento motor dos alunos de forma a criar e manter um ambiente agradável, de apoio e encorajamento por parte do professor em relação à prática pedagógica. Para tal, foi fundamental a criação de uma relação formal mas positiva com os alunos, mantendo sempre uma relação pedagógica explícita entre professor e aluno.

No decorrer do ano letivo foi observável a manutenção de um clima de aula harmonioso e de uma relação de empatia mútua entre professor e alunos, contudo, por vezes, alguns alunos apresentavam comportamentos menos favoráveis para uma boa fluidez e produtividade da aula.

### 1.2.4. Dimensão Disciplina

A dimensão disciplina, está inteiramente relacionada com a gestão e o clima, pois esta diz respeito à diferenciação entre o comportamento apropriado e o inapropriado (Siedentop, 1983).

Durante as aulas, a disciplina é um fator a ter em consideração, pois se o comportamento generalizado da turma não estiver controlado pode pôr em causa todo o processo de ensino e aprendizagem, colocando em risco a qualidade de ensino e as aquisições por parte dos alunos. Para controlar esta variável, como afirma Siedentop (1998) há necessidade de criar estratégias disciplinares para que haja uma atmosfera na qual seja mais fácil aprender.

A criação de meios que evitem os comportamentos inadequados é da responsabilidade do docente, pelo que no decorrer do Estágio Pedagógico, foram implementadas algumas estratégias na gestão do controlo da turma, como a comunicação de forma audível; o posicionamento correto de modo a controlar sempre toda a turma; a interação em face de comportamentos significativos; a repreensão com base em comportamentos reincidentes e repetitivos; e a utilização do contacto visual, postura e imagem adequadas para a captação da atenção por parte dos alunos.

Durante o ano, a turma C do 8º ano demonstrou alguns comportamentos inapropriados fora da tarefa, como as conversas paralelas durante os momentos de instrução, distrações e falta de interesse e empenho nas tarefas propostas, contudo, a alguns alunos foi necessário recorrer a uma intervenção disciplinar de carácter punitivo, visto apresentarem comportamentos de indisciplina não toleráveis. A maior dificuldade e que não conseguiu ser totalmente superada deveu-se ao controlo da turma, pois alguns alunos, de forma frequente, prejudicaram o desenvolvimento da aula de EF e conseqüentemente, as aprendizagens dos seus colegas. Esta dificuldade foi estrategicamente pensada e para atenuar estes comportamentos desadequados, o professor recorreu a vários métodos, adotando aquele que melhor se adequava face às atitudes dos alunos. Assim, em primeiro lugar, foram adoptados castigos físicos perante estes comportamentos, contudo, estes não se revelaram próprios nem eficientes e recorreram-se a castigos temporários sem prática motora na aula de Educação Física, que já se revelaram eficazes devido aos alunos poderem integrar a aula com outra atitude, após chamada à razão e ao apelar à colaboração e empenho dos alunos na aula. Caso se visualizasse o contrário, os alunos eram mandados para o balneário e tinham falta à disciplina.

Futuramente, quanto a esta dimensão teremos de ser ainda mais autoritários com os alunos, de forma a não romper com o clima positivo de aula, mas também a

não deixar que eles comprometam a dimensão disciplina e gestão da aula de EF por livre e espontânea vontade, através de comportamentos desadequados.

#### 1.2.5. Decisões de Ajustamento

Ao longo do percurso de um professor, as decisões de ajustamento são uma competência fundamental nos diversos contextos de intervenção pedagógica, devendo ser pedagogicamente corretas e ajustadas a cada situação de aprendizagem. Desta forma, prevê-se que o professor tenha capacidade e esteja preparado para resolver possíveis imprevistos, reajustando com qualidade e sempre que necessário, as estratégias de ensino e o planeamento das aprendizagens a médio e longo prazo.

A forma como é realizado o planeamento pode ter influência nas decisões de ajustamento, pois um planeamento quando bem concebido antecipa imprevistos que possam surgir, pelo que este deve ser sempre realizado rigorosa e conscientemente, e ter um carácter flexível de forma a adaptar-se a qualquer situação inesperada.

As decisões de ajustamento, na sua maioria, surgem da necessidade de adaptar ou readaptar o que está planeado, tendo em conta a situação específica no momento da realização. Para tal, o docente tem de ser capaz de refletir sobre a intervenção pedagógica para que consiga detetar qual a necessidade e qual o ajuste a realizar em função dessa necessidade.

Ao longo do ano letivo houve a necessidade de recorrer a algumas decisões de ajustamento, nomeadamente na extensão e sequência de conteúdos e no plano de aula no momento de lecionação. Para além disto, houve também a necessidade de reajustar algumas aulas devido às condições meteorológicas desfavoráveis, que inviabilizaram que a aula de EF decorresse com normalidade no espaço exterior e fosse lecionada numa sala de aula, correspondendo a um carácter teórico.

O primeiro aspeto a sofrer alterações no plano de aula incidiu sobre o número de alunos a realizar a aula, pois muitas vezes este número de alunos diferiu do número de alunos previstos, o que requereu um ajuste nos grupos de trabalho que eram estabelecidos aquando a conceção do plano de aula.

O segundo aspeto que interferiu no plano de aula e na sua consequente adaptação referiu-se às condições meteorológicas no momento da intervenção, que exigiam a reestruturação do plano de aula no seu todo, uma vez que se tinha de alterar o espaço de aula, sendo que na maioria das vezes não existia a possibilidade

do professor lecionar a matéria, recorrendo a uma aula teórica sobre a modalidade que tinha vindo a abordar.

Por fim, e face à organização da aula e dos exercícios, sempre que o tempo útil de aula escasseava, o professor tinha de proceder a uma adaptação ou alteração do plano de aula, de acordo com as necessidades pedagógicas sentidas pelos alunos. Inicialmente o plano de aula contemplava sempre um exercício a mais, sendo que com o decorrer do Estágio Pedagógico, este aspeto conseguiu ser ultrapassado, ajustando-se o número de exercícios relativamente ao tempo útil de aula. Assim, nesta dimensão foram sentidas algumas dificuldades na tomada de decisões de ajustamento, porém ao longo do Estágio Pedagógico fomos capazes de reagir aos imprevistos de forma cada vez mais correta e eficiente, sendo as atitudes tomadas de forma assertiva e mostrando eficácia no ajustamento do plano consoante a situação real.

### **1.3. Avaliação**

Avaliação é um conceito polissémico e uma das suas definições possíveis pertence a Gronlound (1976), que afirma que a avaliação é um processo sistemático com o objetivo de determinar em que medida os objetivos educativos são atingidos.

Segundo Perrenoud (2000), é a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. Numa perspetiva educativa, a avaliação define-se como um processo de recolha sistemática de informação que possibilita a formulação de juízos de valor, de maneira a facilitar a tomada de decisões (Nobre, 2009).

Perante o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho (artigo 23º), relativamente ao ensino básico, a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno, tendo por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares.

De forma a definir os conhecimentos e competências a desenvolver pelos alunos, em Educação Física são tidos em conta os objetivos do PNEF, determinados por ano e por ciclo de escolaridade. Contudo, estes objetivos curriculares fixados, são passíveis de serem retificados através de outros procedimentos e do reajustamento do ensino da disciplina. Para além disto, o processo de avaliação possui uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao

encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho.

A avaliação tem então três funções pedagógicas, sendo elas, a função de regulação dos processos de aprendizagem, a de certificação ou validação de competências, e a de seleção ou orientação da evolução futura do aluno.

Em EF, a avaliação deve reunir uma apreciação do produto/rendimento e uma apreciação do processo, indo de encontro a uma avaliação individualizada e personalizada, permitindo examinar e apreciar os objetivos de ensino alcançados pelos alunos, havendo um exame intencional e sistemático da ação didática.

De acordo com Bento (1987), a avaliação em EF é desenvolvida segundo três domínios: cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor. Estes são os domínios que constituem os critérios de avaliação estabelecidos pelo Grupo de Educação Física da EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos, sendo a partir destes possível classificar e qualificar os alunos.

Com o intuito de realizar a avaliação foram construídos sistemas de avaliação respeitando os objetivos estabelecidos nos domínios supracitados, sendo estes sustentados nas três principais modalidades de avaliação, – diagnóstica, formativa e sumativa – que nos remetem para os objetivos principais da avaliação – orientar, regular e certificar, respetivamente.

Na realidade escolar, os alunos apresentaram os diferentes níveis de aprendizagem [Introdução (I), Elementar (E), Avançado (A)] à disciplina de EF, sendo sempre evidente na Avaliação Diagnóstica (AD), alunos com apenas uma preparação de base e outros já com alguns domínios nas diferentes matérias. O nível Avançado de aprendizagem apenas foi perceptível na UD de Atletismo, onde apenas alguns alunos da turma alcançaram resultados correspondentes ao nível superior na Avaliação Sumativa (AS).

Tabela 2 – Níveis de Aprendizagem Inicial e Final da turma nas diferentes UD

UD Nível	Andebol	Atletismo	Corfebol	Dança (Aeróbica)	Ginástica	Patinagem	Tag Rugby	Voleibol
AD	E	I + E	-	-	I + E	I	-	I
AS	E	I + E + A	I + E	I	E	I + E	I + E	I + E

A principal dificuldade sentida no domínio da Avaliação incidiu sobre a seleção dos conteúdos a avaliar, tanto na avaliação diagnóstica, como na avaliação sumativa, tendo, em algumas UD, sido (re) ajustados os conteúdos a lecionar à turma. Porém, futuramente, e com a experiência pedagógica e profissional, a resposta a este domínio será, com certeza, mais consonante e consciente, não levantando este tipo de questões. Outro aspeto que nem sempre se revelou ser preciso, recaiu sobre o nível de aprendizagem do aluno em cada um dos conteúdos definidos a avaliar, pois classificar um aluno através de um sistema de classificação de 0 a 20 valores diferencia e discrimina melhor os alunos relativamente à classificação com escala de 1 a 5 níveis.

### 1.3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica permite orientar o processo de ensino e aprendizagem, determinando a ausência ou presença de pré-requisitos, averiguando o nível de domínio e identificando as causas das dificuldades de aprendizagem. Esta avaliação permite ao professor fazer uma análise das capacidades da turma em geral e de cada aluno em particular.

Segundo Gil (2006) a avaliação diagnóstica “constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados” (p. 247). Com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos alunos, tendo em vista determinar os conteúdos e as estratégias pedagógicas mais adequadas.

Esta tipologia da avaliação pretende averiguar a posição do aluno relativamente a novas aprendizagens e também face a aprendizagens anteriores que lhe servem de base. Essencialmente, pretende-se verificar os pré-requisitos dos alunos no que diz respeito à UD e a partir daí traçar objetivos consoante o nível em que se encontram. Desta forma, através da avaliação diagnóstica, podemos criar ações de recuperação e remediação, agrupar os alunos de acordo com o nível de proficiência e ainda identificar causas de insucesso de alguns alunos, podendo haver lugar à redefinição das estratégias de ensino e de diferenciação pedagógica.

Em relação aos instrumentos de avaliação, estes devem ser construídos pelos professores ou grupo de professores em função dos contextos, de uma forma rigorosa, adaptada às condições de ensino e aos recursos, respeitando as condições de validade e de fiabilidade (Nobre, 2014).

O Núcleo de Estágio de Educação Física definiu que a avaliação diagnóstica se aplicasse no início de cada UD, através de uma grelha de avaliação para cada UD, tendo em vista o registo individual de desempenho dos alunos. Esta grelha foi construída pelo Núcleo de Estágio e nela foi utilizada a seguinte escala: NE – Não executa as componentes críticas do gesto técnico; EP – Executa parcialmente algumas componentes críticas do gesto técnico; E – Executa bem, de acordo com todas as componentes críticas do gesto técnico.

Após a concretização da avaliação diagnóstica, foi elaborado um balanço da mesma, onde foram descritos os resultados obtidos. Através desta análise foram definidos os objetivos para cada matéria; selecionadas as estratégias mais adequadas para atingir esses objetivos; elaborado o quadro de extensão e sequência de conteúdos; e formados grupos de nível de desempenho, que permitiram a diferenciação pedagógica no ensino.

Em reflexão sobre as opções tomadas relativamente a esta tipologia da avaliação, pensamos que foram adequadas, pois o facto de realizar a avaliação diagnóstica antes de cada unidade de matéria permitiu um registo momentâneo e real do desempenho dos alunos. Ao realizar esta avaliação para todas as matérias no início do ano escolar, os dados obtidos poderiam não corresponder à realidade, uma vez que o nível de desempenho dos alunos é menor, devido à interrupção letiva de verão, melhorando significativamente ao longo do ano letivo.

O registo desta avaliação foi efetuado imediatamente após o término da aula, pois só desta forma se conseguia prever um controlo efetivo da turma e garantir o ensino e aprendizagem por todos os alunos no momento de intervenção didática.

### 1.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa apresenta um papel regulador do processo de ensino, uma vez que fornece informações sobre a prática dos alunos. A partir desta podemos averiguar as necessidades de ajuste e posteriormente responder a essas necessidades de forma adequada tendo em consideração as características dos alunos.

Boniol e Vial, citado por Romanowski e Wachowicz (2003) referem que “a avaliação formativa consiste na prática da avaliação contínua realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar as aprendizagens em curso, por meio de um processo de regulação permanente” (p.126). Professores

e alunos estão empenhados em verificar o que se sabe, o que não se sabe e como se aprende, indicando desta forma os passos a seguir, o que favorece o desenvolvimento pelo aluno na prática de aprender a aprender.

Esta avaliação é considerada processual e tem por objetivo detetar as dificuldades e os êxitos dos alunos. O fornecimento de *feedbacks* está na base de todo o processo de avaliação formativa tendo o intuito de modificar tarefas, alterar grupos e verificar a eficiência das opções didático-pedagógicas selecionadas pelo docente. Os dados recolhidos serão utilizados para retroalimentar o processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo estratégias para que os alunos melhorem o seu desempenho.

Ao longo do ano letivo, a avaliação formativa foi realizada em todas as aulas e de forma contínua e sistemática, através do preenchimento de uma grelha de avaliação pontual elaborada pelo Núcleo de Estágio Pedagógico, onde foram registadas as informações relativamente às competências específicas e às atitudes e comportamentos dos alunos.

A avaliação formativa tem em vista a recolha de informação de forma a regular o processo de ensino e aprendizagem, tendo por base interesses e valores, averiguando a posição do aluno ao longo da unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução, permitindo selecionar os meios didáticos adequados aos alunos e adaptar as atividades e estratégias em função dos dados recolhidos acerca do processo de ensino e aprendizagem, permitindo, também, reajustar a planificação das aulas da UD, em função da evolução das capacidades e aptidões dos alunos relativamente aos objetivos que haviam sido estabelecidos. Caso os resultados confirmem as expectativas formuladas, pode-se mesmo colocar a hipótese de introduzir novos elementos de nível superior de complexidade. Por outro lado, se isto não se verificar, pode ser necessário reformular as estratégias de ensino para que todos os alunos venham a atingir com sucesso os objetivos finais do processo de ensino.

### 1.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

Segundo 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. Visa elaborar um juízo somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais.

Esta avaliação tem uma função específica de certificação e qualificação, onde se atribui uma nota tendo em conta o percurso dos alunos. Assim, esta foi predominantemente utilizada com o objetivo de atribuir um valor ao desempenho final dos alunos, possibilitando um balanço dos resultados no final de uma unidade de matéria e aferir os resultados das aprendizagens.

No decorrer de todo o Estágio Pedagógico, esta modalidade de avaliação desenvolveu-se apenas nas duas últimas aulas de cada UD, através do preenchimento de uma grelha de observação, construída pelo Núcleo de Estágio, baseada na identificação dos alunos, componentes críticas e respetivos critérios de êxito, onde a classificação atribuída correspondia a cinco níveis de execução distintos: 1 – Não executa; 2 – Executa com dificuldades os conteúdos base; 3 – Executa satisfatoriamente; 4 - Executa bem; 5 – Executa muito bem.

A avaliação sumativa final conjugou os três domínios da avaliação, – psicomotor, sócio-afetivo e cognitivo – englobando as habilidades motoras, os conhecimentos e as atitudes e comportamentos dos alunos.

Finalizadas as UD, foram efetuados balanços das mesmas, considerando todas as avaliações, de forma a refletir sobre o seu processo de ensino e aprendizagem e sobre os resultados e objetivos atingidos.

#### 1.3.4. Autoavaliação

A autoavaliação corresponde à avaliação do próprio aluno, promovendo a capacidade de valorização e decisão do mesmo. Implica, por parte dos alunos, fazer juízos sobre as próprias competências e conhecimentos; desenvolver uma responsabilidade relativamente às suas aprendizagens; ter consciência do que sabem e do que não sabem, desenvolvendo uma capacidade metacognitiva face ao seu processo de aprender. Para os professores, implica orientar a sua intervenção no processo de ensino, uma vez que não é fácil desencadear uma série de

procedimentos que levem os alunos a fazerem este tipo de reflexão consciente sobre as suas próprias dificuldades.

A autoavaliação pode ser incentivada através do questionamento do professor, podendo ser facilitada por uma folha de autoavaliação escrita, dando oportunidade aos alunos de refletirem sobre os seus pontos fracos e fortes e de controlarem autonomamente o seu processo de aprendizagem. Assim, a autoavaliação foi realizada no final de cada período, com o objetivo de consciencializar os alunos da sua prestação e de conhecer a sua perceção em relação ao seu desempenho nos diferentes domínios. Para tal, foi utilizada uma grelha, elaborada pelo Grupo de Educação Física, constituída por parâmetros da avaliação divididos pelos três domínios, onde os alunos respondiam a cada um numa escala constituída por cinco níveis de desempenho: 1 – Mau; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito Bom.

### 1.3.5. Critérios de Avaliação

Os critérios de avaliação apresentados abaixo, foram definidos pelo Grupo de Educação Física de forma a homogeneizar o processo de avaliação da disciplina de acordo com os níveis de ensino, servindo de apoio à construção dos instrumentos de avaliação.

Tabela 3 – Critérios de Avaliação

<b>Conhecimentos/Capacidades (65%)</b>	<b>Atitudes e Valores (35%)</b>	
Domínio das habilidades motoras abordadas (25%)	Responsabilidade (10%)	† Pontualidade † Assiduidade † Comportamento
Progressão dentro do nível individual (20%)	Cooperação/Solidariedade (7%)	† Apoio a colegas com dificuldades † Respeito pelos outros † Colaboração nas atividades de grupo
Domínio das exigências básicas de higiene, segurança e preservação do material (10%)	Empenho (18%)	† Participação ativa e espontânea na atividade da aula e na sua organização † Empenho na superação de dificuldades † Expressão oral e escrita
Domínio de conhecimentos relativos à fundamentação teórica das unidades/ testes escritos/ trabalhos (5%)		
Aptidão física (5%)		

Face aos critérios de avaliação definidos pelo grupo de EF da escola, o Núcleo de Estágio propôs que na distribuição dos mesmos fossem definidas as percentagens em relação aos três domínios de avaliação (psicomotor, sócioafetivo,

cognitivo), para que estes critérios estivessem melhor especificados. Também no que diz respeito aos critérios de avaliação de ponderação dos três períodos, estes deveriam constar das decisões do grupo de EF e deveriam ser explícitos.

Relativamente às competências específicas (65%), quanto ao domínio das habilidades – 25%, concordámos com esta percentagem, pois a disciplina de EF é fundamentalmente prática e este valor parece-nos aceitável para o domínio das várias habilidades motoras. Referente ao progresso individual – 20%, verificámos uma percentagem justa, visto que importa valorizar os alunos que apresentam um desempenho e progresso ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Quanto ao domínio das exigências básicas de higiene, segurança e material – 10%, achámos o valor demasiado exagerado, uma vez que provavelmente uma percentagem de 5% seria mais coerente tendo em conta a valorização de outros fatores. No que diz respeito ao domínio teórico – 5%, achámos uma percentagem baixa para as exigências desta competência que engloba testes, trabalhos e conhecimentos acerca das regras das modalidades. Posto isto, considerámos que os alunos deveriam ser mais valorizados nesta competência com uma percentagem máxima de 10%. Quanto à aptidão física – 5%, concordámos com a atribuição desta percentagem, visto esta ser uma disciplina prática em que a condição física afeta o desempenho do aluno.

Relativamente às competências transversais (35%), o Núcleo de Estágio de EF concordou na sua totalidade com as percentagens atribuídas pelo grupo de EF da escola face a estes domínios, pois nestas idades o professor deve enaltecer valores como a responsabilidade, cooperação, empenho, e respeito pelos colegas e professores, de forma a promover bons hábitos nos alunos enquanto cidadãos.

Relativamente às faltas de material, o Núcleo de Estágio propôs que o aluno tivesse um limite de três faltas de material por período. Há quarta ou mais falta de material o aluno levava falta injustificada à disciplina de EF. Desta forma, propusemos também que as faltas de material possuíssem uma determinada percentagem na avaliação do domínio psicomotor com reflexo na avaliação das atividades físicas, sendo que deveriam pesar em cerca de 2.5% na percentagem a atribuir ao aluno neste domínio.

## **2. Tarefas inerentes ao Estágio Pedagógico**

Durante o Estágio Pedagógico, foram realizadas algumas tarefas que serviram como ferramentas de aprendizagem no processo de ensino, baseadas nas observações pedagógicas inter-estagiários e nos balanços efetuados após as UD.

Quanto às observações pedagógicas, estas foram efetuadas ao nível das aulas lecionadas pelos colegas de estágio, aulas de colegas de outros núcleos de estágio e aulas do professor orientador de escola, Marco Rodrigues.

As observações referidas foram realizadas com recurso a uma análise crítica fundamentada e reflexão aprofundada a partir das experiências de Estágio Pedagógico, com apresentação e justificação dos pontos positivos e menos positivos das sessões observadas, acompanhadas sempre de propostas de melhoria.

O objetivo das observações concretizadas periodicamente baseou-se no desenvolvimento da capacidade de reflexão-crítica sobre as aulas, de modo a conseguir identificar as fragilidades dos colegas e pensar em possíveis soluções para as mesmas, com o intuito de os auxiliar no Estágio Pedagógico e de colmatar as principais dificuldades observadas.

No que concerne aos balanços, estes foram realizados no final de cada UD, com o objetivo de efetuar uma reflexão final sobre as mesmas. Estes relatórios finais de cada UD pretendiam verificar o cumprimento da lecionação dos conteúdos presentes na extensão e sequência de conteúdos; os resultados dos alunos, efetuando uma comparação entre a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa; e as estratégias de ensino adoptadas, percebendo se foram as mais adequadas ou não, face ao desempenho motor dos alunos da turma.

## **3. Atividades Complementares à Intervenção Pedagógica**

Para além das tarefas pertencentes ao processo de Estágio Pedagógico, ainda foram cumpridas formas complementares de aquisição das competências específicas do domínio de condução do ensino e aprendizagem, sendo desenvolvido um trabalho de assessoria ao cargo de Coordenador Técnico do Clube do Desporto Escolar, no âmbito da Unidade Curricular de Organização e Gestão Escolar.

Este acompanhamento possibilitou experienciar as diversas tarefas pertencentes ao cargo e perceber o grau de exigência que lhe está inerente.

No decorrer do projeto de assessoria ao cargo de Coordenador Técnico do Clube do Desporto Escolar auxiliámos o detentor do cargo sempre que necessário e

sempre que solicitado pelo mesmo, de forma a colaborar das mais variadas maneiras nas suas diferentes tarefas e funções.

Na escola, foram realizadas diversas atividades desportivas, nas quais fomos colaboradores e órgãos responsáveis pela sua dinamização. Assim, em conjunto com um colega de estágio, operacionalizámos o Corta-Mato de Natal (fase escola), tratando de toda a burocracia necessária à sua realização. Ao longo do segundo período realizou-se o Corta-Mato Distrital, o “MegaSprinter”, “Mega Salto” e “Mega Quilómetro” na escola e a nível distrital, onde estivemos presentes para auxiliar nas tarefas necessárias e onde a nossa colaboração foi fundamental. Nestas atividades desportivas as aprendizagens realizadas incidiram sobre a compreensão das tarefas de âmbito logístico e administrativo associadas a cada um dos eventos.

Ainda neste segundo período colaborámos na realização do “Dia do Futebol Feminino sub-13 e sub-15 (fase escola e regional), que teve lugar no Estádio Municipal Dr. José Pinto de Aguiar, no concelho da Lousã. Neste evento, foi perceptível a diferenciação entre o Futsal (sub-13) e o Futebol de 7 (sub-15), onde pensamos que foi bem pensado o quadro competitivo das respetivas atividades, de forma a dar uma resposta adequada à metodologia de treino de jovens atletas.

Para além disto, também participámos numa ação de formação “Ensino do Basquetebol e do Tag Rugby no Ensino Básico”, que decorreu no Colégio Salesianos de Mogofores, onde todos os participantes puderam partilhar e trocar experiências, no sentido de ajudar a “crescer” a disciplina de EF perante a sociedade. Para além desta ação de formação, também a escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos nos proporcionou uma outra ação, direcionada, curiosamente, para a mesma matéria de ensino “Tag Rugby – Rugby nas escolas, o que é?”. A participação de todo o Grupo Disciplinar de Educação Física da escola e dos professores estagiários contribuiu para elevar a qualidade da ação de formação e desenvolver a capacidade de reflexão no processo de formação de bons professores de EF.

Em ambas as ações de formação aqui mencionadas, as aprendizagens realizadas foram ao encontro do Tag Rugby como jogo de iniciação ao Rugby, sendo conhecidos alguns conteúdos e estratégias necessárias para uma abordagem ao ensino e aprendizagem do Rugby num espaço mais reduzido e com gestos técnicos adaptados, como o caso da placagem, que é substituída pelo “Tag”, ação de retirar a fita ao portador da bola.

Outra atividade complementar incidu sobre a participação numa intervenção pedagógica alternativa à turma do 8ºD da escola, numa perspetiva de mudança de comportamentos, visto a turma revelar graves problemas de comportamento e aproveitamento, tendo sido alvo de inúmeras faltas disciplinares. Desta forma, e numa interação entre a turma e os utentes da APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental) de Vila Nova de Poiares, planificaram-se objetivos e conteúdos direcionados para o desenvolvimento de competências que levariam os alunos ao reconhecimento e respeito pela diferença numa abordagem de integração social. Como fator de aprendizagem desta experiência pedagógica podemos salientar a organização e desenvolvimento de atividades conjuntas entre uma turma e uma população especial.

Ao longo do ano participámos em atividades de treino desportivo regular de grupos-equipa e de competição desportiva interescolar formal de âmbito local e regional, desenvolvidas pelo Clube do Desporto Escolar da EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos. Desta forma, realizámos um acompanhamento sistemático e ativo de um grupo-equipa de Desporto Escolar no 1º Ciclo e de um grupo-equipa de Boccia, auxiliando sempre que possível, os restantes grupos-equipa de Ténis, Ténis de Mesa e Futsal, do Clube do Desporto Escolar da escola. Deste acompanhamento efetivo, as aprendizagens realizadas incidiram sobre diferentes parâmetros. A participação no Projeto do Desporto Escolar no 1º Ciclo foi muito gratificante, uma vez que permitiu desenvolver capacidades de contacto com crianças numa perspetiva de competição saudável, aprendizagem social e de dinamização de capacidades motoras e cognitivas. Relativamente ao acompanhamento das competições pelos restantes grupos-equipa da escola podemos salientar as aprendizagens relativas ao preenchimento de relatórios e atualização de resultados, e também à supervisão da monitorização das diferentes atividades desenvolvidas.

Os eventos realizados na FCDEF-UC, como as jornadas científico-pedagógicas; a oficina de ideias; o V FICEF (Fórum Internacional das Ciências da Educação Física); e os ciclos de conferências de Didática da EF em Dança, Badminton e Ginástica foram outras atividades complementares que contaram com a nossa participação e onde foi possível adquirir um conjunto de novas aprendizagens relativas à diferenciação pedagógica e desenvolver conteúdos e objetivos específicos e adequados a cada nível de aprendizagem nas matérias acima referenciadas. O Ciclo de conferências de Dança e Ginástica foram

enriquecedores na medida em que nos auxiliaram na construção da extensão e sequência de conteúdos e nos permitiram experienciar diversos estilos de danças e formas mais motivadoras de ensino na Ginástica, respetivamente.

Por fim, relativamente à Unidade Curricular de Projetos e Parcerias Educativas, o Núcleo de Estágio organizou e participou em duas atividades distintas, concretizadas no final do primeiro e segundo períodos. A primeira atividade “*Dartacão e os Três Mosqueteiros*” esteve organizada em 12 estações, proporcionando aos alunos uma grande diversidade de jogos lúdicos, estratégicos, físicos e cognitivos. Para além disto, esteve direcionada a todos os alunos pertencentes aos 2º e 3º ciclos de escolaridade da EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos e visou proporcionar um momento diferente de aprendizagem aos alunos, que os levasse a sair da rotina escolar diária, mas que fosse igualmente promotor da aprendizagem e do bem-estar. Assim, esta atividade assumiu um carácter lúdico e simultaneamente educativo, que permitiu estimular a aquisição de competências pessoais, sociais e relacionais, numa perspetiva de promoção de comportamentos saudáveis, de cooperação e entreajuda.

A segunda ação, denominada “*Dia Radical*”, esteve direcionada para os alunos do 9º ano de escolaridade, Cursos Profissionais e Ensino Secundário e envolveu uma parceria com uma empresa de desporto e aventura, para o desenvolvimento das atividades de Paintball, Ponte Paralela e Tiro com Arco, no período da manhã. No período da tarde, o Núcleo de Estágio Pedagógico desenvolveu uma “*Caça ao Tesouro: A Lenda do Tesouro Perdido*”, em formato de jogo de pistas e com mapa. O principal enfoque da atividade visou proporcionar aos alunos um momento diferente de aprendizagem, que os levasse a sair da rotina escolar diária, mas que fosse igualmente promotor da aprendizagem e do bem-estar. Assim, esta atividade assumiu um carácter de experiências de aventura e exploração da natureza, simultaneamente educativo, que permitiu estimular a aquisição de competências pessoais, sociais e relacionais, numa perspetiva de promoção de comportamentos saudáveis, de cooperação e entreajuda.

Em ambas as atividades, o Núcleo de Estágio Pedagógico teve a capacidade de controlar e coordenar diversas fases e momentos de ação de forma eficaz e sem hesitações, conduzindo a atividade de forma dinâmica e respeitando sempre os objetivos da mesma, sendo adquiridos diversos conhecimentos aplicáveis, não só no

meio escolar, mas também na organização de eventos desportivos, de lazer e aventura, que futuramente nos poderão a vir a ser fundamentais.

#### **4. Inovações nas Práticas de Ensino**

A inovação na prática pedagógica baseia-se numa mudança assumida pelo professor com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, aumentando a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física. Desta forma, ao longo do Estágio Pedagógico tentámos cativar ao máximo os alunos para a prática das aulas de EF, beneficiando a motivação e o entusiasmo, e tendo recorrido a práticas pedagógicas, como a criação de estratégias e inovações, para promover a aprendizagem constante dos alunos.

Na UD de Ginástica de Solo e Aparelhos, para além da demonstração, utilizámos meios gráficos auxiliares, imagens dos gestos técnicos e respetivas ajudas. Este método revelou-se bastante eficaz, reduzindo o tempo de instrução e facilitando a organização dos exercícios e a sua compreensão por parte dos alunos.

Quando o espaço de aula era no exterior e as condições climatéricas não possibilitavam a lecionação da aula prática, e tendo a condicionante de nesse horário os espaços interiores se encontrarem ocupados, a opção baseava-se em lecionar aulas teóricas da modalidade que nos encontrávamos a abordar. Para tal, elaborámos apresentações em *powerpoint*, procurámos vídeos dos gestos técnicos e táticos a abordar e utilizámos uma dinâmica de sala de aula relacionada com a matéria, levando a turma a competir entre si pelo melhor resultado.

A utilização de grupos de nível permitiu uma aprendizagem mais eficaz e significativa por todos os alunos, pois à diferenciação pedagógica, segundo Formosinho (1992), deve corresponder um processo de diversificação curricular e metodológico e processos de organização pedagógica. A procura de estratégias diferenciadas, indo ao encontro da ideia de se atender de forma diferente ao que é diferente, levam o aluno a adquirir os mesmos instrumentos, conhecimentos e competências, no seu próprio ritmo de aprendizagem.

Em reflexão, consideramos que as inovações e estratégias implementadas nas intervenções pedagógicas obtiveram os resultados esperados, promovendo o gosto pela aula de EF e aumentando os conhecimentos e competências de todos os alunos.

## 5. Componente Ético-Profissional

A componente Ético-Profissional é uma dimensão de elevada importância na profissão docente, uma vez que o professor deve apresentar um conjunto de comportamentos adequados no desempenho das suas funções no seio da organização-escola. Por conseguinte, esta dimensão paralelamente à intervenção pedagógica assume um papel primordial no desenvolvimento da realização profissional perante os agentes de ensino, visto nela estarem presentes os valores próprios da ética e do agir profissional docente, através de um conhecimento de base especializado, de um compromisso com a aprendizagem dos alunos e de uma promoção do desenvolvimento profissional individual e coletivo.

Durante o ano letivo, procurámos utilizar um conjunto de atitudes e comportamentos que possibilitassem o desempenho da função docente de forma coerente e competente. Desta forma assumimos um compromisso ético com as aprendizagens dos alunos, recorrendo a conhecimentos gerais e específicos do âmbito científico da profissão docente e da EF, sendo assumida uma atitude inclusiva e promovida a diferenciação das aprendizagens respeitando as diferenças individuais de cada aluno.

Ao assumirmos este compromisso de ética profissional no cumprimento de todas as tarefas propostas inerentes ao Estágio Pedagógico, demonstrámos sentido de responsabilidade, respeito pelos compromissos assumidos e capacidade de iniciativa e inovação das práticas pedagógicas, tentando estar o mais disponíveis possível para os alunos e para a organização escolar.

Ao longo do ano letivo, foram mantidas a assiduidade e pontualidade às aulas, promovendo estes valores junto dos alunos e dos elementos do grupo de estágio, sendo a primeira a comparecer no espaço de aula, efetuando a preparação e montagem do material necessário para a realização da mesma.

Relativamente às intervenções pedagógicas, houve um esforço por conseguir inovar nos domínios de planeamento, realização e reflexão sobre as aulas, na produção de documentos e elaboração de projetos.

Quanto à postura adotada, esta foi sempre adequada, sendo mantidas as atitudes corretas e assertivas e preservada a coerência ao longo de todo o processo perante os alunos, professores e funcionários, através de boas inter-relações e do respeito mútuo.

O trabalho em equipa foi outra competência fundamental presente ao longo do Estágio Pedagógico, pois foram partilhados conhecimentos, vivências e experiências numa abordagem crítico-reflexiva construtiva, que permitiu melhorar as nossas intervenções e tarefas intrínsecas a todo o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, realçamos a importância do compromisso com as aprendizagens dos alunos e com as próprias aprendizagens, o que consideramos ser a esteira de toda a ética profissional.

## **6. Questões Dilemáticas**

Ao iniciar o Estágio Pedagógico, apercebemo-nos de que atualmente o exercer de atividade docente encontra-se limitado por contextos cada vez mais complexos onde o professor tem de ser capaz de confrontar situações problemáticas com o sistema educativo e com a interação com os alunos e comunidade escolar.

Sabemos que a massificação do acesso à escola, originada por um alargamento da escolaridade obrigatória, levou a uma maior heterogeneidade docente e discente, a uma maior complexidade organizacional e a uma diferenciação na qualificação, capacidade e empenhamento dos professores. Assim, torna-se necessário mudar profundamente o pensamento escolar para que cada aluno, através de uma pedagogia que responda às suas características individuais, possa vivenciar situações fecundas de aprendizagem.

O saber é uma construção pessoal e os diferentes interesses e necessidades individuais exigem planificações adequadas. Como afirma Skinner (1969), a ineficácia do nosso sistema de educação provém em primeiro lugar do nosso fracasso na procura de uma solução para o problema das diferenças individuais.

No Estágio Pedagógico, as questões dilemáticas surgiram ao nível do processo de ensino e aprendizagem mais especificamente em quais as estratégias a implementar e os exercícios a realizar para a consecução dos objetivos previamente definidos para cada nível de aprendizagem da turma.

Ao nível da intervenção pedagógica, surgiram então algumas dificuldades na implementação da diferenciação pedagógica, de forma a dar resposta às necessidades dos alunos, pois a turma apresentava níveis de desempenho distintos. Nesta estavam inerentes a criação de grupos homogéneos ou heterogéneos, o que

nem sempre era bem aceite pelos alunos, havendo a necessidade de os fazer perceber a importância da criação desses grupos.

Ainda neste contexto, surgiram dilemas em relação aos objetivos delineados e objetivos atingidos, pois em algumas UD tive de reajustar os conteúdos, visto, inicialmente, não ter tido a devida consciência na planificação da extensão e sequência de conteúdos, abrangendo um conjunto de objetivos e conteúdos complexos face ao nível de aprendizagem revelados pelos alunos na avaliação diagnóstica.

## Capítulo IV - Aprofundamento do Tema Problema

### 1. Introdução

A escola está localizada e inserida num determinado espaço geográfico com características próprias culturais e económicas que condicionam os valores e comportamentos da população heterogénea que constitui a comunidade feita de diversidades e de diferenças (Boal, Hespanha, Neves, 1996).

“Criada para dar educação básica a todos e à qual todos deveriam ter acesso, a escola pública desenvolveu práticas e valores que progressivamente contribuíram para acentuar as diferenças entre os alunos e que colocaram precocemente fora da corrida da aquisição de competência largos estratos da população escolar. Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, e a rigidez dos currículos, fizeram com que a escola que deveria integrar e acolher todos, fosse, ela própria, um instrumento de seleção que, em muitos casos, acentuava diferenças culturais e de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores” (Rodrigues, 2001, p. 16).

A inclusão de alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) no sistema educativo regular tem sido uma prática crescente um pouco por todo o lado, sendo a Educação Física (EF), a aula que melhor poderá incluir este tipo de alunos através da sua especificidade e através da prática inclusiva para esses alunos, regulamentada por vários documentos oficiais (Declaração de Salamanca, 1994; Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro) que prefixa a estas práticas um cuidado específico e claramente identificado para que todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno e do seu meio envolvente não seja comprometido. No entanto, a inclusão é muito mais do que simplesmente colocar crianças juntas com e sem deficiência. Inclusão também significa a redistribuição dos serviços, modificando atitudes e desenvolvendo o sentido de responsabilidade. Perante isto, deve-se preparar uma criança com deficiência para participar numa turma do ensino regular, assim como se deve preparar a turma para acolher essa criança (Silva, 2011). Perante este dilema, a escola de massas só pode aceitar a diferenciação do ensino, de modo a poder oferecer serviços educativos que realmente se adequem às suas necessidades. Assim, à heterogeneidade deve corresponder um processo de

diversificação curricular e metodológica e processos de organização pedagógica (Formosinho, 1992).

A escola tem que ser um espaço para todos, e por isso o processo de inclusão é essencial para que a criança se sinta incluída na sua escola. O processo de ensino e aprendizagem é fundamental para se formar cidadãos com valores e que se saibam comportar em sociedade, sendo que a consequência da formação que a criança tem na escola será sempre refletida na sociedade onde está inserida.

A meta da diferenciação do ensino é educar a criança como ser individual e social, tendo em conta que cada ser emerge de mundos marcados por diferenças culturais, sociais e económicas, que cada um tem um percurso de vida singular e o seu próprio ritmo de aprendizagem. O saber é uma construção pessoal e os diferentes interesses e necessidades individuais exigem planificações adequadas com equidade educativa.

No estudo apresentado pretende-se analisar as atitudes dos alunos ditos normais, percebendo qual é a perceção destes sobre a inclusão de alunos com NEE nas suas turmas em função do género e ciclo de escolaridade. Como instrumentos foram aplicados dois questionários: *AID-EF* (“*A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência na aula de Educação Física*”) – Anexo A, e *CAIPE-R* (*Children’s Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised*) – Anexo B. Como forma de verificar as atitudes dos alunos sobre a inclusão, desenvolveremos um método que contará com uma amostra de alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos, que incluam nas suas turmas alunos portadores de deficiência, analisando questionários aplicados aos mesmos, percebendo a realidade e a perspetiva sentida por estes alunos.

Sabe-se que tanto o ambiente familiar como o escolar, vivenciados pelas crianças ditas normais, condicionam amplamente as atitudes destas em relação às crianças com deficiência, assumindo assim um papel preponderante na mudança e formação das atitudes nos alunos.

Para se potenciar a inclusão de alunos com NEE em contexto escolar é necessário estudar as interações que se estabelecem entre os alunos, surgindo então as seguintes questões: Será que as atitudes dos alunos sem NEE são favoráveis à inclusão escolar? Quais as perceções destes sobre a inclusão de alunos com NEE na sua turma, na aula de EF?

Além de se tratar de um tema relevante e desafiante, a realização deste estudo pretende contribuir para uma reflexão sobre as atitudes dos alunos no que respeita à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, bem como equacionar de que forma todos os envolventes neste processo podem contribuir para uma melhor inclusão destes alunos, possibilitando encontrar estratégias para a inclusão nas escolas portuguesas.

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1. Inclusão no Ensino**

Estudar e perceber as interações que se estabelecem entre pares numa sala de aula, bem como perceber os mecanismos de desempenho dos alunos, torna-se um aspeto primordial para se potenciar a inclusão escolar e se minimizar o insucesso escolar (Roldão, 2007).

Segundo Skinner (1969) a ineficácia do nosso sistema de educação provém em primeiro lugar do nosso fracasso na procura duma solução para o problema das diferenças individuais.

A qualidade da formação escolar é um tema a que a escola não pode ser indiferente. Ainda que não possa inverter as hierarquias sociais e escolares, a instituição escolar pode certamente assegurar a qualidade de formação de base para todos os alunos e procurar neutralizar no seu funcionamento próprio, as práticas pedagógicas que transformam as diferenças em desigualdades escolares.

Quaisquer que sejam as políticas nacionais e as estratégias escolares, a chave da “igualdade real” está em não se ser indiferente às diferenças mas procurar compensá-las, conhecendo-as e aceitando-as para elaborar estratégias diferenciadas que possam levar os alunos a adquirir os mesmos instrumentos, conhecimentos e competências.

Para Silva (2011), todos os alunos, sem excepção, precisam de sentir que fazem parte da turma onde estão inseridos, sendo este processo fundamental para todos, pois o respeito pela individualidade do outro, a cooperação e solidariedade aprende-se assim.

A escola do ensino regular é um dos meios mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva, como objetivo de atingir uma educação de e para todos.

A lei nº 46/86 de 14 de Outubro, sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece argumentos que justificam a necessidade de atender à diversidade do ensino, concretizando o direito à educação, exprimida pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Também o Decreto-Lei nº 18/2011 sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico demonstra implicações na organização pedagógica das escolas (distribuição do serviço docente, organização dos horários dos alunos), indo ao encontro da ideia de se atender de forma diferente ao que é diferente. Os três grandes princípios deste diploma são a diferenciação pedagógica, traçando caminhos diferentes para atingir os objetivos; a adequação de estratégias diversificadas e uma flexibilização dos percursos de cada aluno, dos ritmos de aprendizagem e da organização do trabalho escolar. Desta forma, o currículo nacional engloba metas de aprendizagem específicas: a diferenciação do ensino, a adequação das aprendizagens e a flexibilização do currículo.

Isto leva a concluir que o que é necessário é aumentar a capacidade geral da escola para reconhecer as diferenças entre as crianças e conseqüentemente diferenciar a ação pedagógica. É preciso mudar profundamente a escola para que cada aluno, através de uma pedagogia que responda às suas características individuais, possa vivenciar situações fecundas de aprendizagem.

A necessidade de diferenciar o ensino é o ponto-chave para uma aprendizagem eficaz, e para tornar uma pedagogia diferenciada sensível às diferenças socioculturais, são necessários meios de ensino diversificados. A realização e utilização desses meios necessitam de uma diversidade de recursos humanos, materiais, espaciais e temporais. Desta forma, a inclusão requer uma modificação de todas as estruturas sociais, educacionais e comunitárias, no sentido de proporcionar a todos os indivíduos, os mesmos serviços e as mesmas oportunidades que são dadas aos restantes membros da sociedade.

Para Bento (1987, p. 93) na aula de Educação Física, “os alunos devem ser integrados, em igualdade de intenções, na atividade da aula (unicidade do ensino), mas atendendo simultaneamente às particularidades e diferenças de capacidades (necessidade de diferenciação didática externa e interna). Somente assim se pode alcançar uma densidade de estímulos ajustada a todos, evitando estagnações, retrocessos, atrasos ou isolamentos.”

“Apenas quando o professor conhece bem os seus alunos, quando sabe onde residem os pontos fracos e fortes de cada um, é possível empregar com objetividade as medidas necessárias de consolidação, diferenciadas segundo o estado respetivo de desenvolvimento, conduzindo assim todos os alunos a um nível satisfatório, apoiando particularmente os mais fracos, estimulando corretamente os mais fortes.” (Bento, 1987, p. 113).

A Declaração de Salamanca, de 1994, teve um papel de destaque no enquadramento da Inclusão e da Escola Inclusiva, pois procurou incutir à escola, a responsabilidade de encontrar formas de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves (UNESCO, 1994). “Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independentemente das suas dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respetivas comunidades” (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994, p. 11).

Neste prisma toda a criança tem o direito a “uma educação que contribua para a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade, desenvolver as suas faculdades, opiniões pessoais, sentido de responsabilidades morais e sociais e tornar-se um membro útil para a sociedade” (Declaração Universal dos Direitos da Criança, UNICEF, 1959).

Cabe à escola, a responsabilidade de criar as devidas condições para o desenvolvimento de cada um e de preparar o aluno para as constantes dificuldades que a sociedade exige.

Segundo Correia (1999, p. 169), “só estaremos perante uma inclusão com sucesso quando existir:

- Um esforço concentrado que inclua uma planificação e uma programação eficazes para a criança com NEE;
- Uma preparação adequada ao professor do ensino regular, do professor de educação especial e de todos os técnicos envolvidos no processo educativo;

- Um conjunto de práticas e serviços de apoio necessário ao bom atendimento da criança com NEE;
- Um pacote legislativo que se debruce sobre todos os aspetos da inclusão da criança com NEE nas escolas regulares;
- Um clima de bom entendimento e de cooperação entre a escola, família e a comunidade.”

Com isto, as principais dificuldades que se colocam aos professores do ensino regular prendem-se com o vencer da barreira psicoemocional de relacionamento com os alunos com NEE; conhecimento do perfil dos diferentes indivíduos de modo a compreender melhor as suas atitudes, necessidade e dificuldades; estabelecer objetivos adequados às NEE dos alunos aquando da elaboração dos currículos adaptados; utilizar outras estratégias de ensino; problema da avaliação dos indivíduos com NEE.

Assim, é necessário ajudar os professores a aperfeiçoarem-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, preconizando uma mudança na intervenção educativa, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das conceções baseadas na deficiência. Só deste modo poderemos assegurar que os alunos que sentem dificuldades na aprendizagem possam ser tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente ativos e capazes.

## **2.2. Atitudes e Perceções dos Alunos sem NEE face à Inclusão Escolar**

Na literatura internacional recente, alguns estudos têm examinado os efeitos da implementação dos programas de consciencialização da incapacidade sobre as atitudes dos alunos sem deficiência relativamente à inclusão dos colegas com deficiência nas aulas de EF. Estes estudos têm como objetivo ajudar no desenvolvimento de considerações importantes para o sucesso da adaptação e naturalmente da inclusão.

De acordo com alguns estudos realizados (Fishbein, 1996; citado por Slininger et al., 2000, p. 176), “as raparigas parecem ter atitudes mais positivas do que os rapazes em relação às pessoas com deficiência” (Tripp, French & Sherill, 1995; Slininger et al., 2000; citado por Panagiotou et al., 2008, p. 32).

Em Portugal, são inúmeros os estudos e investigações sobre as atitudes dos professores face a alunos com NEE, contudo, no que respeita a estudos sobre as

atitudes dos alunos ditos normais face aos seus pares com deficiência, ainda há um longo caminho a percorrer.

Block (1995), descreveu o desenvolvimento e validação das atitudes das crianças face às aulas de EF adaptada, no qual utilizou o *CAIPE-R* (Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised), um inventário projetado para avaliar as atitudes de crianças sem deficiência face à inclusão de colegas com deficiência, nas aulas de EF. A amostra foi constituída por 208 crianças. O instrumento foi aplicado em dois momentos (pré-teste e pós-teste). Os resultados indicaram que o *CAIPE-R* era um instrumento válido e de confiança para medir as atitudes das crianças com deficiência, nas aulas de EF. O autor chegou à conclusão que os inquiridos tenderam a ter atitudes favoráveis relativamente à inclusão de crianças sem deficiência. Ainda de acordo com este autor, a presença de alunos com deficiência na turma, ter um familiar/amigo com as mesmas limitações está intimamente ligado a atitudes gerais mais favoráveis. Relativamente ao género, os resultados indicaram que o género feminino apresentou atitudes específicas mais favoráveis comparativamente ao género masculino.

Loovis e Loovis (1997) examinaram as atitudes dos estudantes em relação aos colegas com deficiência baseando-se no sexo e nível escolar, após uma intervenção. Neste estudo participaram 424 estudantes, que faziam parte de duas escolas suburbanas rurais. Os resultados indicaram um aumento geral a favor das atitudes em relação aos colegas com deficiência e diferenças significativas no que toca ao sexo e não ao nível e ano escolar. As atitudes das raparigas mudaram significativamente depois da sua participação na experiência de consciencialização de incapacidades, enquanto os rapazes revelaram uma mudança modesta não significativa.

Van Biesen, Busciglio e Vanlandewijck (2006), examinaram as atitudes de 196 estudantes (100 rapazes e 96 raparigas), com idades compreendidas entre os 8 e 13 anos, de três escolas primárias flamengas, no qual aplicaram o *CAIPE-R* antes e depois da implementação do programa Paralympic School Day (PSD). Os resultados indicaram que o programa PSD influenciou, na realidade, as atitudes das crianças sem deficiência da escola primária relativamente à inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito da Educação Física.

Na Republica Checa, Jesina, et al. (2006; citado por Panagiotou et al., 2008) implementaram o programa PSD em 48 crianças do 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos de uma escola em

Glomouc. Durante este estudo foi aplicado o *CAIPE-R*, antes e depois do programa e os resultados indicaram que o programa PSD teve um efeito sobre a maioria dos alunos mas que o efeito não foi assim tão grande. Embora a mudança de atitudes fosse bastante pequena, foi considerado significativo.

Na Grécia, Panagiotou et al. (2008), realizaram um estudo em que o objetivo foi de examinar o efeito do programa “Dia Escolar Paralímpico” sobre as atitudes dos estudantes sem deficiência gregos do 5º e 6º anos de escolaridade, e o efeito das diferenças entre os géneros sobre a inclusão de crianças com deficiência. As 17 crianças foram divididas em dois grupos (um experimental com 80 crianças e um grupo de controlo com 92 crianças). O grupo experimental recebeu um programa do “Dia Escolar Paralímpico”.

Todas as crianças responderam duas vezes ao *CAIPE-R*. Os resultados indicaram diferenças significativas no grupo experimental, apenas ao nível das atitudes gerais e não no caso de questões específicas relacionadas com desporto. Para além disso não foram indicadas nenhuma diferença entre o género.

No estudo efetuado por Amaral (2009), pretendeu-se avaliar as atitudes e a eventual alteração de atitudes dos alunos do 9.º ano de escolaridade face à inclusão de alunos com deficiência, antes e depois de implementada a semana da Educação Física Adaptada (EFA), onde se realizaram atividades de Desporto Paralímpico nas aulas de EF, bem como determinar a influência que 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”, exercem nas atitudes globais da Educação Física, nas atitudes específicas face à integração de alunos com deficiência na Educação Física e nas suas atitudes face à alteração de regras. O estudo abrangeu uma amostra de 156 alunos do 9º ano de escolaridade. Os dados foram deduzidos usando o *CAIPE-R*, onde os alunos responderam em duas ocasiões distintas: pré-teste e pós-teste, sendo que a intervenção foi a semana da EFA. Os resultados indicaram que, em geral, as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de EF, apesar de já serem aceitavelmente positivas no pré-teste, foram mais significativas no pós-teste.

O trabalho realizado por Centeio (2009) teve como objetivo avaliar as atitudes dos alunos face à Educação Física Inclusiva. A Amostra foi constituída por 357 alunos, 177 do género masculino e 180 do género feminino com uma média de

idades de 12 anos, pertencentes ao 2º e 3º Ciclos de Escolaridade do Colégio Via Sacra – Viseu. Este estudo decorreu ao longo de 4 semanas. A recolha dos dados foi feita em dois momentos. Para recolher os dados relativos às atitudes dos alunos face à Educação Física Inclusiva utilizou-se o questionário *CAIPE-R* (Block, 1995). Da análise aos resultados obtidos emergiram as seguintes conclusões: na variável género no que concerne às atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (género feminino mais recetivo à inclusão); no ano de escolaridade existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em estudo face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF (2º Ciclo apresenta atitudes mais positivas); após o contacto com indivíduos com deficiência, as atitudes dos alunos tendem a ser consideravelmente mais favoráveis no que respeita a questões específicas da EF. No entanto, relativamente à alteração de regras nos desportos, verifica-se uma queda das atitudes.

De um modo geral, de acordo com os resultados dos estudos anteriores, estes programas de consciencialização da incapacidade em Educação Física parecem poder ajudar as crianças e os jovens a tornarem-se conscientes dos seus próprios valores e atitudes em relação a pessoas com capacidades diferentes. Para além disso, os resultados indicaram que as raparigas tinham mais atitudes positivas que os rapazes.

Perante isto, o objetivo principal do presente estudo visa analisar as perceções dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário face à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física, verificando se estas perceções variam consoante o género e ciclo de escolaridade. Assim, há que relacionar o presente estudo com os estudos anteriormente descritos, percebendo o modo de como as intervenções inclusivas de alunos com deficiência podem influenciar positivamente ou negativamente as atitudes dos indivíduos sem deficiência.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Caracterização e Variáveis em Estudo**

Este estudo classifica-se como um método de investigação quantitativo, pretendendo descrever variáveis e examinar as diferenças existentes entre elas.

Como instrumentos de recolha de dados nesta investigação foram utilizados o *AID-EF (A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência*, Leitão, 2014) e o *CAIPE-R (Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised*, Block, 1995).

As variáveis em estudo apresentam-se divididas em dois grupos, as independentes – género (feminino e masculino) e ciclo de escolaridade (2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário) – e as dependentes, relativas ao questionário *CAIPE-R* – Atitude específica dos alunos face à integração na Educação Física (somatório das questões 1 à 7) e Atitude dos alunos face à alteração de regras (somatório das questões 8 à 12) – e ao questionário *AID-EF* – atitudes dos alunos face a crenças comportamentais favoráveis (questões 5,7,10,14), atitudes dos alunos face a crenças comportamentais desfavoráveis (questões 1,3,8,12), atitudes dos alunos face a crenças normativas (questões 4,6,11,15), atitudes dos alunos face a crenças de controlo interno (questões 2,16), e atitudes dos alunos face a crenças de controlo externo (questões 9,13).

### **3.2. Seleção e Caracterização da Amostra**

A amostra foi constituída por todas as turmas com alunos com NEE dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, do ensino regular, da Escola E.B. 2,3/S Dr. Daniel de Matos.

O presente estudo baseou-se numa amostra total de 218 alunos, dos quais 115 são do género masculino e 103 são do género feminino.

As idades da amostra estão compreendidas entre os 10 e os 19 anos ( $m=12,661$ ;  $dp=1,931$ ).

Dos indivíduos que constituem a amostra, 85 alunos frequentam o 2º Ciclo de Escolaridade, 97 alunos frequentam o 3º Ciclo e 36 alunos andam no Ensino Secundário.

### **3.3. Instrumentos de Avaliação**

No presente estudo utilizou-se como instrumento de avaliação quantitativa o questionário *AID – EF*, que se intitula “*A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência na aula de Educação Física*”, de Leitão (2014), sendo um questionário individual e anónimo com o objetivo de avaliar as atitudes dos alunos

face à inclusão dos seus pares com deficiência nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário.

O questionário *AID – EF* possui 16 questões de resposta fechada, categorizadas em cinco dimensões, todas elas analisadas do ponto de vista dos alunos ditos normais. O tipo de questões permite atenuar respostas através de uma Escala de *Likert* de 6 pontos, que corresponde a respostas do tipo: 1. Discordo Totalmente; 2. Discordo; 3. Talvez Não; 4. Talvez Sim; 5. Concordo; 6. Concordo Totalmente.

As dimensões que fazem parte do questionário são as seguintes:

Dimensão 1 – Crenças Comportamentais Favoráveis (questões 5,7,10,14);

Dimensão 2 – Crenças Comportamentais Desfavoráveis (questões 1,3,8,12);

Dimensão 3 – Crenças Normativas (questões 4,6,11,15);

Dimensão 4 – Crenças de Controlo Interno (questões 2,16);

Dimensão 5 – Crenças de Controlo Externo (questões 9,13).

O questionário utilizado inclui ainda uma parte adicional, visando recolher os dados biográficos de cada inquirido, bem como os dados relativos à escola, possibilitando uma melhor caracterização da amostra. Nesta primeira parte do questionário faz parte integrante os dados biográficos dos alunos (idade, género e nível de ensino).

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

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

O instrumento é formado por 12 itens (atitude global) em que os indivíduos têm de exprimir os seus níveis de acordo ou desacordo, subdividido em duas subescalas: atitudes face à Educação Física (7 questões – da 1 à 7) e atitudes face às alterações das regras (5 questões - da 8 à 12). A escala de resposta corresponde a uma Escala de *Likert* de 4 pontos (1=Sim, 2=Provavelmente sim, 3=Provavelmente não, 4=Não).

Nas turmas em que foram aplicados os questionários teve de haver sempre, pelo menos, um aluno com necessidades educativas especiais.

Apesar dos questionários pretenderem avaliar as percepções dos alunos face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, ambos têm finalidades diferentes, pois o questionário *AID-EF* está mais direcionado para a situação real, enquanto o questionário *CAIPE-R* se dirige a uma situação mais fictícia e abstrata, pretendendo analisar as atitudes destes mesmos alunos face à inclusão de um aluno com deficiência motora na aula de EF.

### **3.4. Procedimento de Aplicação do Instrumento**

Inicialmente procedeu-se à identificação das respetivas turmas que acolhiam alunos com deficiência, pedindo autorização à Direção da Escola EB 2,3/S Dr. Daniel de Matos para a aplicação dos questionários aos seus alunos.

A aplicação dos questionários a todas as turmas inquiridas no estudo foi efetuado por mim nas aulas da disciplina de Educação Física ou de outra área disciplinar, no início ou no final da aula, sendo disponibilizados cerca de 15 minutos para o seu preenchimento. Os alunos foram informados sobre o propósito do estudo e sobre a importância da sinceridade nas respostas, confidenciais e anónimas. A recolha dos dados ocorreu no mês de Abril, sendo que posteriormente a esta data se procedeu ao tratamento estatístico desses mesmos dados.

### **3.5. Análise e Tratamento de dados**

Para a análise dos dados foi criada uma base de dados na versão 23.0 do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para o Windows, sendo que se introduziram os dados segundo uma codificação pré-estabelecida, de modo a identificar cada variável em estudo.

Em relação ao tratamento estatístico, utilizou-se a estatística descritiva e a análise quantitativa para a apresentação dos cálculos dos diferentes parâmetros estatísticos descritivos, com o intuito de analisar os dados referentes à amostra. Para isso recorreu-se à média ( $m$ ) como medida de tendência central, ao desvio padrão ( $dp$ ) como medida de dispersão, às tabelas de frequência e ao valor de significância  $p \leq 0,05$ , quando existem diferenças estatisticamente significativas. Os testes estatísticos utilizados foram ao encontro da estatística Não Paramétrica relativamente a amostras independentes: Kruskal-Wallis (Ciclo de escolaridade) e Mann-Whitney (Género).

## 4. Apresentação dos Resultados

### 4.1. Estatística Descritiva da Amostra

Com a interpretação dos parâmetros relativos à estatística descritiva, consegue-se um conhecimento de todas as características globais da amostra em estudo, e com isto, torna-se exequível interpretar os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos utilizados. Desta forma, toda a informação obtida irá ser apresentada em tabelas de frequência das variáveis independentes apreciadas na investigação.

#### 4.1.1. Género

Na tabela 4 que se segue são apresentados os valores por género relativos à estatística descritiva da amostra em estudo.

Tabela 4 – Variável Género

Género		
	Frequência	Percentagem (%)
<b>Masculino</b>	115	52,8
<b>Feminino</b>	103	47,2
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

No que diz respeito à variável Género, e com a observação da tabela 4, podemos verificar que a amostra é constituída por duzentos e dezoito indivíduos ( $n=218$ ), dos quais 52,8% ( $n=115$ ) são do género masculino e 47,2% ( $n=103$ ) do género feminino.

#### 4.1.2. Ciclo de Escolaridade

Na tabela 5, para a variável ciclo de escolaridade, são expostas as frequências e as percentagens obtidas.

Tabela 5 – Variável Ciclo de Escolaridade

Ciclo de Escolaridade			
		Frequência	Percentagem (%)
Válido	<b>2ºCiclo</b>	85	39,0
	<b>3ºCiclo</b>	97	44,5
	<b>Secundário</b>	36	16,5
	<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0</b>

A tabela 5 apresenta os valores relativos à variável Ciclo de Escolaridade, onde pudemos verificar que a amostra é constituída na sua maioria por indivíduos pertencentes ao 3º Ciclo de Escolaridade, 44,5% ( $n=97$ ). 39,0% ( $n=85$ ), frequentam o 2º Ciclo de Escolaridade e 16,5% ( $n=36$ ) frequentam o Ensino Secundário.

## 4.2. Estatística Inferencial da Amostra

Através da estatística inferencial, iremos analisar os resultados das variáveis dependentes em função das variáveis independentes, através do recurso às técnicas estatísticas Não Paramétricas Kruskal-Wallis e Mann-Whitney.

Todos os resultados terão como objetivo verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis dependentes e independentes.

### 4.2.1. Questionário *AID-EF*

#### 4.2.1.1 Género

Tabela 6 – Média, desvio padrão e valor da significância para análise das diferenças gerais das percepções dos alunos face à Inclusão, entre o Género (*AID-EF*)

<i>AID-EF</i>	Género	Média	Desvio Padrão	Sig.
<b>Dimensão 1 – Crenças Comportamentais Favoráveis</b>	Masculino	4,576	0,949	0,100
	Feminino	4,777	0,829	
<b>Dimensão 2 – Crenças Comportamentais Desfavoráveis</b>	Masculino	2,296	1,039	0,066
	Feminino	2,019	0,892	
<b>Dimensão 3 – Crenças Normativas</b>	Masculino	4,985	0,886	0,270
	Feminino	5,155	0,698	
<b>Dimensão 4 – Crenças de Controlo Interno</b>	Masculino	4,117	1,415	0,304
	Feminino	4,340	1,305	
<b>Dimensão 5 – Crenças de Controlo Externo</b>	Masculino	4,009	1,311	0,964
	Feminino	3,985	1,040	

Os resultados da tabela 6 mostram que as percepções dos alunos face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, não são significativamente diferentes entre o género. Verifica-se que as médias das respostas em cada dimensão não variam consoante o género, significando que os alunos tendem a ter atitudes positivas face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. No que diz respeito ao Género, no questionário *AID-EF*, podemos verificar que não

há diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e masculino relativamente às variáveis D1 ( $p=0,100$ ), D2 ( $p=0,066$ ), D3 ( $p=0,270$ ), D4 ( $p=0,304$ ), e D5 ( $p=0,964$ ), do questionário *AID-EF*.

#### 4.2.1.2 Ciclo de Escolaridade

Tabela 7 – Média, desvio padrão e valor de significância para análise das diferenças gerais das perceções dos alunos face à Inclusão, entre o Ciclo de Escolaridade (*AID-EF*)

<i>AID-EF</i>	Ciclo de Escolaridade	Média	Desvio Padrão	Sig.
<b>Dimensão 1 – Crenças Comportamentais Favoráveis</b>	2º Ciclo	4,500	0,936	0,008
	3º Ciclo	4,858	0,876	
	Secundário	4,569	0,783	
<b>Dimensão 2 – Crenças Comportamentais Desfavoráveis</b>	2º Ciclo	2,409	1,118	0,004
	3º Ciclo	2,116	0,860	
	Secundário	1,722	0,753	
<b>Dimensão 3 – Crenças Normativas</b>	2º Ciclo	4,935	0,788	0,084
	3º Ciclo	5,116	0,882	
	Secundário	5,236	0,564	
<b>Dimensão 4 – Crenças de Controlo Interno</b>	2º Ciclo	4,371	1,332	0,000
	3º Ciclo	4,470	1,276	
	Secundário	3,208	1,244	
<b>Dimensão 5 – Crenças de Controlo Externo</b>	2º Ciclo	3,941	1,124	0,394
	3º Ciclo	4,108	1,320	
	Secundário	3,833	0,934	

Os resultados da tabela 7 mostram que as perceções dos alunos face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física são significativamente diferentes entre o ciclo de escolaridade. Verifica-se que as médias das respostas em cada dimensão variam consoante o ciclo de escolaridade. No que diz respeito ao Ciclo de Escolaridade, no questionário *AID-EF*, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às variáveis D1 ( $p=0,008$ ), D2 ( $p=0,004$ ), e D4 ( $p=0,000$ ), do questionário *AID-EF*. Nas variáveis D3 ( $p=0,084$ ) e D5 ( $p=0,394$ ), podemos verificar que não foram encontradas diferenças

estatisticamente significativas entre o ciclo de escolaridade (2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário).

#### 4.2.2. Questionário CAIPE-R

##### 4.2.2.1 Género

Tabela 8 – Média, desvio padrão e valor de significância para análise das diferenças gerais das percepções dos alunos face à Inclusão, entre o Género (*CAIPE-R*)

<i>CAIPE-R</i>	Género	Média	Desvio Padrão	Sig.
E1 – Atitude Específica EF	Masculino	1,671	0,400	0,552
	Feminino	1,608	0,294	
E2 – Atitude face às alterações de regras	Masculino	1,682	0,627	0,033
	Feminino	1,485	0,453	

Os resultados da tabela 8 mostram que as percepções dos alunos face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, são significativamente diferentes entre o género relativamente à dimensão E2 – Atitudes face às alterações de regras, no questionário *CAIPE-R*. Na dimensão E1 – Atitudes Específicas EF, os resultados não são significativos em relação ao género. No que diz respeito ao Género, no questionário *CAIPE-R*, podemos verificar que não há diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e masculino relativamente à atitude específica EF ( $p=0,552$ ). Na variável atitude face às alterações de regras ( $p=0,033$ ), podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e masculino.

##### 4.2.2.2 Ciclo de Escolaridade

Tabela 9 – Média, desvio padrão e valor de significância para análise das diferenças gerais das percepções dos alunos face à Inclusão, entre o Ciclo de Escolaridade (*CAIPE-R*)

<i>CAIPE-R</i>	Ciclo de Escolaridade	Média	Desvio Padrão	Sig.
E1 – Atitude Específica EF	2º Ciclo	1,622	0,421	0,103
	3º Ciclo	1,636	0,321	
	Secundário	1,698	0,257	
E2 – Atitude face às alterações de regras	2º Ciclo	1,591	0,613	0,049
	3º Ciclo	1,530	0,522	
	Secundário	1,744	0,505	

Os resultados da tabela 9 mostram que as percepções dos alunos face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, são significativamente diferentes entre o ciclo de escolaridade relativamente à dimensão E2 – Atitudes face às alterações de regras, no questionário *CAIPE-R*. Na dimensão E1 – Atitudes Específicas EF, os resultados não são significativos em relação ao ciclo de escolaridade. No que diz respeito ao Ciclo de Escolaridade, no questionário *CAIPE-R*, podemos verificar que não há diferenças estatisticamente significativas entre o Ciclo de Escolaridade relativamente à atitude específica EF ( $p=0,103$ ). Na variável atitude face às alterações de regras ( $p=0,049$ ), podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o Ciclo de Escolaridade (2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário).

## 5. Discussão dos resultados

O principal alvo de análise no presente trabalho foi estudar as percepções globais dos alunos face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Os resultados obtidos mostraram que as percepções dos alunos face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, não são estatisticamente significativas entre os géneros, verificando-se que as médias das respostas em cada dimensão não variam consoante o género, significando que os alunos tendem a ter atitudes positivas face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de EF. Assim, no que diz respeito ao género, no questionário *AID-EF*, constatam-se que não há diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e masculino relativamente às variáveis D1 – Crenças Comportamentais Favoráveis ( $p=0,100$ ), D2 – Crenças Comportamentais Desfavoráveis ( $p=0,066$ ), D3 – Crenças Normativas ( $p=0,270$ ), D4 – Crenças de Controlo Interno ( $p=0,304$ ), e D5 – Crenças de Controlo Externo ( $p=0,964$ ), o que vai ao encontro dos resultados do estudo de Jesina et al. (2006; citado por Panagiotou et al., 2008), que constatam que não houve diferenças estatisticamente significativas em relação ao género, e do estudo de Block (1995) e Centeio (2009), em que no que diz respeito ao género, os resultados indicaram que o género feminino apresentou atitudes mais favoráveis comparativamente ao género masculino, tal como acontece nesta investigação (género feminino:  $m=4,055$ ; género masculino:  $m=3,997$ ). Por outro lado, outros estudos sugerem que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação ao género (Van Biesen, Busciglio e Vanlandewijck, 2006; Centeio, 2009).

Por outro lado, as percepções dos alunos face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física são significativamente diferentes entre o ciclo de escolaridade, verificando-se que as médias das respostas em cada dimensão variam consoante o nível de ensino. Desta forma, no questionário *AID-EF*, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às variáveis D1 – Crenças Comportamentais Favoráveis ( $m=4,642$ ;  $p=0,008$ ), D2 – Crenças Comportamentais Desfavoráveis ( $m=2,082$ ;  $p=0,004$ ), e D4 – Crenças de Controlo Interno ( $m=4,016$ ;  $p=0,000$ ), o que contraria os resultados de um outro estudo (Van Biesen, Busciglio e Vanlandewijck, 2006), onde não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação ao ciclo de escolaridade. Nas variáveis D3 – Crenças Normativas ( $m=5,096$ ;  $p=0,084$ ) e D5 – Crenças de Controlo Externo ( $m=3,960$ ;  $p=0,394$ ), podemos verificar que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o ciclo de escolaridade (2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário).

No que diz respeito ao género, no questionário *CAIPE-R*, podemos verificar que não há diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e masculino relativamente à atitude específica da EF ( $m=1,640$ ;  $p=0,552$ ), contradizendo o estudo de Van Biesen, Busciglio e Vanlandewijck (2006) e Centeio (2009), em que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação ao género. Inversamente, na variável atitude face às alterações de regras ( $m=1,584$ ;  $p=0,033$ ), podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e masculino, contradizendo os resultados do estudo de Jesina et al. (2006; citado por Panagiotou et al., 2008), que constatam que não houve diferenças estatisticamente significativas em relação ao género, e do estudo de Block (1995) e Centeio (2009), em que no que diz respeito ao género, os resultados indicaram que o género feminino apresentou atitudes mais favoráveis comparativamente ao género masculino, pois embora as médias não tenham um valor tão diferente, a média do género masculino ( $m=1,677$ ) é superior em comparação ao género feminino ( $m=1,547$ ). Embora no presente estudo isso não se constatasse, provavelmente o género feminino apresenta atitudes mais favoráveis comparativamente ao género, porque as raparigas poderão ser mais sensíveis à integração social do que os rapazes.

Em relação ao ciclo de escolaridade, no questionário *CAIPE-R*, podemos verificar que não há diferenças estatisticamente significativas entre o ciclo de

escolaridade relativamente à atitude específica da EF ( $m=1,652$ ;  $p=0,103$ ), o que vai ao encontro de um outro estudo (Van Biesen, Busciglio e Vanlandewijck, 2006), em que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação ao ciclo de escolaridade. Todavia, na variável atitude face às alterações de regras ( $m=1,622$ ;  $p=0,049$ ), podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o ciclo de escolaridade (2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário).

Em suma, e apesar dos alunos do Ensino Secundário apresentarem uma menor percentagem amostral (16,5%), estes alunos apresentam atitudes mais positivas face às crenças comportamentais desfavoráveis ( $m=1,722$ ), atitude específica da EF ( $m=1,698$ ) e atitudes face às alterações de regras ( $m=1,744$ ). Porém, não existem estudos que indiquem e fundamentem estes resultados, no entanto, pensa-se que o facto de os alunos do Ensino Secundário se sentirem mais autónomos na realização das tarefas, e terem a capacidade de distinguir certos valores e formular objetivos pessoais, possam influenciar as suas respostas. O 3º Ciclo do Ensino Básico manifesta perceções mais positivas face às crenças comportamentais favoráveis ( $m=4,858$ ) e de controlo [interno ( $m=4,470$ ) e externo ( $m=4,108$ )], em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, quando comparados com outros ciclos de escolaridade, no entanto, o valor da amostra apresenta uma maior percentagem neste ciclo de escolaridade (44,5%).

De acordo com os resultados obtidos, foi possível verificar que na generalidade, os alunos ainda não demonstram as atitudes desejáveis para potenciar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, e tal como referenciado na revisão de literatura, é urgente e necessário que ocorram mudanças na educação escolar, sendo indispensável uma revolução de valores e atitudes.

Ainda assim, conclui-se que as atitudes dos alunos tendem a ser positivas face à inclusão dos seus pares, o que nos leva a afirmar que a disciplina de EF, através da utilização de práticas inclusivas corretas, pode contribuir realmente para a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física.

## **6. Conclusões**

De acordo com os resultados obtidos conclui-se que no questionário *AID-EF*, não houve diferenças estatisticamente significativas em relação ao género. Relativamente ao ciclo de escolaridade, existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às variáveis D1 – Crenças Comportamentais Favoráveis,

D2 – Crenças Comportamentais Desfavoráveis, e D4 – Crenças de Controlo Interno. Nas variáveis D3 – Crenças Normativas, e D5 – Crenças de Controlo Externo, constatam-se que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o ciclo de escolaridade (2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário).

No questionário *CAIPE-R* conclui-se que não há diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e masculino relativamente à atitude específica da EF, porém, na variável atitude face às alterações de regras existem diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e masculino. Em relação ao ciclo de escolaridade, verifica-se que não há diferenças estatisticamente significativas entre o ciclo de escolaridade relativamente à atitude específica da EF, todavia, na variável atitude face às alterações de regras, existem diferenças estatisticamente significativas entre o ciclo de escolaridade (2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário).

## 7. Limitações

Para que posteriores estudos deste tema possam satisfazer ainda mais as pretensões relacionadas com esta área de investigação, torna-se importante referir as limitações metodológicas e processuais encontradas ao longo da realização deste estudo.

- O carácter exploratório da investigação, ou seja, o facto de existir um número muito reduzido de estudos sobre as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, levou a algumas restrições, nomeadamente na apresentação de conclusões de outros estudos na revisão da literatura e conseqüentemente na discussão de resultados.
- O facto de o questionário utilizado *AID-EF* estar ainda em processo de validação, limita muito o estudo, pois este é constituído por variáveis que anteriormente nunca foram estudadas, impossibilitando comparações de resultados, e por este estar ainda exposto a alterações, podendo assim deturpar os resultados obtidos neste estudo. No entanto, há que referir que todos os estudos exploratórios iniciam assim a sua caminhada na obtenção da fiabilidade e legitimidade pretendidas.

## 8. Recomendações

Pretende-se que este estudo seja um contributo e uma motivação para que, no futuro, outras pessoas possam realizar investigações nesta área. Desta forma, e tendo em consideração as limitações mencionadas, torna-se pertinente referir algumas recomendações para que estudos posteriores possam ser elaborados:

- Verificar se o contacto com alunos portadores de deficiência em anos anteriores influencia as atitudes dos alunos ditos normais face à inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF;

- Diferenciar se o tipo de escola (público ou privado) influencia as atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares deficientes nas aulas de EF;

- Averiguar as atitudes dos alunos noutras disciplinas, e assim poder comparar com a disciplina de EF;

- Realizar um estudo longitudinal nos diferentes ciclos de escolaridade, aplicando o questionário no início do ano letivo e no final do mesmo;

- Equilibrar a amostra, relativamente aos diferentes níveis de escolaridade de forma a obter resultados mais fiáveis;

- Promover uma atividade na escola, incluindo alunos com deficiência e/ou uma instituição da APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental).



## Capítulo V - Considerações Finais

Finalizado o Estágio Pedagógico consideramos que foi uma experiência deveras gratificante e enriquecedora, à qual conseguimos dar uma resposta efetiva de compromisso, alcançando os objetivos inicialmente propostos. Com o término desta etapa de formação, fica o sentimento de que foram adquiridos muitos conhecimentos gerais e específicos nos diversos domínios da função docente e foram progressivamente supridas todas as fragilidades detetadas, através da dedicação para o cumprimento de todas as tarefas e metas planeadas.

Assim, ao longo de todo este processo esteve sempre presente a capacidade de esboçar um perfil próprio enquanto docente, usufruindo dos valores próprios da ética profissional e pessoal, mantendo boas inter-relações no seio da organização-escola.

O ano de Estágio Pedagógico é considerado como sendo uma etapa de vivências reais no contexto de ensino, uma vez que adotamos o papel de professor, tendo contato com todas as tarefas que lhe são inerentes.

Com a nossa capacidade de trabalho em equipa, reflexão-crítica construtiva, sentido de responsabilidade e compromisso, todos os nossos objetivos conseguiram ser atingidos, prevalecendo a ideia de que crescemos com os nossos erros e com os erros dos outros, pois as fragilidades inicialmente detetadas foram colmatadas por todos através de um trabalho árduo, na tentativa de evoluirmos enquanto futuros profissionais da educação.

Analisando todo o percurso, podemos afirmar que hoje estamos mais bem preparados para o amanhã da profissionalidade docente, pois esta formação pedagógica permitiu a prática docente em situação real e orientada, tendo em vista profissionalizar professores de Educação Física competentes e adequadamente preparados para a profissão.



## Referências Bibliográficas

- Afonso, F. (2011). *As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário. ULHT.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala da Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ajzen, I. & FISHBEIN, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1991). *The Theory of Planned Behavior*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Amaral, J. (2009). *Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com défice cognitivo nas Aulas de Educação Física. Estudo Exploratório das Atitudes dos Alunos do 9º Ano de Escolaridade*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Aranha, A. (2005). *Pedagogia da Educação Física e do Desporto I: Processo de Ensino – Aprendizagem, Organização do Ensino, Estilos de Ensino*. Vila Real: UTAD.
- Benavente, A. (s/d). «*Estratégias de Igualdade Real*». *Ponte para um outro futuro. Educação para todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bento, J.O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Coleção Horizonte de Cultura Física. Lisboa: Livros Horizonte.
- 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.
- Boal, M., Hespanha, M., Neves, M. (1996). *Para uma Pedagogia Diferenciada. Educação para todos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Centeio, D. (2009). *Educação Inclusiva. Atitudes dos Alunos Face à Educação Física Inclusiva*. Seminário. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Vol. I. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teorias e Práticas*. Coimbra: Almedina. (p.217-229).
- De Freitas, I. & Borges-Andrade, J. (2004). *Construção e validação de Escala de Crenças sobre o Sistema Treinamento*. *Estados de Psicologia*. 9 (3), 479-488.
- Dockrell, J., McShane, J. (2000). *Crianças com Dificuldades de Aprendizagem Uma Abordagem Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Duarte, J. (2004). *Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência*. *Revista Lusófona da Educação*. 4, 33-50.
- Ferreira, M. (2011). *Aprendizagem Cooperativa como Estratégia para a Inclusão de um Aluno com Dificuldades de Aprendizagem*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação.
- Formosinho, J. (1992). *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.5, Nº3. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Gil, A.C. (2006). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., Aranha, A. (s.d.). *Avaliação. Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Edições ISMAI.
- Gronlund, N.E. (1976). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: MacMilan Publishing Company.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones.

- 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*. Junho, 84, 768-770.
- Nobre, P. (2009). Contributos para uma avaliação curricular da Escola: A avaliação do PCE. In *Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE*. Bragança: SPCE e ESE/IPB
- Nobre, P. (2014). Documentos de Apoio da Unidade Curricular de Avaliação Pedagógica em Educação Física. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Palla, A. & Mauerberg-DeCastro, E. (2004). *Atitudes de Professores e Estudantes de Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos. Revista da Sobama*, Vol. 9, n.1. pp.25-34.
- Panagiotou, A., Evangelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K. & Koidou, E. (2008). *Attitudes of 5<sup>a</sup> and 6<sup>a</sup> 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.
- Perrenoud, P. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Petty, R. & CACIOPPO, J. (1981). *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches*. Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora, p. 75-92.
- Ribeiro, M. (2003). *As crianças e o Ser Diferente: Atitudes Face aos Pares com Trissomia 21 no 1º Ciclo do Ensino Básico. Gymnasium nº3. Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*. ULHT.

- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). *Inclusão e Educação; Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. Summus Editorial. São Paulo.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Romanowski, J.P. & Wachowicz, L.A. (2003) *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. SC: UNIVILLE, 2003.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In: Rosado A. & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto (pp. 69 – 130)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Sands, D., Kozleski, E. & French, N. (2000). *Inclusive education for the 21st century*. USA: Wadsworth.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield: Palo Alto.
- Siedentop, D. (1998). *Las estrategias generales de enseñanza*. In *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Silva, M. (2004). *Reflectir para (Re)Construir Práticas*, In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, nº 4, pp. 51-60.
- Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Coleção Ciências da Educação. Edições Universitárias Lusófonas.
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Slininger, D., Sherrill, C. & Jankowski, C. (2000). *Children's Attitudes toward Peers with Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. Adapted Physical Activity Quarterly*. 17, 176-196.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: IIE.

UNICEF (1959). Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Van Biesen, D., Busciglio, A., Vanlandewijck, Y. (2006). *Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of "A Paralympic School Day" on Flemish elementary children. European Journal of Adapted Physical Activity*. 1 (2), 31-43.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

#### LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República, Nº 201 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República, Nº 4, 1ª série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República, Nº 129, 1ª série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº 18/2011 de 2 de fevereiro. *Diário da República, Nº 23, 1ª série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República, Nº 237, 1ª série*. Lisboa: Assembleia da República.



# Anexos



## Anexo A – Questionário AID-EF

### *“A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física”*

*[Leitão (2014), AID-EF]*

#### DADOS DO ALUNO

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Género: F  M
3. Ciclo de Escolaridade: 2º Ciclo  3º Ciclo  Secundário

Para responderes a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue:

**(Discordo totalmente) 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6 (Concordo totalmente)**

		1	2	3	4	5	6
1	A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudica a minha aprendizagem.						
2	Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os.						
3	O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas.						
4	O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência.						
5	Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.						
6	Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.						
7	Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma.						
8	Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.						
9	O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.						
10	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas.						
11	Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F.						
12	Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de E.F.						
13	Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pede a colaboração de todos nós.						
14	A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.						
15	Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F.						
16	Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência.						

## Anexo B – Questionário CAIPE-R

### *“Children’s Attitude Toward Integrated Physical Education-Revised”*

**[Block (1995), CAIPE-R, traduzido e adaptado para a população Portuguesa por Campos & Ferreira (2008)]**

Este questionário é anónimo e confidencial. Contém uma série de afirmações. Não há respostas certas ou erradas, apenas se pretende saber a tua opinião sobre **a possível participação de um aluno, a quem vamos chamar João**, que poderia vir a frequentar a tua aula de Educação Física.

**Lê com muita atenção este pequeno texto:**

O João tem a mesma idade que tu, mas não consegue andar e usa uma cadeira de rodas para se deslocar. O João gosta de participar nos mesmos jogos que tu, mas não o faz muito bem.

Apesar de conseguir impulsionar a cadeira de rodas, ele é mais lento que tu e cansa-se facilmente. O João consegue lançar uma bola, mas não muito longe. Ele consegue segurar as bolas que são jogadas diretamente para ele e consegue acertar numa bola com uma raquete, mas não consegue lançar uma bola de basquetebol com altura suficiente para encestá-la. Pelo facto das suas pernas não se moverem, ele não consegue chutar uma bola.

Pensa no João ao ler as frases seguintes e assinala com uma cruz a resposta que melhor descreve a tua opinião.

**1- Sim    2- Provavelmente sim    3- Provavelmente não    4- Não**

		1	2	3	4
1	Seria bom ter o João na minha aula de Educação Física ou a participar num jogo.				
2	Uma vez que o João não consegue jogar muito bem, ele iria tornar o jogo mais lento para todos.				
3	Se estivéssemos a praticar um jogo de equipa como o basquetebol, seria bom ter o João na equipa.				
4	A Educação Física seria divertida se o João estivesse nas minhas aulas.				
5	Se o João estivesse na minha aula de Educação Física, eu conversaria com ele e seria seu amigo.				
6	Se o João estivesse na minha aula de Educação Física, gostaria de ajudá-lo a jogar.				
7	Se estivéssemos a jogar basquetebol, eu estaria disposto a passar a bola ao João.				
8	Durante as aulas de basquetebol, seria bom permitir que o João lançasse a bola para um cesto mais baixo.				
9	Se estivéssemos a jogar basquetebol e o João estivesse na área restritiva (“garrafão”), permitiria que ele permanecesse por mais tempo (cinco segundos em vez de três).				
10	Se estivéssemos a jogar basquetebol e o João pegasse na bola, permitiria que ele pudesse driblar, agarrar a bola e voltar a driblar.				
11	Seria bom deixar o João fazer passes livremente para um colega de equipa (ou seja, ninguém poderia roubar a bola ao João).				
12	Se estivéssemos a jogar basquetebol e o João pegasse na bola, ajudaria para que ele marcasse um cesto (estando o João na minha equipa).				