



UNIVERSIDADE D  
**COIMBRA**

Ricardo Jorge Garcia Cabral de Andrade

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO  
DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE  
VIMIOSO JUNTO DA TURMA DO 8º A NO ANO LETIVO  
2019/2020**

ATITUDES DOS ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA FACE À INCLUSÃO  
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DO 3º CICLO DO AGRUPAMENTO DE  
ESCOLAS DE VIMIOSO

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos  
Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Professor Doutor José Pedro Leitão  
Ferreira e apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
da Universidade de Coimbra

Julho de 2020

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



**RICARDO JORGE GARCIA CABRAL DE ANDRADE**

**2007032530**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO  
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VIMIOSO JUNTO DA TURMA DO 8.º A  
NO ANO LETIVO 2019/2020**

---

Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física do 3º ciclo do Agrupamento de Escolas de Vimioso

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 de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

**Orientador:** Prof. Doutor José Pedro Ferreira

**Coorientador:** Prof. Hugo Mesquita Soares

**COIMBRA**

**2020**

**Esta obra deve ser citada como:**

Andrade, R. (2020). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Vimioso junto da turma do 8.º A no ano letivo 2019/2020*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.



## **Agradecimentos**

À minha Mulher, pela dedicação, paciência e apoio ao longo de todo este percurso. Sem a ajuda dela não teria sido possível chegar ao fim deste desafio. A Ti te devo esta formação.

Às minhas Filhas, pelo incentivo que sempre me deram desde o início deste percurso. Para elas também as minhas desculpas por não ter sido um Pai tão presente nos últimos meses.

Aos meus Pais, por todo o apoio e incentivo para a conclusão desta etapa da minha vida.

Ao meu colega e orientador Hugo Mesquita, pela grande ajuda e paciência durante este ano letivo.

À Professora Doutora Elsa Silva, pela preocupação, apoio e ajuda desde o início deste processo. Muito Obrigado.

Ao Professor Doutor José Pedro Ferreira, pela disponibilidade demonstrada durante o Estágio Pedagógico.

Ao Agrupamento de Escolas de Vimioso, pela flexibilidade e disponibilidade que ofereceram e que foram necessárias à realização do Estágio Pedagógico.

Aos alunos do 8.ºA, que me permitiram novas aprendizagens e ensinamentos.

A todos ... o meu Muito Obrigado!

## Resumo

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio Pedagógico, que integra o 4º semestre do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O mesmo tem como objetivo principal apresentar uma reflexão estruturada e fundamentada sobre o percurso vivenciado no âmbito do Estágio realizado na disciplina de Educação Física no Agrupamento de Escolas de Vimioso, durante o ano letivo de 2019/2020 e encontra-se organizado em três partes fundamentais: a primeira é referente à contextualização da prática pedagógica desenvolvida; a segunda é respeitante à análise reflexiva da prática pedagógica e a terceira destinada à apresentação do tema “Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física do 3.º ciclo do Agrupamento de Escolas de Vimioso”.

A escolha deste tema decorreu de uma necessidade emergida no decurso da prática pedagógica, face ao elevado número de alunos da educação inclusiva neste Agrupamento, de forma a repensar estratégias e proporcionar contributos vantajosos para a sua inclusão e sucesso educativo. Como principal objetivo procurámos conhecer as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência, e a influência das variáveis “género”, “idade”, “ter familiar ou amigo íntimo com deficiência” e “a presença de colega na turma com deficiência”.

A amostra foi constituída por 50 alunos do 3.º ciclo do ensino regular do Agrupamento de Escolas de Vimioso, a frequentarem entre o 7.º e o 9.º ano de escolaridade, sendo 26 do sexo feminino e 24 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. O instrumento utilizado para a recolha de dados foi o questionário CAIPE-R (Childrens Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised), (Block, 1995) traduzido e adaptado para a população portuguesa por Campos & Ferreira (2013).

Os resultados obtidos permitiram concluir que as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos portadores de deficiência são bastante favoráveis. Não obstante não se terem observado diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis contempladas, constatou-se que as atitudes dos alunos do sexo feminino são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, mas por sua vez, os alunos do sexo masculino apresentam uma atitude mais favorável à alteração de regras para a inclusão dos seus pares portadores de deficiência. Ter um familiar e/ou amigo portador de deficiência, bem como a presença de colegas com deficiência na turma e nas aulas de EF também potenciam atitudes mais favoráveis.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico. Educação Física. Atitudes. Inclusão. Deficiência.

## ***Abstract***

*This Training Final Report is part of the Curricular Unit Pedagogical Internship Report, which is part of the 4th semester of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, from the Faculty of Sport Sciences and Physical Education, University of Coimbra. The main objective is to present a structured and grounded reflection on the path experienced within the scope of the Internship carried out in the discipline of Physical Education in the Agrupamento de Escolas de Vimioso, during the academic year 2019/2020 and is organized in three main parts : the first refers to the contextualization of the developed pedagogical practice; the second refers to the reflexive analysis of pedagogical practice and the third aimed at presenting the theme "Attitudes of students without disabilities towards the inclusion of students with disabilities in physical education classes of the 3rd cycle of the AE de Vimioso".*

*The choice of this theme arose from a need that borned in the course of pedagogical practice, given the high number of students in inclusive education in this group, in order to rethink strategies and provide advantageous contributions for their inclusion and educational success. As a main objective we tried to know the students' attitudes towards the inclusion of students with disabilities, and the influence of the variables "gender", "age", "having a family member or close friend with disabilities" and "the presence of a colleague in the class with disabilities".*

*The sample consisted of 50 students from the 3rd cycle of regular education at AE de Vimioso, attending between the 7th and 9th years of schooling, 26 female and 24 male, aged between 12 and 16 years old. The instrument used for data collection was the CAIPE-R questionnaire (Childrens Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised), (Block, 1995) translated and adapted for the Portuguese population by Campos & Ferreira (2013).*

*The results obtained allowed us to conclude that the students' attitudes towards the inclusion of students with disabilities are quite favorable. Although there were no statistically significant differences between the variables contemplated, it was found that the attitudes of female students are more favorable towards the inclusion of students with disabilities in PE classes, instead, male students have a more favorable attitude towards changing rules for the inclusion of their disabled classmates. Having a family member and/or friend with a disability, as well as having a disability classmate in the class and in PE classes also enhance more favorable attitudes.*

**Keywords:** *Pedagogical Internship. Physical Education. Attitudes. Inclusion. Deficiency.*

# Índice

Índice de Quadros.....	ix
Lista de Abreviaturas.....	x
Introdução.....	1
Capítulo I - Contextualização da Prática Desenvolvida.....	3
1. Expetativas e Fragilidades Iniciais.....	3
2. Projeto Formativo.....	4
3. Enquadramento no Meio Escolar.....	5
3.1. Caracterização da Escola.....	5
3.2. Caracterização do Grupo de Educação Física.....	6
3.3. Caracterização da Turma.....	7
Capítulo II - Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica.....	8
1. Área de Ensino Aprendizagem.....	9
1.1. Planeamento.....	9
1.1.1. Plano Anual.....	9
1.1.2. Unidades Didáticas.....	11
1.1.3. Plano de Aula.....	12
1.2. Realização.....	12
1.2.1. Dimensão Instrução.....	13
1.2.2. Dimensão Gestão.....	14
1.2.3. Dimensão Clima/Disciplina.....	15
1.3. Avaliação.....	16
1.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	17
1.3.2. Avaliação Formativa.....	18
1.3.3. Avaliação Sumativa.....	18
2. Área de Organização e Gestão Escolar.....	19
2.1. Direção de Turma.....	19
2.2. Coordenação do Desporto Escolar.....	20
3. Área de Projeto e Parcerias Educativas.....	21
4. Área Atitude Ético-Profissional.....	21
5. Questões Dilemáticas e Decisões de Ajustamento.....	22

Capítulo III – Tema Problema .....	25
1. Introdução.....	25
2. Enquadramento Teórico.....	25
2.1. Pertinência do Tema em Estudo.....	26
2.2. Revisão da Literatura.....	27
2.2.1. Conceito de Atitude.....	27
2.2.2. Conceito de Deficiência.....	29
2.2.3. Conceito de Inclusão.....	31
2.2.4. A Educação/Escola Inclusiva e a Educação Física.....	31
2.2.5. Atitudes dos Alunos Face à Inclusão Escolar .....	33
3. Problematização .....	34
3.1. Formulação do problema.....	34
3.2. Definição dos objetivos e hipóteses do estudo .....	35
4. Metodologia .....	36
4.1. Caracterização da Amostra .....	36
4.2. Apresentação e caracterização do instrumento .....	36
4.3. Definição e caracterização das variáveis.....	37
4.4. Procedimentos .....	38
4.5. Análise e tratamento de dados .....	38
5. Apresentação dos resultados .....	39
6. Discussão dos resultados .....	42
7. Conclusões .....	44
8. Limitações e Recomendações .....	45
Capítulo IV – Considerações Finais .....	46
Referências Bibliográficas.....	47
Anexos.....	52

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Estatística descritiva e inferencial da variável Género.....	39
Quadro 2 - Estatística descritiva e inferencial da variável Idade .....	40
Quadro 3 - Estatística descritiva e inferencial da variável “Ter familiar/amigo portador de deficiência”.....	41
Quadro 4 - Estatística descritiva e inferencial da variável “Presença de colega portador de deficiência na turma/aula EF”.....	41

## **Lista de Abreviaturas**

<b>Abreviatura</b>	<b>Descrição</b>
<b>AE</b>	Agrupamento de Escolas
<b>CLDE</b>	Coordenação Local do Desporto Escolar
<b>EF</b>	Educação Física
<b>EB</b>	Escola Básica
<b>EP</b>	Estágio Pedagógico
<b>PNEF</b>	Programa Nacional de Educação Física
<b>MEEFEBS</b>	Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
<b>UD</b>	Unidade Didática

Eu, Ricardo Jorge Garcia Cabral de Andrade, aluno nº 2007032530 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade de Coimbra, venho declarar por minha honra que o presente Relatório de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo nº 27-A, da secção V, do Regulamento Pedagógico da UC – Regulamento 321/2013, de 23 de agosto de 2013, alterado pelo Regulamento nº 400/2019, de 6 de maio.

Ricardo Jorge Garcia Cabral de Andrade

29 de junho de 202

## Introdução

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio Pedagógico que integra o 4º semestre do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O mesmo tem como objetivo principal apresentar uma reflexão estruturada e fundamentada sobre o percurso vivenciado no âmbito do Estágio realizado na disciplina de Educação Física, lecionada à turma A do 8.º ano do Agrupamento de Escolas de Vimioso, durante o ano letivo de 2019/2020. Para o efeito, procurámos descrever toda a atividade desenvolvida enquanto docente e ainda apresentar uma reflexão sobre as experiências vivenciadas, incidindo nos aspetos menos e mais positivos vividos ao longo de todo o percurso, bem como nas estratégias e ajustes considerados necessários para ultrapassar os primeiros ou melhorar os segundos. Procurámos ainda demonstrar a dimensão transversal da ética profissional, já que o Estágio Pedagógico constitui uma oportunidade única na vida pessoal e profissional de qualquer professor, em início ou, no meu caso, no decurso da sua carreira. Ao encontro de Nóvoa (2009), quando afirma “*que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos*”, consideramos que o Estágio Pedagógico constitui um momento de impasse único que permite ao professor preparar-se para um trabalho sobre si próprio de auto-reflexão e de auto-análise.

Neste contexto e em concordância com o guião “Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III”, o presente Relatório organizou-se em três capítulos principais:

I - Contextualização da prática desenvolvida; II - Análise reflexiva sobre a prática pedagógica; III - Tema/Problema. No primeiro capítulo são apresentadas as expectativas e fragilidades inicialmente sentidas e uma caracterização do contexto educativo onde decorreu o Estágio Pedagógico; no segundo capítulo, expomos as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio, numa lógica de análise reflexiva, sobre as quatro dimensões fundamentais da prática docente: a área do ensino-aprendizagem, área da organização e gestão escolar, área de projeto e parcerias educativas e a atitude ético-profissional. Ainda neste capítulo, pela importância que tiveram para nós, dedicámos um ponto a algumas questões dilemáticas surgidas no decurso do Estágio e que nos levaram a tomar algumas decisões de ajustamento ao nível pessoal e profissional. No terceiro capítulo, apresentamos o estudo desenvolvido durante o ano letivo

sobre o Tema-Problema: “Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física do 3.º ciclo do AE de Vimioso.”

Por último, apresenta-se uma breve conclusão que constitui uma síntese crítica e retrospectiva sobre a concretização dos objetivos iniciais do Estágio e a sua importância para o aperfeiçoamento pessoal e profissional do docente.

# Capítulo I - Contextualização da Prática Desenvolvida

## 1. Expetativas e Fragilidades Iniciais

Desde muito jovem quis ser professor de Educação Física, pelo que a escolha do curso a frequentar no ensino superior não foi um processo difícil. Contudo, as vicissitudes da vida e o contexto atual do concurso nacional de docentes, “empurrou-me” para o ingresso neste Mestrado. Assim, honestamente, mais do que uma motivação académica inicial que guia habitualmente os alunos para a frequência deste ciclo de estudos, a minha era pessoal e de natureza familiar – conseguir ser professor de Educação Física num estabelecimento de ensino mais próximo de casa, que me permitisse estar diariamente com a minha família, era a minha verdadeira ambição e desafio. Dar continuidade à minha formação académica no segundo ciclo de estudos em ensino de Educação Física parecia-me ser uma excelente opção para alcançar o meu objetivo, não me afastando do meu sonho de jovem.

Iniciado o Mestrado, a seleção da Escola para a realização do Estágio Pedagógico não era, mais uma vez, uma escolha difícil. Encontrava-me a lecionar no AE de Vimioso e, de uma forma lógica e natural, a melhor opção era conseguir realizar aí o Estágio Pedagógico. Aprovada essa possibilidade, o AE de Vimioso começava a representar para mim, um “terreno” com características peculiares e um desafio para a Prática Pedagógica norteada por um Mestrado. A ambição pessoal inicial foi assim dando lugar a uma crescente ambição de enriquecimento profissional.

Nesta sequência, no início do Estágio Pedagógico as expetativas eram elevadas, pois o facto de contactar com a realidade educativa munido de novas “ferramentas” adquiridas no Mestrado, suscitava um novo entusiasmo e motivação, natural para quem já lecionava há vinte anos e sentia agora que poderia fazer mais e melhor pelos alunos. Claro que no decorrer do processo foram surgindo algumas fragilidades. As dúvidas e algumas incertezas surgiam como novos sentimentos, que afinal fazem parte do processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal e profissional de qualquer docente.

O Estágio Pedagógico pressupõe um compromisso com a aprendizagem dos alunos e uma promoção do desenvolvimento profissional individual do docente, respeitando os valores, regras e toda a cultura organizacional da Escola. A preocupação permanente em assegurar a interseção destas três variáveis, traduziu-se necessariamente no surgimento de dificuldades nas três áreas fundamentais do Estágio Pedagógico: planeamento, realização e avaliação.

No momento do planeamento, foram sentidas dificuldades na seleção dos conteúdos a abordar nas aulas durante o ano letivo. De facto, conciliar o cumprimento do Programa Nacional de Educação Física, respeitando o Plano Anual da disciplina, já aprovado em Conselho Pedagógico, com o nível de desempenho e competências da turma em geral e de cada aluno em particular, por vezes parecia ser uma tarefa quase impossível.

Também a escassez dos recursos materiais disponíveis para a prática de Educação Física na escola de Vimioso, bem como a parca cultura desportiva presente, dificultava a elaboração de alguns dos planos de aula previstos, colocando assim novos desafios à criatividade e à adoção de estratégias pedagógicas motivacionais dos alunos. O reduzido número de alunos da turma constituía também uma fragilidade à execução de aulas de jogos desportivos coletivos.

Por último, no que concerne à avaliação, as fragilidades iniciais sentidas foram sobretudo na construção de instrumentos de avaliação ajustados, uma vez que sentia que os mesmos, embora adequados aos conteúdos programáticos e ao ano de escolaridade em causa, poderiam estar desfasados do nível de desempenho e competências da turma face ao histórico da prática de Educação Física em anos anteriores.

Apesar de todas as fragilidades acima expostas, bem como de outras que foram surgindo, permanecia a convicção de que iria ser um ano de elevada importância para o meu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A perseverança, a dedicação, a exigência pessoal, a flexibilidade, a capacidade de reinventar ao longo de todo o percurso, estratégias e práticas pedagógicas, constituíam as melhores “armas” de que disporia para conseguir levar a “bom porto” o Estágio Pedagógico e concretizar os objetivos a que me tinha proposto.

## **2. Projeto Formativo**

Para a concretização do Estágio Pedagógico, como em qualquer jornada pessoal ou profissional é importante pensar no processo formativo. O Estágio constituía-se como uma oportunidade para pensar o que queria melhorar e encontrar formas para o fazer. Afinal, os conhecimentos e experiência de vinte anos de prática docente são uma mais valia, mas nunca são suficientes para fazer face a novos desafios.

As reflexões individuais permitiram perceber os aspetos a melhorar e aqueles que iam sendo ultrapassados. A reflexão sobre o ensino de alguns conteúdos educativos e a partilha de experiências e estratégias com o colega de grupo disciplinar também se tornaram fundamentais em todo o processo de desenvolvimento pessoal e profissional. O recurso a bibliografia e

leituras mais atentas sobre a educação inclusiva, a aprendizagem e a interação da criança portadora de deficiência, permitiu adquirir e consolidar conhecimentos fundamentais para a prática pedagógica junto da turma. Destaco aqui a participação em Ações de Formação promovidas no AE de Vimioso sobre Educação Inclusiva e Estatuto do Aluno que proporcionaram um maior e mais esclarecido conhecimento sobre a atuação junto dos alunos.

A reflexão sobre as aprendizagens adquiridas na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem do MEEFEBS foram também essenciais para repensar e aperfeiçoar a minha atitude como docente e a intervenção pedagógica, auxiliando na colmatação de aspetos e atitudes pessoais e profissionais menos positivas, potenciando a eficácia da aprendizagem dos alunos.

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

#### **3.1. Caracterização da Escola**

A Escola sede do AE é a EB/ 2,3 de Vimioso, localizada no Bairro de S. Sebastião, na vila de Vimioso. Trata-se de um Agrupamento com Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Na vila de Argozelo apenas funciona a Educação Pré-Escolar.

O edifício da escola sede é pré-fabricado e foi construído na década de oitenta, ao abrigo do Programa de Cooperação Económica Luso-Americana. Encontra-se desenraizado da arquitetura local e do clima da região, com uma estrutura, em alguns casos, desadaptada às finalidades educativas e com alguma falta de espaços. Sofreu alterações no ano letivo 2006/2007, devido à integração do Pré-Escolar no edifício sede e do Primeiro Ciclo num edifício contíguo a este, construído de raiz para o efeito e que reúne melhores condições.

Mais recentemente sofreu obras de requalificação, tendo sido construído um auditório. A escola foi também adaptada a alunos com deficiências motoras, tendo sido construídas rampas externas de acesso ao edifício e implantada uma plataforma elevatória nas escadas interiores.

O edifício alberga 8 salas de aula, distribuídas por dois pisos e salas específicas: 2 laboratórios (Ciências Naturais – 1; Ciências Físico-Química – 1); 1 sala de Educação Musical; 1 sala de Educação Visual e Tecnológica; 1 sala de Educação Visual.

Em edifício independente funciona o ginásio onde são lecionadas as aulas de Educação Física, tendo também este sido melhorado com obras de requalificação, que incidiram tanto na

fachada, como no interior do edifício. No recinto exterior existem duas áreas destinadas às atividades desportivas: 1 campo de futebol e 1 pequeno campo desportivo.

A estrutura do edifício contempla ainda espaços e serviços sociais: biblioteca, reprografia c/ serviço de PBX, papelaria, gabinete do Diretor, Serviços Administrativos, 1 gabinete de apoio ao aluno, gabinete da Associação de Pais e Encarregados de Educação, gabinetes de departamento, gabinete de Diretores de Turma, sala de reuniões, sala dos professores, sala dos assistentes operacionais e auditório. No que respeita aos serviços sociais, há ainda a referir o refeitório, a cozinha e bar.

Os espaços que os alunos têm para convívio no interior do edifício é o espaço que rodeia o bar, manifestamente insuficiente para os albergar quando as condições climáticas não permitem o convívio no recinto escolar. No espaço exterior, o recinto escolar comporta uma área de recreio e um espaço ajardinado, na parte da frente.

A escola está também equipada com duas casas-de-banho para deficientes com fraldário: uma no edifício da EB 2,3 e outra no Centro Escolar.

Atualmente a população escolar tem um total de 225 alunos, 42 professores e 25 funcionários. As atividades letivas do Agrupamento funcionam entre as 09h00 e as 17h30 de 2.<sup>a</sup> a 6.<sup>a</sup> feira.

### **3.2. Caracterização do Grupo de Educação Física**

Do Departamento de Expressões fazem parte os grupos disciplinares de Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Educação Especial. O grupo de Educação Física é constituído por 2 professores, um no 2.<sup>o</sup> ciclo e outro no 3.<sup>o</sup> ciclo. O professor do 2.<sup>o</sup> ciclo é coordenador do Clube de Desporto Escolar.

Ao longo de todo o ano letivo foi notória a boa relação entre os diversos professores dos grupos disciplinares do Departamento de Expressões. Esta relação foi notória na produção de algumas atividades realizadas ao longo do ano letivo, nomeadamente no “magusto” e “carnaval.”

No que respeita ao grupo de EF foi sempre evidente a boa relação pessoal e profissional, partilhando reflexões e estratégias de intervenção junto das turmas e dos alunos com problemas de comportamento e/ou aprendizagem. Também as atividades promovidas pelo grupo disciplinar, tais como, corta-mato, mega sprinter e torneios inter turmas são evidências da boa relação construída e partilha de um interesse comum na promoção das aprendizagens e desenvolvimento dos alunos do AE de Vimioso.

### **3.3. Caracterização da Turma**

A turma na qual o Estágio Pedagógico foi desenvolvido foi a turma A do 8.º ano. A ficha de caracterização individual do aluno (Anexo A), elaborada no início do ano letivo pelo Conselho de Diretores de Turma permitiu a recolha de dados para a realização da grelha de caracterização da turma (Anexo B).

Assim, a turma A do 8.º ano é constituída por 12 alunos, 4 do género feminino e 8 do género masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos.

A turma tem três alunos da educação inclusiva, dois dos quais a beneficiar de medidas adicionais. Uma das alunas, portadora de paralisia cerebral, apresenta mobilidade condicionada necessitando de cadeira de rodas.

A turma tem um aluno com uma retenção no 1.º ciclo e dois com uma retenção no 2.º ciclo. Beneficiam de Ação Social Escolar de escalão A, cinco alunos.

Todos os alunos têm como Encarregado de Educação a mãe.

Relativamente às habilitações académicas do agregado familiar há apenas dois alunos cuja mãe tem licenciatura, tendo os restantes progenitores habilitações literárias ao nível dos 2.º e 3.º ciclos e apenas quatro completaram o ensino secundário. Em termos de atividade profissional, as profissões desempenhadas situam-se no setor primário e terciário.

## Capítulo II - Análise Reflexiva sobre a Prática Pedagógica

As aprendizagens escolares têm hoje concorrentes poderosos, que pretendem inclusivamente substituir as suas funções, como os Media, os computadores e a internet, não estivéssemos nós na era dos “nativos digitais” e “multitarefa”. A Escola já não é hoje o único lugar que proporciona o conhecimento, o que constitui para o professor um desafio acrescido. Como professor, acredito que não se aprende o mesmo dentro e fora da Escola. Acredito que as aprendizagens escolares são insubstituíveis na construção do conhecimento secundário e desempenham um papel fundamental para as crianças e jovens, enquanto fator que pode reconstruir realidades e facilitador de novas oportunidades e condições de vida. Por isso, julgo que a tarefa e o papel do professor na Escola de hoje são cada vez mais significativos. Conseguir motivar os alunos, ir ao encontro das suas expectativas e ainda ser uma referência para os mesmos, representam árduas tarefas perante concorrentes tão fortes.

Por sua vez, é também nesta mesma Escola, que encontramos a Educação Física, disciplina constituída por um conjunto de atividades, todas elas diferentes, mas que se tocam num ponto: educar o corpo pelo movimento de forma a promover o gosto pela prática regular das atividades físicas. A Educação Física é *“um meio singular para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno através de uma prática de atividade física eclética”* (Jacinto et al., 2001), e como tal representa um desafio acrescido para o professor desta disciplina.

Neste capítulo apresentamos em retrospectiva as atividades desenvolvidas no decurso do Estágio Pedagógico, numa lógica de análise reflexiva, percorrendo as tarefas desenvolvidas e os desafios inerentes às diferentes dimensões da prática docente: área do ensino-aprendizagem, a área da organização e gestão escolar, área de projeto e parcerias educativas e, por último, a área da atitude ético-profissional, que pela sua relevância, consideramos ser transversal a todas as outras. Pela sua importância no decurso deste ano letivo, terminamos este capítulo com um último ponto, que intitulámos questões dilemáticas e decisões de ajustamento, onde relatamos os principais dilemas e imprevistos com que nos confrontámos no decurso do Estágio e que nos levaram a repensar e tomar importantes decisões de ajustamento pessoal e profissional.

## **1. Área de Ensino-Aprendizagem**

De acordo com o dicionário, a palavra aprendizagem deriva do substantivo aprendiz, termo que caracteriza aquele que aprende ou dá os primeiros passos numa atividade, arte ou ofício. A aprendizagem pode assim ser definida como o ato de aprender ou adquirir conhecimento através da experiência ou de um método de ensino, competindo ao professor um papel fundamental neste processo, quer enquanto transmissor de conhecimento, quer através do seu contributo para a eficácia da consolidação do mesmo junto dos alunos.

De forma a estruturar o processo de Ensino-Aprendizagem, podemos considerar a prática pedagógica dividida em três fases: Planeamento, Realização e Avaliação.

### **1.1. Planeamento**

Embora seja fundamental no início do ano escolar planear todo o ano letivo, este deve ser encarado como um processo contínuo e flexível, sujeito a adaptações, e no qual há diversos fatores a considerar: os objetivos pretendidos, as metas a alcançar, os espaços disponíveis, o material a utilizar e o nível dos alunos.

No processo ensino-aprendizagem, o planeamento é fundamental para coordenar pedagogicamente as atividades, com o intuito de promover o desenvolvimento multilateral dos alunos. De acordo com Bento (2003), o planeamento do ensino assume uma necessidade de reflexão entre a teoria e a prática, de modo a aumentar a competência didática do professor, garantindo uma ação eficaz. Para tal, e para que o ensino surta o efeito desejado sobre as aprendizagens dos alunos, é fundamental que o professor seja conhecedor do meio em que está inserido, adequando as suas práticas e conteúdos pedagógicos.

De modo a facilitar o planeamento da prática letiva, foram utilizados no âmbito do presente Estágio três documentos que se constituem como guiões fundamentais para o professor: o Plano Anual, as Unidades Didáticas e os Planos de Aula.

#### **1.1.1. Plano Anual**

O plano anual constitui a primeira etapa da planificação do processo de ensino-aprendizagem. Este plano (Anexo C) foi elaborado no início do ano letivo em conjunto com o docente do grupo de EF, de acordo com o previsto no Programa Nacional de Educação Física.

Partindo do PNEF, documento de âmbito nacional e que orienta o professor na abordagem das matérias a lecionar, o plano anual tinha que ter também em consideração o contexto escolar, para que se conseguissem alcançar os resultados desejados ao nível das aprendizagens.

Segundo Bento (2003), a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento, correspondendo a uma necessidade objetiva, com vista à promoção do sucesso em que é preponderante a definição de reflexões estratégicas, balizadoras da ação e a clareza acerca dos resultados a alcançar no decurso de um ano letivo.

Assim, na elaboração do plano anual o grupo disciplinar considerou quais as modalidades que podiam ser lecionadas tendo em conta as condições da região, o clima, a cultura e os recursos ao nível de equipamentos e espaços do AE. Nesta sequência, ficaram definidas apriori as modalidades a abordar ao longo do ano, por período letivo: ginástica, atletismo, desportos de raquetas (badminton, ténis de mesa, ténis), orientação, basquetebol, andebol, voleibol, futebol e rãguebi. Aquando da elaboração do plano anual, foi também realizada uma reflexão e análise das características das turmas e das capacidades dos alunos, circunscrevendo as matérias a lecionar. Foram ainda definidos os conteúdos a abordar em cada unidade didática; definidos os objetivos gerais e específicos a alcançar por modalidade e delineadas as estratégias gerais de orientação do processo de ensino aprendizagem e avaliativo. Importa referir, que o grupo disciplinar decidiu abordar as modalidades de forma concentrada, de modo a simplificar a gestão dos espaços e recursos materiais do AE. No plano anual foram ainda previstas algumas aulas em conjunto pelos dois docentes do grupo, uma vez que o número reduzido de alunos por turma condicionava a realização de desportos coletivos. Esta estratégia acabaria por se revelar bastante enriquecedora para os alunos, pois constituiu um fator motivacional acrescido e permitiu estimular o seu espírito competitivo.

O plano anual revelou-se um instrumento bastante útil ao longo do ano letivo, permitindo a previsão a longo prazo e facilitando a organização dos conteúdos por sessão. De referir, que este instrumento nunca foi um documento “sagrado”, pois sempre que pensámos que seria pertinente modificar, assim o fizemos. A flexibilidade deste documento, permitiu que efetuássemos alguns reajustes de forma a ir ao encontro das necessidades e ritmo de aprendizagem dos alunos. Aliás, esta flexibilidade revelou-se fundamental face ao contexto COVID 19, que veio impor necessários ajustes aos conteúdos e forma de lecionar, sobretudo no 3.º período do ano letivo. Ainda assim, a construção deste documento foi fundamental na condução do processo ensino aprendizagem, contribuindo para garantir o sucesso educativo dos alunos na disciplina de EF.

### 1.1.2. Unidades Didáticas

Elaborado o plano anual, partimos para a avaliação diagnóstica dos alunos nas diferentes modalidades, por forma a construir as Unidades Didáticas com os conteúdos adequados ao nível do conhecimento e desempenho em que os alunos se encontravam.

A elaboração das UD corresponde à segunda etapa do planeamento. Segundo Bento (2003) as UD são partes essenciais do programa da disciplina que apresentam aos professores e alunos, etapas claras do processo ensino-aprendizagem. Pais (2010, cit. por Costa, 2014) acrescenta, que estas são unidades de programação e modo de organização da prática docente, constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central. Estas, segundo Pais (2010, cit. por Costa, 2014), têm de dar resposta a algumas questões relativas ao desenvolvimento curricular - o que ensinar (objetivos e conteúdos), quando ensinar (sequencia ordenada de atividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos).

Assim, construímos um conjunto de aulas por UD definindo os conteúdos a abordar e os respetivos objetivos, respondendo cabalmente à primeira questão – o que ensinar.

Relativamente à segunda e terceira questões do desenvolvimento curricular, quando e como ensinar, após o levantamento dos espaços, material e características da turma, definimos as estratégias, as tarefas e a sequência dos conteúdos para o ensino de cada modalidade, tendo em consideração as especificidades de cada aluno e turma.

Por último, no que concerne ao como avaliar, construímos os instrumentos necessários para cada etapa da avaliação.

Cada UD foi elaborada com a seguinte estrutura: história e caracterização da modalidade; caracterização dos recursos; conteúdos técnicos e táticos; progressões pedagógicas; objetivos da modalidade; avaliação; extensão e sequência de conteúdos e estratégias de ensino.

Tal como o plano anual, também as UD se constituíram como um importante guião orientador da nossa ação ao longo do ano letivo. Estas constituíram-se também como um instrumento flexível, permitindo ajustes à abordagem das diferentes modalidades, de forma a adequar ao ritmo dos alunos para assegurar a eficácia e consolidação das aprendizagens. Tal demonstra, mais uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é alterável, cabendo ao professor, sempre que se torne necessário modificar e ajustar o planeamento.

### 1.1.3. Plano de Aula

O plano de aula é o último patamar do planeamento.

Segundo Bento (2003), após projetarmos as UD começam-se a preparar as aulas a lecionar. Segundo o mesmo autor, o plano de aula deverá incidir sobre objetivos e conteúdos essenciais do planeamento da UD.

Para cada aula foi realizado um plano (Anexo D), de encontro ao sugerido por Bento (2003), isto é, dividindo a mesma em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final. Seguindo a lógica do modelo deste autor, na parte inicial são transmitidos os objetivos da aula e é realizado o aquecimento geral e específico, em função da modalidade a abordar. Na parte fundamental, os alunos efetuam as tarefas previstas inerentes aos conteúdos, por forma a serem atingidos os objetivos delineados para a aula. Na parte final, após o retorno à calma, é efetuado um balanço da aula. Neste momento aproveitámos sempre para auscultar a opinião dos alunos sobre a aula terminada, procurando perceber aquilo de que mais gostaram e o inverso, de forma a ajustar a intervenção nas aulas seguintes. Este momento servia também, para transmitir aos alunos os conteúdos a abordar na aula subsequente, de forma a que estes compreendessem a lógica da UD.

De referir que procurámos elaborar os planos de aula em função da heterogeneidade da turma, de forma a que todos os alunos conseguissem aprender os conteúdos propostos e atingir os objetivos definidos. Para o efeito, foi estabelecido para cada grupo um tipo de trabalho que permitisse desenvolver uma prática de acordo com as suas competências, privilegiando um ensino por diferenciação pedagógica e inclusivo. Importa aqui salientar o facto da turma ter uma aluna com mobilidade condicionada, reforçando a necessidade de ajustar e adaptar tarefas nas modalidades abordadas, de forma a que a mesma se sentisse integrada.

Em suma, o plano de aula constituiu uma ferramenta essencial, possibilitando o pensar e preparar cada sessão de forma estruturada e adequada ao contexto, indo de encontro à motivação dos alunos e promovendo o sucesso das aprendizagens.

## **1.2. Realização**

Norteados pela sua planificação, os professores avançam para a realização dos conteúdos programados, iniciando a intervenção pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. A realização é no fundo a passagem da teoria à prática.

Apesar de não ser a primeira vez que realizava um EP e que lecionava aulas de EF, o receio de errar e a vontade de ser melhor profissional, mesmo quando esta etapa se repete duas ou mais vezes na nossa formação, gera sempre muitas dúvidas.

Assim, durante o Estágio, no que concerne a realização, foram inúmeras as estratégias e metodologias utilizadas para que o processo de ensino-aprendizagem se tornasse eficaz.

Também o planeado foi muitas vezes ajustado de forma a alcançar os objetivos e ir de encontro às necessidades e competências de cada aluno. Nesta sequência, prestámos particular atenção à intervenção pedagógica nas dimensões que segundo Siedentop (2008, cit. por Costa, 2014) integram simultaneamente qualquer momento de ensino: instrução, gestão, clima e disciplina.

### 1.2.1. Dimensão Instrução

Um aspeto que consideramos de particular pertinência para o sucesso da intervenção pedagógica no processo de realização é a comunicação entre o professor e o aluno durante a aula, isto é, a informação frequente e adequada à prestação do aluno e por sua vez a atenção disponibilizada pelo mesmo. No âmbito da instrução, recorremos durante as aulas às quatro técnicas de intervenção pedagógica: a preleção, o questionamento, o feedback e a demonstração (Silva, 2014). Assim, ao nível da instrução, quer no período inicial quer durante as aulas, procurámos sempre fornecer indicações aos alunos, individuais ou colectivas, restringindo a informação aos aspectos essenciais, a fim de evitar tempos mortos e para que os alunos apreendessem o fundamental. Procurando ainda fazer um uso adequado da preleção, tivemos sempre em atenção a colocação de voz, de forma a ser audível, mas sem conotação de agressividade. A instrução foi sempre efetuada de forma clara, sucinta e objetiva, transmitindo os conteúdos com uma linguagem técnica e terminologicamente correcta, mas acessível e adequada à compreensão e à faixa etária dos alunos.

A demonstração foi sempre uma técnica crucial, utilizada na parte inicial e fundamental da aula, de forma a que os alunos percecionassem de forma real o pretendido. Revelou-se ainda uma mais valia, sobretudo aquando da introdução de novos conteúdos, para que os alunos percebessem de forma mais célere o pretendido. De referir ainda que a demonstração efetuada pelo professor, quer recorrendo aos alunos, constituía normalmente um fator motivacional acrescido. O recurso ao aluno para a demonstração, constituiu também uma estratégia, para que recorrendo ao questionamento dos restantes colegas, chamássemos a atenção sobre os pontos-chave do exercício a realizar.

Por sua vez, no que respeita à prestação dos alunos, recorrendo à técnica do feedback, tentámos sempre fazer a crítica pela positiva elogiando o aluno, quer pela progressão na aprendizagem, quer pelo esforço desenvolvido. Também aqui, utilizámos com frequência a

técnica do questionamento, para aferir a compreensão dos alunos relativamente ao transmitido e simultaneamente como estratégia para manter a atenção dos mais distraídos ou com déficit de atenção. O questionamento, em termos da intervenção pedagógica foi também muito utilizado na parte final da aula. Aqui, refletindo com os alunos e auscultando as suas opiniões e sugestões para as aulas seguintes, conseguimos que os mesmos se sentissem envolvidos e parte integrante do processo de ensino aprendizagem.

### 1.2.2. Dimensão Gestão

Para o sucesso pedagógico é fundamental uma gestão eficaz do processo de ensino e aprendizagem. A gestão eficaz de uma aula reside na capacidade do professor em envolver os alunos nas atividades propostas e prevenir comportamentos inapropriados, de forma a que toda a turma usufrua do tempo de aula eficazmente. Neste contexto, desde o início do ano letivo, definimos algumas estratégias para melhor gerir as aprendizagens e os comportamentos dos alunos. Para o efeito, considerámos duas dimensões fundamentais para o sucesso da intervenção pedagógica: a gestão do tempo de aula e a gestão comportamental dos alunos.

Na gestão do tempo da aula, procurámos manter os alunos em empenho motor o maior tempo possível, de forma a potenciar as aprendizagens. Assim, definimos desde o início do ano os timings de organização da aula, de forma a criar rotinas aos alunos e agilizar toda a dinâmica da sessão. Durante a semana, de acordo com o horário escolar, tínhamos uma aula de 50 minutos e outra de 100 minutos. Em todas as aulas definimos que os alunos teriam 5 minutos para se equiparem. No final das aulas de 50 minutos teriam 10 minutos para higiene pessoal e 15 minutos nas de 100 minutos. Assim a assiduidade e pontualidade acabariam por ser uma constante ao longo do ano letivo, não suscitando constrangimentos. De referir, que foram elaborados planos de aula que prevessem a introdução de novos conteúdos para as aulas de 100 minutos, reservando as de 50 minutos para a exercitação, de forma a rentabilizar o tempo útil destas.

O reduzido número de alunos da turma também não levantava grandes dificuldades à gestão de aula. Ainda assim, definimos desde início regras de conduta, segurança e normas de funcionamento essenciais para as aulas decorrerem com normalidade. Foi explicado aos alunos a organização habitual das aulas e transmitidas as orientações para o transporte e manuseamento de equipamentos e materiais, bem como relativas à sua arrumação no final. Entendemos, que a organização e previsibilidade é uma mais valia na intervenção, gerando um sentimento de segurança no aluno que propicia o comportamento adequado.

No que respeita à gestão e controlo dos tempos dos exercícios, muitas vezes flexibilizámos o plano de aula. Deste modo, procurámos realizar a transição entre tarefas não tanto pelos tempos que estavam definidos no plano de aula, mas especialmente pela forma como os alunos estavam a progredir nas mesmas.

Não obstante não termos sentido dificuldades na gestão das aulas, a parca predisposição dos alunos para a aula de educação física, a indisciplina e a falta de regras, acabou por se revelar a maior dificuldade de gestão pedagógica, conforme apresentamos de seguida.

### 1.2.3. Dimensão Clima/Disciplina

A dimensão disciplina está inteiramente relacionada com a gestão e o clima.

De facto, o sucesso da intervenção pedagógica correlaciona-se intimamente com a forma como são sentidas e vividas as interações pessoais e os comportamentos no ambiente de aula. Acreditamos que quando existe um clima de aula positivo, por norma os comportamentos inapropriados não existirão ou serão em número reduzido, sendo que o inverso também se concretiza. Isto é, se o comportamento generalizado da turma não estiver controlado pode pôr em causa todo o ambiente da aula, colocando em risco a qualidade do ensino e das aprendizagens. Neste contexto, segundo Siedentop (1998) há que criar estratégias disciplinares para que haja uma atmosfera na qual seja mais fácil aprender. Ora, a criação de meios que evitem os comportamentos desajustados será da responsabilidade do docente.

Partindo destes princípios, procurámos criar sempre um ambiente de aula agradável, utilizando essencialmente interações positivas, dirigindo-nos ao aluno pelo seu nome próprio, criando um clima de confiança e motivando-o sempre para que atingisse os objectivos propostos. O cuidado de ser imparcial, justo e não colocar de parte nenhum aluno, constituiu uma preocupação permanente.

Se por um lado a empatia e confiança constituíram ferramentas essenciais para potenciar a interação positiva com os alunos, a sua gestão equilibrada com o respeito e a disciplina constituíram sempre uma maior dificuldade. Assim, conforme já referimos, a parca predisposição dos alunos da turma para as aulas de educação física, foi uma dificuldade sentida desde o início. Esta foi sendo ultrapassada ao longo do ano letivo com o reforço da relação empática, promotora de uma maior motivação e empenho dos mesmos. Porém, mantinha-se a dificuldade na postura a assumir face à indisciplina de alguns alunos e a falta de regras, que punha em causa a serenidade e bom funcionamento das aulas, prejudicando o clima de aprendizagem. Aqui, deparados com maiores dificuldades, optámos por implementar nas aulas

de 100 minutos um momento de 10 minutos, em que os alunos escolhiam as atividades que queriam praticar. Tal só era possível se o seu comportamento na aula anterior tivesse sido adequado. Assim, procurámos através do reforço positivo, alterar condutas para chegarmos aos nossos objetivos. Ainda como estratégia, recorremos ao pedido de colaboração aos alunos com maior dificuldade no cumprimento de regras, para efetuarem as demonstrações aos colegas, ou, por exemplo, liderarem o grupo no aquecimento, de forma a responsabilizá-los e sentirem a recompensa de um comportamento ajustado. Nestes momentos a assertividade discursiva foi uma estratégia fundamental para conseguir manter o respeito, sem criar “medos”. Julgo que o facto de nunca se ter recorrido a intervenções punitivas ou a participações disciplinares é evidenciador de que os objetivos da realização na dimensão clima e disciplina foram alcançados.

### **1.3. Avaliação**

A avaliação é uma componente importante da ação educativa, não podendo ser encarada como um mero apêndice do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Carvalho (2017), a avaliação perspectiva-se enquanto processo que nos permite recolher as informações necessárias à orientação, regulação e controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Para Perrenoud (2000), a avaliação é fundamental no processo ensino aprendizagem, sendo esta que “ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar”.

De acordo com o Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril que estabelece os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário, a avaliação constitui um processo regulador do ensino e aprendizagem. O mesmo Decreto identifica as finalidades da avaliação, enquanto processo regulador do ensino aprendizagem e define as diferentes modalidades de avaliação interna das aprendizagens.

Além do Decreto supracitado, na avaliação da disciplina de EF, é também considerado o PNEF, onde estão definidos os objetivos a desenvolver pelos alunos por ciclo e ano de escolaridade. O Programa reforça que “os objetivos de ciclo constituem as principais referencias no processo de avaliação dos alunos, incluindo o tipo de atividade em que devem ser desenvolvidas e demonstradas as atitudes, conhecimentos e capacidades”. Os processos e os resultados decorrentes da avaliação permitem ao professor aferir o desempenho dos alunos, ajudando-o a determinar as atividades a realizar com toda a turma e individualmente para o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem e alcançar o sucesso dos alunos em EF.

No presente Estágio, de forma a concretizar os principais objetivos da avaliação, o grupo disciplinar definiu à partida os critérios de avaliação a utilizar ao longo do ano letivo (Anexo E). Estes critérios definiam as regras de qualificação da participação dos alunos nas atividades selecionadas para a realização dos objetivos e do seu desempenho nas situações de provas. Por sua vez, no início do ano letivo, estes foram dados a conhecer pelos Diretores de Turma aos Encarregados de Educação, de forma a conferir maior transparência ao processo avaliativo. Os critérios de avaliação serviram ainda de apoio à construção de três instrumentos para as correspondentes dimensões da avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

### 1.3.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica constitui o primeiro momento do processo avaliativo. Através desta, pretende-se aferir os níveis de conhecimento e desempenho dos alunos nas diferentes modalidades.

O objetivo da avaliação diagnóstica é a recolha de informação, que permita ao professor delinear estratégias e ajustar os conteúdos, em função do nível real em que os alunos se encontram. A avaliação diagnóstica é assim fundamental na construção das UD e das aulas, sendo determinante para que o processo de ensino aprendizagem possa decorrer com sucesso.

No presente Estágio, a avaliação diagnóstica foi realizada na primeira aula de cada UD, utilizando a grelha de avaliação construída pelo grupo disciplinar de educação física (Anexo F). De salientar que em função dos conteúdos e objetivos por cada UD, foi construída e aplicada uma grelha com parâmetros distintos, adequada à modalidade a abordar.

Através da avaliação diagnóstica constatámos que a turma do 8.º A, apesar do número reduzido de alunos, era bastante heterogénea ao nível das aptidões demonstradas. Tal situação, julgamos dever-se ao facto de algumas das modalidades abordadas não terem sido aprofundadas em anos anteriores. Também, o meio envolvente não é propício a que os alunos experienciem atividades desportivas, com exceção do futsal. Aliás, o futsal foi desde início a única modalidade onde, na avaliação diagnóstica, os alunos evidenciaram estar ao nível de conhecimentos e desempenho em que deveriam estar para o 8.º ano de escolaridade.

Face a esta evidência, tivemos sempre, com exceção do futsal, que ajustar as UD ao nível do desempenho dos alunos, ajustando os conteúdos e o número de aulas.

Uma vez que a turma, tal como já anteriormente referido, dispunha de apenas doze alunos, não foram sentidas dificuldades na execução da avaliação diagnóstica.

### 1.3.2. Avaliação Formativa

A função da avaliação formativa é melhorar e regular o processo de ensino e aprendizagem.

Esta avaliação tem por objetivo saber onde os alunos se situam em relação à aprendizagem, nomeadamente para onde e como devem ser orientados. É um processo avaliativo contínuo e interativo, utilizado para reorientar, melhorar e apoiar os alunos.

No decurso do Estágio, a avaliação formativa foi efetuada de forma contínua, ao longo de todo o ano letivo. Para o efeito, utilizámos a grelha (Anexo F), elaborada pelo grupo disciplinar, onde se procedia durante as aulas ao registo das informações relevantes da evolução dos alunos. Esta grelha contemplava uma checklist dos objetivos por UD, permitindo monitorizar em cada aula as facilidades e dificuldades dos alunos. Após a avaliação das dificuldades e aptidões dos alunos, era possível adequar o ensino e as tarefas propostas, ajustando aos objetivos inicialmente definidos.

Considero, que através da avaliação formativa, conseguimos um duplo objetivo. Relativamente aos alunos, permitiu obter informação sobre os objetivos atingidos e as dificuldades sentidas por cada um. Para o professor, permitiu-nos aferir se a forma como estava a ser desenvolvido o programa planeado era adequada aos objetivos e aos alunos e, por sua vez, quais os ajustes que deveríamos efetuar para aumentar a eficácia do processo de ensino. Na nossa opinião, a avaliação formativa é a mais profícua, porquanto é aquela onde ocorre uma maior interação entre professor e aluno, onde existe um feedback contínuo com ênfase nos processos e não nos resultados.

A avaliação formativa constituiu assim uma ferramenta essencial no decurso do Estágio, pela forma como devolve facilmente informações acerca do desempenho dos alunos e auxilia na condução do processo do ensino aprendizagem.

### 1.3.3. Avaliação Sumativa

A função principal da avaliação sumativa é classificar e certificar.

O seu principal objetivo é determinar o que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de cada UD. Trata-se de uma avaliação pontual e não contínua, com ênfase nos resultados e traduzida numa nota quantitativa.

No presente Estágio a avaliação sumativa foi sempre efetuada no final de cada UD, de acordo com a fórmula definida pelo grupo disciplinar de EF e que já havia sido considerada na avaliação diagnóstica (Anexo F). Assim seria possível a comparação de resultados obtidos da

avaliação inicial para a sumativa, conseguindo uma visualização rápida dos progressos e aquisições dos alunos.

A avaliação sumativa foi efetuada por observação direta dos alunos, em contexto de aula, registando-se os desempenhos dos mesmos na respetiva grelha.

Na avaliação dos jogos desportivos, apesar da heterogeneidade e reduzido número de alunos da turma, privilegiámos situações de jogo formal e/ou de jogos reduzidos. Relativamente às modalidades individuais, avaliámos os alunos em função do desempenho técnico nos exercícios propostos.

Apesar dos alunos terem conhecimento do contexto avaliativo da aula, procurámos sempre que a mesma decorresse com a serenidade e normalidade habituais para não gerar sentimentos de ansiedade ou de pressão.

Após a aula de avaliação sumativa, as classificações finais foram sempre devidamente aferidas com o conjunto dos registos anteriormente observados nas aulas da avaliação formativa contínua.

## **2. Área da Organização e Gestão Escolar**

Durante o Estágio, além da função docente, assumimos outros cargos e tarefas inerentes ao trabalho de escola, nomeadamente na área da organização e gestão escolar, conforme previsto no Guião de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física III. Como já referido, o Estágio foi realizado no AE onde me encontrava colocado como docente através do Concurso Nacional de Professores. Assim, desde o início do ano letivo fazia parte do meu horário os cargos de diretor de turma e de coordenador técnico do clube de desporto escolar.

### **2.1. Direção de Turma**

Enquanto Diretor de Turma procurámos corresponder ao perfil e tarefas inerentes ao conteúdo funcional deste cargo. Assim, no contexto da prática do exercício da Direção da Turma A do 5.º ano, realizámos as seguintes ações:

a) Promovemos ações facilitadoras da correta integração dos alunos na vida escolar do Agrupamento; b) Adotámos medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à produção de um bom ambiente educativo; c) Promovemos junto do Conselho de Turma a realização de ações conducentes à aplicação do Projeto Educativo da Escola, numa perspetiva de envolvimento dos pais/encarregados de educação e de abertura à comunidade; d) Promovemos um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos

professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais/encarregados de educação na concretização de ações para orientação e acompanhamento; e) Colaborámos com os Serviços de Psicologia e Orientação na definição de estratégias que promovam e facilitem a correta integração social dos alunos que necessitem de apoios especiais; f) Promovemos a rentabilização dos recursos e dos serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e pais/encarregados de educação informados do seu funcionamento; g) Prestámos toda a informação necessária aos pais/encarregados de educação, de acordo com a lei em vigor, no que concerne à avaliação dos alunos e às faltas dadas pelos mesmos; h) Avaliámos as ocorrências de indisciplina e, mediante a gravidade das mesmas, demos conhecimento ao Diretor do Agrupamento; i) Coordenámos o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação; j) Mobilizámos, em conjunto com o docente de ensino especial, o encarregado de educação e os Serviços de Psicologia e Orientação, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dos alunos com esta necessidade; k) Organizámos o processo individual do aluno; l) Proposemos, na sequência da decisão do Conselho de Turma, medidas educativas adequadas e proceder à respetiva avaliação; m) Presidimos às reuniões de Conselho de Turma; n) Promovemos a eleição do Delegado e do Subdelegado de Turma; o) Coordenámos a elaboração e a implementação do Plano de Estudos e Desenvolvimento Curricular.

## **2.2. Coordenação do Desporto Escolar**

No âmbito do cargo desempenhado enquanto Coordenador Técnico do Clube do Desporto Escolar tivemos a oportunidade de planear e supervisionar a preparação, desenvolvimento e monitorização de todas as atividades previstas no Projeto do Desporto Escolar, designadamente: a) Elaborar o plano anual de atividades do Clube do Desporto Escolar; b) Organizar atividades que promovam a melhoria da condição física da população escolar; c) Realizar ações de formação para os alunos com funções de juízes/árbitros; d) Elaborar o Dossier do Clube Desporto Escolar; e) Acompanhar as competições, preencher os relatórios e atualizar os resultados; f) Implementar projetos e ações no âmbito da promoção de estilos de vida saudáveis; g) Dinamizar a atividade interna (Nível I); h) Produzir e apresentar os relatórios trimestral e anual de atividades à CLDE (Coordenação Local do Desporto Escolar).

### **3. Área de Projeto e Parcerias Educativas**

No âmbito desta dimensão realizámos diversas ações destinadas à população escolar, com especial destaque para as realizadas no âmbito do desporto escolar, pelo número de alunos envolvidos e o impacto das mesmas. Assim, salientamos a organização do Corta-Mato escolar e do Mega Sprinter, que ocorreram no 1.º período, envolvendo os alunos de todos os ciclos de ensino do AE de Vimioso.

Ainda durante o 1.º período, no dia 20 de novembro em Mirandela, participámos no Corta-Mato fase CLDE Bragança e Côa, com os alunos apurados na fase escola por escalão/género. De igual forma, participámos no 2.º período, no dia 8 de fevereiro, em Macedo de Cavaleiros, no Mega Sprinter fase CLDE Bragança e Côa.

Para além destas atividades, organizámos os jogos tradicionais realizados no Magusto escolar no dia 13 de novembro e o torneio de basquetebol 3x3 no dia 4 de dezembro.

Em meu entender, a organização destas atividades constitui sempre uma oportunidade de reforço das competências pessoais de gestão e organização, que são úteis ao longo de todo o percurso profissional ligado à Educação Física em contexto escolar, bem como para outros eventos de prática desportiva, de recreio e de lazer.

### **4. Área Atitude Ético-Profissional**

Quando nos referimos a ética profissional, estamos a pensar no conjunto de valores, normas e condutas que conduzem e consciencializam as atitudes e comportamentos de um profissional.

Para o professor, a questão da ética tem especial relevância, porquanto ocupa um lugar de excelência como formador das futuras gerações. Quando lidamos com crianças e adolescentes temos que ter consciência de que estes estão a construir as bases do seu desenvolvimento afetivo, motor, social e cognitivo, enquanto observam e vivem o mundo à sua volta. O professor tem o “poder” de inspirar comportamentos, pois é um modelo e referência para os seus alunos.

Diante desta grande responsabilidade social no exercício da sua profissão, o professor necessita de ter especial atenção com todas as suas ações no quotidiano escolar, na relação com os seus pares, com os alunos e respetivas famílias.

Neste contexto e no decurso de vinte anos como docente, bem como ao longo do presente Estágio, independentemente da área ou dimensão de atuação, procurámos pautar os

nossos comportamentos e atitudes por valores que consideramos fundamentais, tais como, o altruísmo, a autenticidade, solidariedade, consciência e responsabilidade.

Concretizando, no curso diário da prática docente procurámos sempre ser assíduos e pontuais. No âmbito da prática pedagógica, sempre que foi necessário chamar a atenção de algum aluno, fizemo-lo de forma leal, sincera e respeitosa, sem nunca fazer referência a alguma característica física (ou de outra ordem). Procurámos cultivar nas aulas um clima de saudável convivência, respeito mútuo e solidariedade entre os alunos. Tentámos corrigir atitudes menos justas ou de algum preconceito entre os alunos, sempre de forma construtiva. Valorizámos a escuta ativa e o diálogo com os alunos, estando atentos aos seus comportamentos e estado emocional. Em suma, todas as nossas atitudes e condutas pautaram-se pela preocupação de ser um exemplo a seguir, participando na formação dos alunos enquanto pessoas e futuros adultos.

Ao nível da transmissão de conhecimentos, assumimos sempre um compromisso ético com as aprendizagens dos alunos e com a prática educativa, promovendo a diferenciação das aprendizagens de acordo com as capacidades de cada um, mas conservando sempre uma atitude inclusiva.

E porque a atitude ético-profissional, conforme já anteriormente referido, é realmente transversal a toda a área da atuação docente, também enquanto diretor de turma dirigimo-nos sempre às famílias de forma adequada e respeitosa, evitando julgamentos. Mostrámos sempre disponibilidade para com os alunos e famílias, desenvolvendo uma relação de confiança. Procurámos, em situações específicas, efetuar a mediação entre alguns comportamentos de alunos em meio escolar, consequentes de vivências em contexto familiar, mantendo sempre o sigilo.

Na relação com os demais professores e colaboradores do AE mostrámo-nos sempre disponíveis e cooperantes.

Acreditamos que todos os professores que apresentam uma boa conduta ética, conquistam maior respeito, credibilidade e reconhecimento por parte dos alunos e de toda a comunidade educativa.

## **5. Questões Dilemáticas e Decisões de Ajustamento**

No decurso da carreira docente em geral, o professor deverá ser sempre capaz de refletir sobre a intervenção pedagógica para que consiga detetar a necessidade de eventuais ajustamentos e resolver imprevistos.

O ano letivo 2019/2020, ano do presente Estágio, não deixou qualquer margem de dúvida à necessidade e capacidade dos professores procederem a uma alteração significativa aos conteúdos previstos no planeamento e até ao modo de lecionar. De facto, por melhor elaborado que tivesse sido o planeamento, procurando antecipar todos os imprevistos, nada fazia esperar a paragem do país e o encerramento das escolas no âmbito do Plano de Contingência COVID 19. Assim, foi evidente que as UD e as aulas planificadas para serem lecionadas ao longo do 3.º período do 8.º A tinham que ser reajustadas. Encontrar a melhor metodologia para o ensino à distância da educação física era indubitavelmente um grande desafio dilemático que se colocava a todos. Além do como ensinar, colocava-se a questão do que ensinar. Os alunos estariam nas suas casas e não na escola, com uma assimetria de recursos que era importante considerar e que não estaria ao nosso alcance colmatar. Mais, não sabíamos que motivação e empenho encontraríamos. Os nossos próprios sentimentos também levantavam dilemas. O nosso espaço familiar passava agora a palco de trabalho. Fazer a separação destes dois mundos quando o espaço físico se sobrepõe é algo pelo qual nunca havíamos passado e suscitava uma sensação de estranheza.

A flexibilidade do plano anual e das UD, mais do que nunca estava posta à prova. Foi neste contexto, durante a interrupção letiva da Páscoa, que utilizando a plataforma Zoom, o grupo disciplinar reelaborou novos planos de aula, baseadas em conteúdos passíveis de serem realizados em espaços de dimensão exígua e com recurso a materiais habitualmente existentes em casa, apelando à criatividade. Aquando do início do 3.º período estávamos então em condições, através da plataforma Zoom e Microsoft Teams, de retomar as aulas com os alunos. Consideramos que apesar de alguns receios e fragilidades inicialmente sentidas, tudo acabou por correr bem. A novidade do ensino à distância, utilizando ferramentas dominadas por esta nova geração de alunos, acabou por acrescentar motivação aos mesmos, permitindo a realização de todas as aulas previstas com pontualidade e assiduidade. Claro que surgiram vários imprevistos, sobretudo na desigualdade dos equipamentos e acesso à Internet por parte de alguns alunos. No decurso das aulas, também os problemas de falhas de rede de internet por vezes dificultaram a progressão sequencial das sessões. Mas ainda assim consideramos que os objetivos foram alcançados.

Uma vez que dos 150 minutos disponíveis no horário escolar habitual, passámos a dispor apenas de 50 minutos semanais, tivemos que pensar estratégias para otimizar o tempo útil de aula na plataforma Zoom. Para o efeito, utilizámos inicialmente a aplicação WhatsApp e posteriormente o Microsoft Teams para enviar a todos os alunos no dia anterior à aula síncrona

um plano com imagens das tarefas propostas, de forma compreensível e adequada à faixa etária. Pretendia-se desta forma criar oportunidade a que os alunos pudessem realizar mais do que uma vez por semana os exercícios propostos, bem como facilitar a sua compreensão durante a aula síncrona. Já na plataforma Zoom, recorreremos à demonstração durante a parte fundamental da aula, de forma a facilitar a concretização e motivar os alunos, uma vez que fazíamos em simultâneo as atividades propostas.

## Capítulo III - Tema Problema

### 1. Introdução

O presente estudo surge no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico, inserida no segundo ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Neste contexto foi proposta a realização de um estudo de investigação, cujo tema se enquadrasse no domínio da intervenção da educação física escolar.

O tema escolhido para este estudo foi “Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física do 3.º ciclo do AE de Vimioso”.

O motivo da escolha deste tema prende-se com a pertinência do mesmo no contexto educativo em questão. Isto é, no contexto atual de uma Escola que se preconiza e pretende inclusiva e perante a realidade de um Agrupamento Escolar com vários alunos portadores de deficiência, revelava-se pertinente aferir a efetividade desta inclusão nas aulas de educação física.

Em termos de estrutura, o presente estudo apresenta-se em três partes fundamentais. Iniciando pelo enquadramento teórico do tema central estudado, justificamos a pertinência do mesmo e apresentamos uma breve revisão da literatura na qual se abordam os principais conceitos inerentes à temática. Depois de definida a pergunta de partida, apresentamos os objetivos e hipóteses subjacentes a este estudo. Numa terceira parte, intitulada metodologia, é caracterizada a amostra, são apresentados os procedimentos metodológicos, o instrumento utilizado para recolha dos dados e apresentados e discutidos os resultados. No final do capítulo apresentamos as conclusões do estudo.

### 2. Enquadramento Teórico

*“Toda criança tem direito fundamental à educação...toda criança possui, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas...aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular...que deveria...dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer...necessidades...orientação...meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias...”*

Declaração de Salamanca (1994)

## **2.1. Pertinência do Tema em Estudo**

A criação de escolas inclusivas implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser negligenciada (Direção-Geral da Educação).

Desde 2008, Portugal tem implementado leis que prevêm o fornecimento de educação a todos os estudantes, sem exceção, na sua escola regular local, de acordo com o artigo 24.º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (CRPD - Convention on the Rights of Persons with Disabilities).

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o atual Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

Frequentam o 3.º Ciclo do AE de Vimioso oito alunos da educação inclusiva, estando três na turma do 8.º A. O problema da inclusão destes alunos com deficiência nas aulas de ensino regular constitui uma preocupação premente para toda a comunidade educativa e local. Concretamente, no que respeita às aulas de educação física, apesar de beneficiarem de medidas seletivas ou adicionais, estes alunos participam na aula em conjunto com os colegas de turma. Esta situação levanta ao professor de EF a preocupação de assegurar que efetivamente na sua aula, os pressupostos da inclusão destes alunos estão garantidos e que os mesmos se sentem parte da turma e a turma os sente da mesma forma. Daqui nasceu a pertinência do presente estudo. A necessidade de investigar resulta do reconhecimento de que a profissão docente é completa e de que o professor é capaz de encontrar respostas adequadas para os problemas com que se depara nas suas práticas (Nobre, 2013).

Escolhemos assim, como tema da presente investigação – “Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física do 3.º ciclo do AE de Vimioso”, para validar ou não a inclusão dos alunos portadores de deficiência nas aulas de educação física. Afinal, a forma como os outros nos olham e percebem, condiciona

os nossos sentimentos e comportamentos. Só poderá haver inclusão se os alunos sem deficiência “olharem” os outros de forma semelhante.

Além desta preocupação com os pressupostos inclusivos, a pertinência deste estudo, decorre ainda da consciência do papel do professor de EF para uma educação de qualidade, beneficiando todos os alunos, sem distinção. Isto é, considerando que as aulas de EF fazem parte do processo inclusivo, as mesmas são um meio facilitador para a convivência e inserção social. Acreditamos, que ao compreender as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, o professor poderá delinear estratégias facilitadoras e pôr fim a atitudes segregadoras.

## **2.2. Revisão da Literatura**

Em qualquer trabalho de investigação e após a formulação da pergunta de partida é fundamental efetuar uma revisão da literatura existente sobre a temática a estudar, de forma a explorar alguns conceitos e enquadrar conceptualmente o nosso estudo.

Assim, procurámos conhecer as perspetivas de alguns autores sobre os conceitos de atitude, deficiência e inclusão. De igual forma, explorámos as principais diretrizes da política educativa atual sobre a disciplina de EF no contexto da educação/escola inclusiva, bem como alguns estudos sobre a nossa temática.

### **2.2.1. Conceito de Atitude**

As atitudes são umas das noções mais comuns da psicologia social.

Em sentido lato, o conceito de atitude pressupõe um comportamento, uma vez que todas as reações no homem podem ser abrangidas por este conceito. Contudo, em sentido restrito, a atitude é um pré-anúncio de um comportamento, isto é, a expressão duma tendência ou inclinação para agir, mesmo antes do comportamento.

Segundo Gonçalves (2008, cit. por Centeio, 2009), atitude é uma tendência ou predisposição adquirida e relativamente estável para agir, pensar ou sentir de uma determinada forma (positiva ou negativa) face a um objeto, pessoa, situação, grupo social, instituição, conceito ou valor. Duque (1999, cit. por Centeio, 2009) refere também que “as atitudes são disposições favoráveis ou desfavoráveis relativamente a objectos, pessoas e acontecimentos, ou em relação a alguns dos seus respectivos atributos “. Para Eagly & Chaiken (1993), é a “tendência psicológica que se expressa mediante a avaliação de uma entidade (objecto) concreta com certo grau de favorabilidade ou desfavorabilidade”. Já Kardec (1978, cit. Centeio,

2009) indo à origem da palavra, atitude deriva do latim *aptitudinem*, que significa uma forma organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a grupos, questões, outros seres humanos ou a acontecimentos ocorridos no meio circundante.

Em suma, não obstante as várias definições, podemos considerar que consensualmente a atitude social parece integrar três componentes: o cognitivo, o afectivo e o comportamental.

Ao componente cognitivo corresponde o objeto tal como conhecido. Ou seja, para que tenhamos uma atitude em relação a um objeto é necessário que se tenha alguma representação cognitiva deste.

O componente afetivo é o objecto como alvo de sentimento pró ou contra. De acordo com a opinião de alguns psicólogos, este componente é o único característico das atitudes e que as distingue das crenças e opiniões.

O componente comportamental é o resultado da cognição do objeto, como um gerador de comportamentos. Segundo alguns psicólogos, as atitudes possuem esta componente ativa, instigadora de comportamentos coerentes com as cognições e os afetos relativos aos objetos atitudinais.

Assim, quando falamos em atitudes estamos perante um conceito que pretende ser um mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos (Lima, 2004). Face a um objeto, observam-se comportamentos diversos de onde se inferem diferentes atitudes. Para a Psicologia Social a atitude é um conceito mediador entre pensamento e ação. É algo que não sendo diretamente observável, decorre de um conjunto de valores, sentimentos, crenças e experiências vividas, que se traduzem em comportamentos observáveis.

Nesta sequência, sendo a atitude resultante de uma construção social dos sujeitos, estas não são inatas. Os processos de socialização da criança, o grupo social de referência e as condutas sociais são assim de extrema relevância para a determinação e formação das atitudes. Nesta lógica, as atitudes são adquiridas no processo de integração do indivíduo na sociedade, fazendo parte de uma cultura, comunidade e família. Os principais agentes sociais responsáveis pela formação e modificação das atitudes são os pais, família, escola, grupo de pares e os media. Nos nossos contextos de socialização, cada um de nós obtém as atitudes de forma involuntária e inconsciente, aceitando-as como as melhores (Thurstone, 1928, cit. por Parada, 2014). Alguns psicólogos sociais entendem que as atitudes são também adquiridas através da experiência. Desta forma, não existe um padrão no processo de formação de atitudes. Contudo, devemos reter a ideia partilhada por todos os autores, de que apesar da relativa estabilidade das

atitudes, estas podem mudar ao longo da vida através do papel dos diferentes agentes de socialização.

Em suma, as atitudes são processos dinâmicos, em constante formação e mudança, que influenciam as relações intra e intergrupais, sendo um reflexo de uma sociedade e da sua cultura, num determinado momento histórico. É de extrema importância o estudo das atitudes dos alunos, numa educação inclusiva. As atitudes positivas fomentam nos alunos em geral o desenvolvimento biopsicossocial, aumentando o autoconceito, valores e regras. Vários estudos têm demonstrado as vantagens do trabalho e interação para e entre alunos com e sem deficiência no contexto de uma educação inclusiva. Por sua vez, em contexto escolar, o aluno da educação inclusiva, face a uma atitude positiva, permite-lhe sentir-se incluído no grupo, fator fundamental para a sua motivação e sucesso educativo.

### **2.2.2. Conceito de Deficiência**

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) a Deficiência é a “perda ou anormalidade das estruturas ou funções psicológicas, fisiológicas ou anatómicas”. Ainda segundo a ONU (1981), deficiente é toda aquela pessoa cujas capacidades a impossibilita de prover por si mesma, no todo ou em partes, as necessidades de uma vida pessoal ou social normal, em consequência de uma deficiência congénita ou não, das suas capacidades físicas ou mentais. A deficiência caracteriza-se assim por perdas ou alterações que podem ser temporárias ou permanentes e que incluem a existência ou ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou outra estrutura do corpo, incluindo a função mental.

Nos dias de hoje, o conceito de deficiência é muitas vezes substituído pelos vocábulos de incapacidade e handicap.

Normalmente é utilizado o conceito de incapacidade quando nos queremos referir a uma limitação ou falta (consequente de uma deficiência) de capacidade de realizar uma atividade habitual ou dentro dos parâmetros considerados normais para um indivíduo. Desta forma, a incapacidade caracteriza-se por excessos ou insuficiências no desempenho de uma atividade que se tem por comum ou normal na vida quotidiana. As incapacidades podem surgir como consequência direta da deficiência ou como resposta “psicológica” do indivíduo a deficiências físicas, sensitivas ou outras.

O Handicap (desvantagem) é a condição social de prejuízo, sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade que limita ou impede o desempenho de uma atividade considerada normal para esse indivíduo, considerando a idade, o

sexo e os fatores sócio-culturais. A desvantagem (*Handicap*) refere-se ao valor dado à situação ou à experiência do indivíduo, quando aquele se afasta da norma. Este valor caracteriza-se pela discrepância entre a atuação, o estatuto, ou as aspirações do indivíduo e as expectativas que dele ou de um determinado grupo a que pertence, existem. Assim, a desvantagem representa a expressão social de uma deficiência ou incapacidade, e como tal reflete as consequências – culturais, sociais, económicas e ambientais – que, para o indivíduo, derivam da existência da deficiência e da incapacidade.

Segundo Pólvora (1989, cit. por Centeio, 2009), a deficiência e incapacidade influenciam a adaptação do indivíduo e a sua interação com o meio, podendo traduzir-se efetivamente numa desvantagem (*Handicap*) que sobressai do âmbito individual para se situar claramente no campo social. Assim, a relação Deficiência/*Handicap* reflete as relações da pessoa com deficiência com o seu meio, bem como a sua adaptação ao mesmo. Ou seja, não podemos descurar a importância do contexto social, pois é este meio que também capacita ou incapacita os indivíduos. Por exemplo, se imaginarmos um indivíduo possuidor de todas as capacidades, inserido num meio concebido para pessoas com deficiência visual, como é que este se sentiria ao tentar ler em *Braille* um jornal? Seria caso para questionarmos - quem é que apresenta uma incapacidade para levar uma vida, que para uma determinada sociedade é considerada "normal"?

Existem ainda outras situações de pessoas com uma determinada deficiência que não as impede de participar em pleno na vida em sociedade, podendo ter um *handicap* incapacitante para numa situação e noutra ou noutras dimensões sociais estar perfeitamente integrado.

Em suma, as definições que envolvem o conceito de deficiência/deficiente são no fundo o reflexo do conhecimento adquirido sobre esta problemática e refletem muito do que uma sociedade, num determinado momento histórico e cultural pensa e entende sobre este assunto. Perante este quadro conceptual, podemos afirmar que existe uma diversidade de situações de natureza física, psíquica, sensorial, comportamental, que caracterizam o grupo das pessoas com deficiência. Esta heterogeneidade, qualquer que seja a sua causa, origina necessidades nestes indivíduos, que refletem as consequências das deficiências em termos de desempenho e de atividade funcional. Torna-se assim imprescindível valorizar o conceito de respeito pelas diferenças, fundamental numa sociedade que respeite o princípio da igualdade. Esta premissa é igualmente válida quando falamos na prática da atividade física, seja como um hobby, seja no contexto de prática desportiva, seja quando se trata de EF como disciplina escolar em contexto de sala de aula.

### **2.2.3. Conceito de Inclusão**

O conceito de inclusão surge na sequência da revisão do conceito de integração. A diferença entre estes dois conceitos reside na ênfase dada à aceitação da diferença em vez da não acentuação e discriminação pela diferença (Marques et. Al., 2001, cit. por Parada, 2014).

Assim, o conceito de inclusão visa a integração plena de todos os indivíduos na sociedade, defendendo o respeito pela diferença e diversidade humana. A inclusão não se restringe ao campo educacional, abrangendo todos os sectores da sociedade, fomentando uma sociedade inclusiva, que aceite todos os seus membros, sejam quais forem as suas características. Segundo Sasaki (1997, cit. por Parada, 2014) a inclusão é um processo amplo, com transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais.

No que concerne a educação escolar, de acordo com Mantoan (2004, cit. por Parada 2014), o paradigma da inclusão surge para aperfeiçoar o conceito de integração escolar, beneficiando os alunos com ou sem deficiência, a partir de uma pedagogia focada no aluno, reconhecendo as suas diferenças, explorando as respetivas potencialidades e proporcionando oportunidades de vivências cognitivas e sociais a todos.

Com o conceito de inclusão escolar não se pretende colocar o aluno na “normalidade”, mas sim assumir perante todos que a diversidade e heterogeneidade são fatores positivos e promotores do desenvolvimento dos alunos independentemente da sua condição. O conceito de escola inclusiva pressupõe uma escola para todos os alunos, refutando a ideia tradicional da colocação de alunos identificados como NEE nas turmas regulares. Nesta perspectiva, inclusão escolar, não significa simplesmente matricular os alunos com necessidades especiais numa turma, ignorando as suas necessidades específicas, mas sim dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. Assim, a inclusão de alunos com necessidades especiais ou diferentes em turmas regulares, quer seja de Educação Física ou noutra disciplina, implica o desenvolvimento de ações adaptativas e a flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos.

### **2.2.4. A Educação/Escola Inclusiva e a Educação Física**

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foram preconizadas as diretrizes da Educação Para Todos, ganhando pertinência as discussões acerca da Escola Inclusiva. Estas diretrizes pressupõem um projecto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino,

na avaliação e na atitude dos educandos que favoreçam a integração social e a opção por práticas heterogêneas. Neste contexto, a escola deverá capacitar os seus professores e adaptar-se, de forma a proporcionar uma educação de qualidade para todos, inclusive, para os alunos com necessidades especiais.

A Educação Inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte de uma turma regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros – mesmo que de modos diferentes – cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações (UNESCO, 1994).

Entende-se genericamente por Educação Física o conjunto de atividades físicas que permitem, de forma harmoniosa e integral, a otimização da relação homem – corpo.

A EF enquanto disciplina escolar tem como objetivo promover o desenvolvimento de capacidades motoras e corporais através da prática desportiva.

A EF na escola, constitui uma disciplina obrigatória para todas as crianças e jovens em idade escolar, podendo contribuir de diversas formas para o seu desenvolvimento e educação.

O objetivo da EF é transmitir aos alunos uma cultura desportiva que lhes proporcione vantagens no domínio do biológico, do psicológico e do social, que se prolonguem para a vida. (Pires 2002, cit. por Centeio, 2009). Neste contexto, é fundamental que nesta disciplina seja oferecido aos alunos um leque de atividades que simultaneamente reflita e dê resposta às suas motivações, proporcionando-lhes atividades individuais e coletivas adequadas aos diferentes níveis de prestação motora e de estrutura corporal. Em contexto escolar, a EF desenvolve-se através de modalidades/atividades desportivas, com objetivos específicos, em função do grupo alvo, dos recursos existentes e do contexto educativo e organizacional. A EF deverá ainda proporcionar a todos os alunos o conhecimento e os benefícios de uma prática regular da atividade física e o seu contributo para um estilo de vida saudável.

Nesta sequência, compete ao Ministério da Educação criar condições para que todas as crianças e jovens tenham acesso ao Desporto, como instrumento pedagógico e educativo na sua formação (Freitas, 2002) e adequar os programas de EF de modo a incluir todos os alunos. Por sua vez, sendo o contexto escolar o palco onde tudo acontece, é da responsabilidade das Escolas e dos seus agentes, através da EF e do Desporto Escolar, procurar encontrar os meios necessários para que esta inclusão esteja assegurada.

Assim, numa Educação ou Escola considerada inclusiva é fundamental que todos os alunos, independentemente das suas capacidades motoras e cognitivas, tenham contacto com a disciplina de EF, tirando partido dos seus benefícios a nível social, cultural, cognitivo e motor.

Os desportos para todas as crianças, constituem uma oportunidade para testar as suas capacidades e limites, para adquirirem auto-estima, independência e socializarem, num ambiente organizado e regulado por regras e ética. Para que isto aconteça, é necessário que as Escolas possuam meios físicos que possibilitem que todos os alunos com limitações motoras tenham acesso aos edifícios, pavilhões e balneários. Também é necessário construir uma EF que “se prolongue para a vida, no âmbito do desenvolvimento dos valores pessoais e sociais, que defenda os interesses dos alunos e da sociedade” e “fundamentar um Desporto Escolar curricular e disciplinar que se prolongue nas mais diversas actividades de complemento curricular, enquanto oferta da comunidade educativa” (Pires, 2002, cit. por Centeio, 2009).

Nesta lógica, compete certamente aos professores garantir que as aulas de EF sejam uma fonte de prazer e alegria, sempre aguardadas com grande vontade por toda a turma, mesmo por aqueles, que por alguma razão, se vêm privados de algumas capacidades fundamentais que os tornam diferentes. Cabe aos professores e alunos de cada turma participar ativamente na integração dos alunos com deficiência. As aulas de EF deverão constituir um meio para a inclusão de todos os alunos, de forma a promover sentimentos de igualdade de oportunidades e de bem-estar.

A Escola Inclusiva em geral e as aulas de EF em particular deverão ser agentes promotores para a construção de um sujeito cidadão, para uma sociedade para TODOS.

### **2.2.5. Atitudes dos alunos face à inclusão escolar**

Uma vez percecionada a importância da atitude de cada um e da sociedade em geral para a inclusão dos cidadãos portadores de deficiência, tornava-se evidente que a atitude dos alunos face aos seus pares quando portadores de deficiência, poderia ser também um fator chave para a sua inclusão.

Assim, afigurou-se como pertinente nesta revisão bibliográfica, pesquisar também alguns estudos realizados sobre o nosso tema e as perspectivas dos autores sobre as atitudes dos alunos face à inclusão.

Estudos realizados por Buysse e Bailey (1993, cit. por Afonso, 2011) referiam que os então designados alunos com necessidades educativas especiais, beneficiavam significativamente ao nível cognitivo com a comunicação e interação com os seus pares.

Também, estudos desenvolvidos por Odom e McEvoy (1988, cit. por Odom, 2000) apontaram indubitavelmente para as vantagens na educação conjunta de crianças e jovens com e sem necessidades educativas especiais. Mais tarde, Panagiotou et al. (2008) concluía após

implementação de um programa educacional, que alguns alunos após contactarem com outros portadores de deficiência, modificaram as suas atitudes.

No que concerne os estudos feitos em Escolas Portuguesas abrangendo alunos da escolaridade obrigatória, as conclusões têm-se mostrado semelhantes, embora relativamente às variáveis que condicionam a atitude dos alunos face à inclusão surjam algumas diferenças.

Assim, no estudo realizado por Mendes (2009, cit. por Afonso, 2011), cujo objetivo era aferir se existiam diferenças entre o contacto escolar e o ano de escolaridade e as atitudes dos alunos face à inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular, concluiu-se que os alunos das turmas com contacto próximo com este grupo têm atitudes mais positivas, relativamente aos alunos sem contacto. Os resultados deste mesmo estudo, concluíram também que as atitudes dos alunos de anos de escolaridade mais elevados face à inclusão de crianças com Trissomia 21, apresentavam atitudes mais favoráveis relativamente aos alunos de anos de escolaridade mais baixo. De um modo geral e não obstante as diferenças referidas, o mesmo estudo concluiu que as atitudes dos alunos do 1.º e 2.º Ciclo são favoráveis à inclusão escolar de alunos com Trissomia 21.

Por sua vez, no estudo realizado por Afonso (2011), abrangendo 520 alunos do 2.º e 3.º Ciclos e Secundário, concluiu-se que as atitudes dos alunos ditos normais face à inclusão dos alunos portadores de deficiência nas aulas de EF, não variava em função do ciclo de escolaridade.

Também Parada (2014), no seu estudo realizado sobre a mesma temática, abrangendo 193 alunos do 6.º e 262 aluno do 12.º ano de escolaridade de Escolas da Região Centro (Coimbra, Leiria e Aveiro) verificou que, relativamente à variável género as atitudes globais dos alunos do género feminino nas aulas de EF são significativamente mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência. Por sua vez, no que concerne o ano de escolaridade, os alunos do 6.º ano apresentaram atitudes menos favoráveis face à inclusão, relativamente aos alunos do 12.ºano.

### **3. Problematização**

#### **3.1. Formulação do Problema/Pergunta de partida**

A realização do presente trabalho de investigação teve como base a procura de respostas a um problema identificado no decurso do Estágio Pedagógico.

O problema da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de ensino regular constitui uma preocupação premente para toda a comunidade educativa e para o docente em particular. A Escola Inclusiva deverá responder às expectativas e necessidades de cada aluno, independentemente da sua condição física ou cognitiva. Tal significa que a escola deve considerar um vasto espectro de necessidades, interesses e capacidades e oferecer oportunidades para todos participarem. O resultado do movimento de inclusão é a igualdade - um direito de TODOS. O facto de um aluno da educação inclusiva estar na escola, na aula, no meio, não significa que todas as suas limitações tenham sido superadas. Pelo contrário, ele continua com elas e necessita que essas limitações sejam respeitadas e atendidas. Também não significa que o mesmo esteja verdadeiramente inserido. Para o sucesso do processo inclusivo as atitudes favoráveis dos alunos são um fator chave, constituindo como tal uma variável de grande interesse. Chegamos então à pergunta de partida do presente estudo:

Será que os alunos sem deficiência nas aulas de EF, face a colegas com deficiência têm uma atitude positiva? E quais os fatores que influenciam essa atitude?

### **3.2. Definição dos objetivos e hipóteses do estudo**

O principal objetivo deste estudo consiste em conhecer as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência. Pretende também identificar quais as variáveis que podem influenciar esta perceção, nomeadamente: género, idade, ter familiar/amigo portador de deficiência e a presença de colega com deficiência na turma/aula de EF.

Como objetivo último, este estudo procura ainda contribuir para a construção de ferramentas úteis ao professor para facilitar a inclusão dos alunos com deficiência nas suas aulas, evitando atitudes segregadoras e contribuindo para o sucesso educativo de todos.

Neste contexto, foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - As atitudes dos alunos nas aulas de EF face à inclusão de alunos com deficiência, são favoráveis;

Hipótese 2 - As atitudes dos alunos nas aulas de EF face à inclusão de alunos com deficiência, não difere entre alunos e alunas;

Hipótese 3 - As atitudes dos alunos nas aulas de EF face à inclusão de alunos com deficiência, não difere segundo a idade;

Hipótese 4 - As atitudes dos alunos nas aulas de EF face à inclusão de alunos com deficiência, são influenciadas positivamente por vivências nas aulas de EF com esse tipo de alunos;

Hipótese 5 - As atitudes dos alunos nas aulas de EF face à inclusão de alunos com deficiência, são influenciadas positivamente por vivências no círculo familiar/amigos com pessoas portadoras de deficiência.

## **4. Metodologia**

### **4.1. Caracterização da Amostra**

Do universo dos 58 alunos que frequentam o 3.º ciclo do AE de Vimioso, 8 alunos são da educação inclusiva. Face ao reduzido número de alunos do AE, considerámos que a amostra do presente estudo deveria abranger a totalidade dos alunos, com exceção dos alunos da educação inclusiva, para que se pudessem chegar a conclusões consistentes.

Assim, a amostra foi constituída pelos 50 alunos do 3.º ciclo do EB do AE de Vimioso, sendo que 26 são do sexo feminino (N=26) e 24 do sexo masculino (N=24). Os alunos abrangidos têm idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade.

No que concerne ter um familiar ou amigo íntimo portador de deficiência, 22 dos alunos inquiridos afirmaram ter e 28 não.

No que respeita à frequência de alunos com deficiência nas aulas de EF, 28 dos alunos inquiridos responderam que atualmente têm na turma ou já tiveram colegas portadores de deficiência, enquanto 22 não têm e nunca tiveram colegas portadores de deficiência na turma.

Todos os alunos da amostra responderam ao instrumento (questionário) aplicado.

### **4.2. Apresentação e caracterização do instrumento de recolha de dados**

Para a recolha de dados, utilizámos o questionário Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education - Revised (CAIPE-R) de Block, 1995 (Anexo G).

Este instrumento encontra-se traduzido e adaptado por Campos & Ferreira (2008) e validado por Campos, Ferreira e Block (2013), Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Este instrumento pretende medir as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. O questionário avalia a atitude global dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, através de duas sub-escalas: atitudes gerais face às aulas de EF e atitudes face à alteração de regras.

O questionário é composto por duas páginas, sendo a primeira dedicada a perguntas destinadas à recolha dos dados para caracterização dos alunos e das variáveis subjacentes ao estudo.

Na segunda página, o questionário contempla 13 afirmações. Destas, 7 são relativas à atitude face à inclusão de alunos com deficiência numa turma regular de EF e 4 referem-se à atitude face à alteração de regras numa modalidade desportiva praticada na aula de EF, para facilitar a participação de um aluno com deficiência. As duas primeiras afirmações são de verificação da compreensão do aluno do questionário para a sua validação.

Os 50 alunos a quem foi aplicado este instrumento, tiveram que expressar o seu acordo ou desacordo relativamente às 11 afirmações supracitadas, às quais posteriormente se aplicou uma escala de Likert de 1 a 4, da seguinte forma: sim = 4 pontos; provavelmente sim = 3 pontos; provavelmente não = 2 pontos; não = 1 ponto.

### **4.3. Definição e caracterização das variáveis**

Para o presente estudo e face às hipóteses suscitadas foram definidas variáveis independentes e dependentes.

Como variáveis independentes foram consideradas:

- O Género, como variável qualitativa nominal, com as categorias masculino e feminino;
- A idade, como variável quantitativa, classificando a amostra de acordo com os seguintes escalões etários – dos 12 aos 13 anos e dos 14 aos 16 anos;
- Ter um familiar/amigo com deficiência, como variável qualitativa nominal, classificada de acordo com a presença ou ausência de familiar/amigo com deficiência, apresentando as categorias sim e não;
- A presença de colega com deficiência na turma/aula de EF, como variável qualitativa nominal, classificada de acordo com a presença ou ausência de colega com deficiência na turma/aula de EF, apresentando as categorias sim e não;

Como variáveis dependentes, foram consideradas as seguintes:

- Atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF (Atitude Global EF): variável que nos permite verificar a perceção do aluno no que diz respeito à inclusão nas aulas de EF. Obtém-se o valor através do somatório das respostas individuais a todas as questões, de acordo com a classificação atribuída segundo a escala de Likert;

- Atitudes específicas dos alunos face à EF (Atitude Específica na EF): variável que nos permite verificar a perceção do aluno no que diz respeito à integração de alunos com deficiência nas suas aulas de EF. Obtém-se o valor através do somatório das respostas da questão 3 a 9 (inclusive);

- Atitudes dos alunos face à alteração de regras (Atitude face à alteração de regras): variável que nos permite verificar a perceção do aluno no que diz respeito à alteração de regras quando há alunos com deficiência nas aulas de EF. Obtém-se o valor através do somatório das respostas às questões 10 a 13 (inclusive).

#### **4.4. Procedimentos**

Para a aplicação aos alunos do instrumento escolhido, solicitámos autorização por ofício à Direção do AE de Vimioso (Anexo H). Após a aprovação por este órgão, e face à situação de contingência despoletada pelo COVID 19, disponibilizámos a folha de respostas ao questionário CAIPE-R na plataforma Microsoft Teams, no dia 7 de maio e foram informados os alunos desta atividade. A aplicação do mesmo foi mediante hora previamente marcada e combinada com os Diretores de cada turma na semana de 11 a 15 de maio. Aplicámos o instrumento via plataforma ZOOM a todos os alunos do 3.º Ciclo, por turma. No momento de aplicação dos questionários, os alunos foram informados sobre a natureza do estudo, a razão da sua participação e da salvaguarda do seu anonimato e confidencialidade das suas respostas.

A aplicação do CAIPE-R foi sempre conduzida e explicado oralmente de forma a assegurar a sua correta compreensão e adequado preenchimento por todos os alunos. Terminado o preenchimento do questionário, os alunos procederam à sua devolução via e-mail.

#### **4.5. Análise e tratamento de dados**

Efetuada a recolha através do instrumento CAIPE-R, o tratamento dos dados foi efetuado recorrendo à análise estatística descritiva e inferencial, através do Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 22.0 para Windows. Procedemos assim à introdução de todos os dados dos questionários, segundo a codificação pré-definida, numa base de dados, para posteriormente procedermos ao seu tratamento estatístico.

Para comprovar as hipóteses, utilizámos um valor de significância de 0.05, dado ser o valor convencionado para estudos na área das ciências sociais e humanas.

## 5. Apresentação dos resultados

Apresentamos em seguida os resultados dos questionários aplicados aos alunos, de acordo com o tratamento estatístico descritivo e inferencial aplicados.

Todos os alunos inquiridos responderam ao instrumento (questionário) aplicado.

Dos 50 alunos inquiridos 26 são do sexo feminino (N=26) e 24 do sexo masculino (N=24). Os alunos abrangidos têm idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade.

À pergunta de validação de compreensão, todos referiram residir em Portugal.

No que concerne ter um familiar ou amigo portador de deficiência, 22 dos alunos inquiridos afirmaram ter e 28 não.

No que respeita à frequência de alunos com deficiência nas aulas de EF, 28 dos alunos inquiridos responderam que atualmente têm na turma ou já tiveram colegas portadores de deficiência, enquanto 22 não têm e nunca tiveram colegas portadores de deficiência na turma ou na aula de EF.

De referir que os resultados em geral demonstram que a atitude global dos alunos face à inclusão dos seus pares portadores de deficiência, é bastante favorável já que a média de resultados se aproximou sempre do valor mais elevado tradutor da atitude máxima inclusiva (44 pontos).

Quadro 1 – Estatística descritiva e inferencial da variável Género

Atitude	Género	Feminino (n=26)		Masculino (n=24)		<i>t</i>	<i>p</i>
		$\bar{x}$	DP	$\bar{x}$	DP		
Atitudes face à EF		24,23	2,42	23,45	2,75	-1,050	0,299
Atitudes face às alterações de regras		13,73	2,08	14,04	1,65	0,586	0,561
Atitude Global		37,96	3,10	37,50	3,14	-0,521	0,605

Quanto à variável género, constata-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a atitude global dos alunos do sexo feminino e do sexo masculino face à inclusão dos seus pares portadores de deficiência, uma vez que os valores de *p* são sempre superiores a 0,05. Não obstante, verifica-se que a média da atitude global é mais elevada para os alunos do sexo feminino (37,96) relativamente à do masculino (37,50), logo uma melhor

atitude face à inclusão de alunos portadores de deficiência. O mesmo se verifica em relação a atitude face à presença de alunos nas aulas de EF. Por sua vez, no que concerne à alteração das regras na prática de modalidades desportivas na aula de EF para beneficiar a inclusão dos alunos com deficiência, a atitude dos alunos do sexo masculino mostra-se mais favorável, já que apresenta uma média superior (14,04), em relação ao valor obtido para os alunos do sexo feminino (13,73).

Quadro 2 – Estatística descritiva e inferencial da variável Idade

Atitude	Idade		Dos 12 aos 13 anos (n=21)		Dos 14 aos 16 anos (n=29)		<i>t</i>	<i>p</i>
	$\bar{x}$	DP	$\bar{x}$	DP				
Atitudes face à EF	23,90	2,88	23,83	2,42	0,085	0,932		
Atitudes face às alterações de regras	14,30	1,97	13,60	1,79	1,273	0,211		
Atitude Global	38,20	3,42	37,43	2,88	0,824	0,415		

No que concerne a variável idade, também os valores médios observados são muito similares, não se registando diferenças estatisticamente significativas. Contudo, podemos constatar que na atitude global, os alunos mais novos, isto é, com idades entre os 12 e 13 anos (38,20) regista um valor médio mais elevado do que os colegas mais velhos, isto é, dos 14 aos 16 anos (37,43), logo uma melhor atitude global face a inclusão de colegas com deficiência.

De referir que esta diferença não resulta tanto de uma diferença atitudinal relativamente à presença de colegas portadores de deficiência nas aulas de EF, mas sim na atitude face à alteração de regras, sendo que os alunos mais velhos apresentam uma atitude menos favorável (13,60), relativamente aos mais novos (14,30).

Quadro 3 - Estatística descritiva e inferencial da variável “Ter familiar/amigo portador de deficiência”

Ter familiar/amigo com deficiência	Sim (n=22)		Não (n=28)		<i>t</i>	<i>p</i>
	$\bar{x}$	DP	$\bar{x}$	DP		
Atitude						
Atitudes face à EF	24,04	2,53	23,71	2,66	-0,448	0,656
Atitudes face às alterações de regras	13,86	1,88	13,89	1,91	0,054	0,957
Atitude Global	37,90	3,25	37,60	3,03	-0,336	0,739

Relativamente à variável “Ter familiar/amigo portador de deficiência”, constata-se que, mais uma vez, não existem diferenças estatisticamente significativas entre a atitude global dos alunos face à inclusão dos seus pares portadores de deficiência, uma vez que os valores de *p* são sempre superiores a 0,05. Não obstante, verifica-se que a média da atitude global face à inclusão de alunos com deficiência é ligeiramente mais elevada para os alunos que têm um familiar ou amigo próximo com este problema (37,90) comparativamente aos que não (37,60). O mesmo se verifica em relação à atitude face à presença de alunos portadores de deficiência nas aulas de EF, registando os alunos com um familiar ou amigo próximo uma atitude ligeiramente mais favorável.

Quadro 4 - Estatística descritiva e inferencial da variável “Presença de colega portador de deficiência na turma/aula EF”

Presença colega turma/aula EF	Sim (n=28)		Não (n=22)		<i>t</i>	<i>p</i>
	$\bar{x}$	DP	$\bar{x}$	DP		
Atitude Alunos						
Atitudes face à EF	23,85	2,56	23,86	2,67	0,009	0,993
Atitudes face às alterações de regras	14,00	1,96	13,72	1,80	-0,510	0,612
Atitude Global	37,85	3,17	37,59	3,08	-0,299	0,766

Verifica-se que os alunos que têm colegas com deficiência nas aulas de EF apresentam um valor médio na atitude global ligeiramente mais elevado (37,85) do que aqueles que não

têm ou nunca tiveram esses alunos nas aulas de EF (37,59). Situação idêntica verifica-se em relação à atitude face às alterações de regras. No que concerne a atitude perante a presença de colegas portadores de deficiência na aula de EF o valor médio é idêntico, podendo assim considerar-se que a atitude é igualmente favorável, independentemente de os alunos terem tido no passado ou no presente um colega de turma portador de deficiência.

## **6. Discussão dos resultados**

Ao encontro dos objetivos subjacentes à nossa problematização e à nossa pergunta de partida e olhando para os resultados obtidos, constatamos que os alunos do 3.º Ciclo do AE de Vimioso têm uma atitude favorável face à inclusão dos alunos portadores de deficiência.

Face aos resultados obtidos, constatamos que no que respeita a atitude global e em resposta ao primeiro objetivo deste estudo, todos os alunos têm uma atitude inclusiva, uma vez que os valores médios obtidos do somatório do CAIPE-R foram sempre elevados. Assim, as atitudes dos alunos nas aulas de EF face à inclusão de alunos com deficiência no AE de Vimioso, não difere dos estudos feitos em Escolas Portuguesas abrangendo alunos da escolaridade obrigatória.

Quanto aos objetivos específicos, designadamente, de que forma é que a atitude dos alunos poderá ser influenciada pelas diferentes variáveis, constatámos que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas para nenhuma delas, pois os valores registados para  $p$  estão sempre acima de 0.05, contrariamente ao verificado noutros estudos realizados para outros AE do país, embora os valores revelem tendências semelhantes nalguns casos.

Ainda assim, denotamos que a variável género por comparação às demais é a que apresenta uma diferença maior de valor médio na atitude global, o que poderá indiciar que será a variável mais determinante na atitude dos alunos face à inclusão.

Neste contexto, também Parada (2014), no seu estudo realizado sobre a mesma temática, abrangendo 193 alunos do 6.º e 262 aluno do 12.º ano de escolaridade de Escolas da Região Centro (Coimbra, Leiria e Aveiro) verificou que, relativamente à variável género as atitudes globais dos alunos do género feminino nas aulas de EF são significativamente mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência. Assim, no que concerne o género as conclusões são semelhantes, embora no caso do nosso estudo as diferenças menos evidentes.

Por sua vez, comparativamente ao estudo realizado por Mendes (2009, cit. por Afonso, 2011), cujo objetivo era aferir se existiam diferenças entre o contacto escolar e o ano de

escolaridade e as atitudes dos alunos face à inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular, concluiu-se que os alunos das turmas com contacto próximo com este grupo têm atitudes mais positivas, relativamente aos alunos sem contacto. Ora no AE de Vimioso esta diferença é mínima, levando a crer que a variável “Ter colega na turma e/ou na aula de educação física com deficiência” não é determinante para favorecer a inclusão escolar. Por sua vez, também não podemos refutar que não potencie uma atitude positiva, uma vez que ainda assim a atitude dos alunos com contacto com colegas portadores de deficiência na turma ou aulas de EF revelou um valor médio inclusivo superior. Os resultados do mesmo estudo, concluíram também que as atitudes dos alunos de anos de escolaridade mais elevados face à inclusão de crianças com Trissomia 21, apresentavam atitudes mais favoráveis relativamente aos alunos de anos de escolaridade mais baixo. Também o estudo realizado por Afonso (2011), abrangendo 520 alunos do 2.º e 3.º Ciclos e Secundário, concluiu que as atitudes dos alunos ditos normais face à inclusão dos alunos portadores de deficiência nas aulas de EF, não variava em função do Ciclo de escolaridade. No caso dos alunos do 3.º Ciclo do AE de Vimioso verificámos que contrariamente a esta tendência, foi nos alunos do escalão etário mais baixo que se verificou uma média mais elevada.

Em suma, embora as conclusões do presente estudo tenham algumas semelhanças com estudos anteriormente efetuados para outros AE do nosso país, relativamente às variáveis que condicionam a atitude dos alunos face à inclusão surgem algumas diferenças.

Entendemos que a realidade do AE de Vimioso terá algumas características peculiares que poderão explicar estas diferenças.

Assim, o elevado número de alunos da educação inclusiva presentes no AE e o facto de 56%, isto é mais de metade da população dos alunos da Escola, já ter tido contacto na turma com estes alunos, potencia a que a atitude seja favorável pois é algo visto como natural no seu percurso escolar. Por sua vez aqueles que não têm contacto em meio escolar, poderão tê-lo no seu seio familiar, já que 44% dos alunos do 3.ª Ciclo do AE têm um familiar ou amigo próximo portador de deficiência.

Transparece também que a atitude destes alunos não é influenciada pelas mesmas variáveis nas aulas de EF, porquanto até se mostram disponíveis face à alteração das regras de jogo para a inclusão dos seu pares com deficiência. Talvez a natureza das tarefas, em que os alunos estão envolvidos, não condicione e influencie as atitudes. As atividades de EF apelam particularmente à colaboração e interdependência dos pares, situação que bem gerida e como já constatado em diversos estudos é benéfica enquanto geradora de competências e sentimentos positivos para ambas as partes.

## 7. Conclusões

Com os resultados obtidos foi possível conhecer as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão dos alunos com deficiência do 3.º ciclo do AE de Vimioso.

Assim, concluímos que a atitude global dos alunos é inclusiva, estendendo-se igualmente o mesmo sentimento e comportamento às aulas de EF.

Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas relativamente à forma como as variáveis, género, idade, “ter um colega na turma/aula de EF portador de deficiência”, “ter um familiar/amigo portador de deficiência” influenciam a atitude dos alunos.

Mediante os resultados obtidos é possível confirmar as 3 primeiras hipóteses de estudo inicialmente formulados: As atitudes dos alunos nas aulas de EF face à inclusão de alunos com deficiência, são favoráveis (hipótese 1); as atitudes dos alunos nas aulas de EF face à inclusão de alunos com deficiência, não difere entre alunos e alunas (hipótese 2) e as atitudes dos alunos nas aulas de EF face à inclusão de alunos com deficiência, não difere segundo a idade (hipótese 3).

Em relação às hipóteses 2 e 3, e pese embora não se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas, os resultados obtidos permitiram-nos concluir que os alunos do sexo feminino e mais novos têm tendencialmente uma atitude mais favorável à inclusão dos seus pares portadores de deficiência.

Quanto à hipótese 4, concluímos que as atitudes dos alunos nas aulas de EF face à inclusão de alunos com deficiência, são influenciadas positivamente por vivências nas aulas de EF com esse tipo de alunos, embora também aqui não se registem diferenças estatisticamente significativas.

Por último, as atitudes dos alunos nas aulas de EF face à inclusão de alunos com deficiência, são influenciadas positivamente por vivências no círculo familiar/amigos com pessoas portadoras de deficiência, mas este também não se constitui como uma condição determinante para a inclusão escolar dos mesmos.

Sendo a forma como os outros nos olham e percebem, condicionantes dos nossos sentimentos e comportamento, podemos concluir que há inclusão escolar no AE de Vimioso, porquanto os alunos sem deficiência “olham” os outros de forma semelhante.

Verificado em meu ver o principal pressuposto inclusivo, caberá ao professor de EF um papel preponderante na promoção de uma educação de qualidade, beneficiando todos os alunos, sem distinção. As aulas de EF fazem indubitavelmente parte do processo inclusivo e são um meio facilitador para uma saudável convivência e reforço da inserção social.

## **8. Limitações e Recomendações**

Como principais limitações deste estudo salientamos a dimensão reduzida da amostra e a situação do COVID 19 que nos trouxe algumas dificuldades, impedindo a utilização de outras formas de recolha de dados ou a sua aplicação a alunos de outros AE do distrito de Bragança de forma a enriquecer o presente estudo e comparar resultados.

Considerando a apresentação e discussão dos resultados e as conclusões do presente estudo, torna-se importante apresentar algumas sugestões para futuras investigações no âmbito da temática em análise:

- ✓ Realizar o mesmo estudo com uma amostra superior e abrangendo outros anos de escolaridade e outros AE;
- ✓ Efetuar dois momentos de aplicação do mesmo questionário, com uma ação no âmbito da EF inclusiva, de forma a perceber se este tipo de ações poderão também influenciar diretamente as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão escolar dos alunos com deficiência;
- ✓ Efetuar a comparação dos resultados segundo o ano de escolaridade.

## Capítulo IV - Considerações Finais

Concluído o Estágio Pedagógico não sinto que tenha encerrado um capítulo da minha vida, mas sim que estou melhor preparado para abrir novos e continuar.

O ano letivo de 2019/2020 pelo Estágio e pela sua atipicidade, foi indubitavelmente um ano único. Foram sentidos bons e maus momentos, mas de todos se retiraram aprendizagens. A vida é um caminho que se faz caminhando e todos os passos, maiores ou mais pequenos, são igualmente válidos.

Tendo já outras experiências de ensino, este EP constituiu mais um momento decisivo no meu processo formativo profissional e pessoal. Com o EP foi possível constatar uma variedade de erros a evitar e por outro lado, virtudes a desenvolver e projetar. Estar em aprendizagem constante, num ambiente escolar diferente e sentindo a permanente avaliação por parte de todos, fez deste ano letivo um ano muito mais exigente, quer a nível pessoal, como académico e profissional. A dificuldade de conciliação entre as vidas profissional e familiar que já tinha e a nova de voltar a ser estudante, trouxeram mais valias não imaginadas. Vi-me forçado a redescobrir a perseverança, a resiliência e a persistência, que se vieram a tornar as minhas mais recentes aliadas e o meu maior ganho.

Ser Professor constrói-se e ser um bom professor exige que se evolua e nos aperfeiçoemos constantemente em termos académicos e sobretudo enquanto pessoas. No início estava relutante..., mas se me pedissem agora para resumir, diria que o Mestrado e o Estágio Pedagógico, constituem mais uma oportunidade na nossa vida para refletirmos, repensarmos, aperfeiçoarmos e fazermos a diferença...

*O Professor mediocre conta. O bom professor explica.*

*O Professor superior demonstra. O grande Professor inspira.*

William Arthur Ward

## Referências Bibliográficas

- Afonso, F. (2011). As Atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de educação física. Tese Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto, Portugal.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa Livros Horizonte.
- Block, M. (1995). Development and validation of the childrens attitudes toward integrated physical education-revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- Botelho, A (2012). A relação do treino das competências sociais e a aprendizagem numa perspetiva inclusiva. Tese Mestrado. Escola Superior de Saúde João de Deus, Portugal.
- Carvalho, L. (2017). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*.  
Acesso em <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/163>
- Centeio, D. (2009). Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Alunos Face à Educação Física Inclusiva: Estudo Exploratório dos Alunos do 2º E 3º CEB. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra, Portugal.  
Acesso em <http://hdl.handle.net/10316/13129>
- Costa, A. (2014). *Relatório final de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2,3 c/Sec. José Falcão de Miranda do Corvo com a turma C do 7º ano no ano letivo 2014/2015*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho – Educação Inclusiva.

Direção Geral de Educação: Doi:<http://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>

Eagly, A.H.& Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), pp. 361-371.

Ferreira, R. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Freitas, F. (2002). Desporto escolar. Conceptualização e contextualização no âmbito do sistema educativo e do sistema desportivo. *Jornal “a Página”*, nº. 110, pp. 13.

Godinho, M. (1998). *Controlo motor e aprendizagem. Fundamentos e aplicações*. Edições FMH.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º,11º e 12º anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

Januário, C. (1984). Planeamento em Educação Física: Concepção de uma unidade didáctica. *Revistas Horizonte*, 1 (3).

Kardec, A. 1978. *A Obsessão*. São Paulo.

Lima, M. (2004). Atitudes: Estrutura e mudança In *Psicologia Social*. Serviços de educação e bolças. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lima, C. (2010). *A Motivação para as Aulas de Educação Física – no 3º ciclo do Concelho de Santa Maria da Feira*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Santa Maria da Feira.
- Mendes, C. (2009). *Inclusão escolar de crianças com Trissomia 21: Atitudes de Alunos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na especialização de Necessidades Educativas Especiais. Universidade do Algarve, Portugal.
- Moreno, R., Dezan, F., Duarte, L. & Schwartz, G (2006). *Persuasão e Motivação: Interveniências na actividade física e no esporte*. *Revista Digital*, 11.
- Nobre, P. (2013). *Investigação-ação e formação de professores*. Documento de trabalho. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Revista Educación*, nº350, 2009.
- Organização Mundial de Saúde (OMS), 1980. *Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps)*. *Um manual da classificação das conseqüências da doença*. SNR, Lisboa.
- Panagiotou K. A., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., Koidou, E. (2008). *Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program*. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31–43.
- Parada, I. (2014). *Atitudes dos Alunos Face à Inclusão de Alunos com Deficiência, nas Aulas de Educação Física- Comparação em alunos do 2º ciclo e secundário*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Perrenoud, (2000). A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Proença, J. (2002). Questionar a Educação (Física): Da definição de prioridades para a escola e para a vida, á flexibilidade dos currículos, *Revista de Humanidades e Tecnologias*.
- Rodrigues, D. (2001). Educação e Deficiência Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva, Porto. Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Siedentop, D. (1998). Aprender a Enseñar la Educación Física. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Silva, E. (2014). Material de Apoio à Unidade Curricular de Prática de Ensino. Estratégias e Técnicas de Intervenção Pedagógica. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Simões, R. D. (s.d.). GÊNERO, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE A. *Gênero, Sexualidade e Educação/ n. 23*.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, M. & Maia, J. (2001), Actividade física de crianças e jovens – haverá um declínio? Estudo transversal em indivíduos dos dois sexos dos 10 aos 19 anos de idade, *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2001, vol. 1, nº 3.

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

# **Anexos**

## Anexo A – Ficha de Caracterização do Aluno



Agrupamento de Escolas de  
Vimioso –150678  
Escola EB1/JI de Vimioso - 411213

### FICHA BIOGRÁFICA

Este inquérito é confidencial. Ao responderes com sinceridade, permitirás que os teus professores te compreendam melhor e te possam ajudar a resolver algumas dificuldades.

#### DADOS BIOGRÁFICOS

Nome:	Ano:	Turma:	Nº:
Data de nascimento: / /	Idade:	Naturalidade:	
Morada:			
Concelho:	Código Postal:		
Telefone:	Telemóvel:	email:	

#### ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome:	Parentesco:
Data de nascimento: / /	Idade: Naturalidade:
Morada:	
Concelho:	Código Postal:
Telefone:	Telemóvel: email:
Profissão:	

### AGREGADO FAMILIAR

Parentesco	Idade	Habilitações Literárias	Profissão	Situação profissional
Eu				

Os teus pais: (assinala com um X)

Vivem juntos    estão separados    estão ausentes; motivo:  
 pai e/ou mãe vive com outra pessoa    a mãe faleceu    o pai faleceu

### EM CASA

O relacionamento com os teus pais/pessoas com quem vives é:

Bom    Razoável    Mau

Os teus pais/pessoas com quem vives costumam fazer perguntas sobre o que se passa na escola?    Todos os dias    Por vezes    Nunca

Qual a atitude dos teus pais/pessoas com quem vives em relação à tua vida escolar?

São indiferentes    Preocupam-se com o comportamento    Controlam os testes  
 Controlam o caderno diário    Controlam o TPC  
 Apenas querem saber se passas ou reprovias

Quando obténs maus resultados na avaliação os teus pais/pessoas com quem vives?

Não ligam    Ralham    Castigam    Aconselham/incentivam

PERCURSO ESCOLAR		(Assinala com um X)	
Ficaste retido em algum ano?	Sim	Não	Qual(is)?
Alguém te ajuda a estudar?	Sim	Não	Quem?
Tiveste alguma falta disciplinar?	Sim	Não	Quantas?
Já frequentavas esta escola?	Sim	Não	Qual (caso não)?

NA ESCOLA
<p>Qual o tipo de atividade que preferes ver dinamizada nas aulas?</p> <p> <input type="checkbox"/> Trabalho de grupo   <input type="checkbox"/> Aulas expositivas   <input type="checkbox"/> Fichas de trabalho  <input type="checkbox"/> Pesquisa   <input type="checkbox"/> Outra – Qual(is)? _____ </p>

NO ANO ANTERIOR
<p>Quais as disciplinas às quais obtiveste negativa no final do ano letivo?</p> <p>_____</p>
<p>Quais as disciplinas às quais tiveste aulas de Apoio Pedagógico Acrescido?</p> <p>_____</p>

SAÚDE
<p>Tipo de dificuldades?</p> <p> <input type="checkbox"/> Visuais   <input type="checkbox"/> Auditivas   <input type="checkbox"/> Motoras   <input type="checkbox"/> Fala   <input type="checkbox"/> Linguagem  Outras – Qual(is)? _____ </p>
<p>Tipo de alergias: _____</p>

**AUTOCHARACTERIZAÇÃO (como sou)**

Calmo  Nervoso  Atento  Distraído  Comunicativo

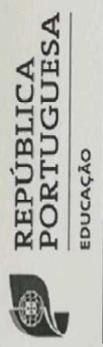
Irrequieto  Interessado  Tímido  Paciente

Outra – Qual (is)? \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## Anexo B – Ficha de Caracterização da Turma

Agrupamento de Escolas de Vimioso – 150678  
 Escola EB1,JI de Vimioso - 411213  
 Escola EB 2,3 de Vimioso - 345374



N.º	Nomes	Residência	A.5.E. (escala)	Retenções (anos)	Pai			Mãe			Parentesco do Enc. de Educação	N.º de Irmãos	Disciplinas		Plano de Acomp. de Recuperação Outros	Problemas de saúde e outros
					Idade	Habilit. Escolar	Profissão	Idade	Habilit. Escolar	Profissão			Com nível negativo	Às quais frequentou APA		
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																

Caracterização da turma: 8.º A

2019/2020

## Anexo C – Planificação Anual

### EDUCAÇÃO FÍSICA

Ano Letivo 2019 – 2020

Períodos Ano de Escolaridade	Planificação Simplificada de Educação Física					
	1º Período Conteúdos Programáticos	Aulas Previstas	2º Período Conteúdos Programáticos	Aulas Previstas	3º Período Conteúdos Programáticos	Aulas Previstas
8º Ano	Aptidão Física	3	Aptidão Física	3	Aptidão Física	3
	Jogos Desportivos	16	Jogos Desportivos	10	Jogos Desportivos	8
	Ginástica	9	Ginástica	5		
	Atletismo	5	Atletismo	6	Outras (Rugby)	6
	Desportos de Raquetas (T.M.)	7	Desportos de Raquetas (Badminton)	7	Desportos de Raquetas (Ténis)	5
	Atividades de Exploração da Natureza	1	Atividades de Exploração da Natureza	2	Atividades de Exploração da Natureza	2
<b>Total:</b>	<b>41</b>	<b>Total:</b>	<b>33</b>	<b>Total:</b>	<b>24</b>	

Número de Aulas por Período				Total de Aulas
Períodos	1º Período	2º Período	3º Período	
Anos / Turma 8º A	41	33	24	98

## Anexo D – Plano de Aula

Professor: Ricardo Andrade		Ano: 8ºA	Data:	Aula n.º	
<b>PLANO DE AULA</b>					
Unidade de Ensino:		N.º da Aula na U. D.:	Função Didática:	Tempo de Aula:	
Local de realização:		Material/Recursos:			
Conteúdos/Sumário:					
Competências Gerais:					
Parte	Tempo		Competências Específicas	Descrição e Organização Didático – Metodológica	Critérios de Êxito
	Parcial	Total			
Inicial					
Fundamental					
Final					

## Anexo E – Grelha de Avaliação

### 8.º A - Grelha de avaliação diagnóstica de voleibol (exemplo)

N.º	NOME	PASSE DE DEDOS	MANCHETE	SERVIÇO	POSIÇÃO BASE	DESLOCAMENTOS
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						

1 – Não executa; 2 – Executa c/ dificuldade; 3 – Executa; 4 – Executa bem

## Anexo F – Critérios de Avaliação

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DISCIPLINA – Educação Física (8º ano)

Domínios	Descritores de desempenho	Competências inscritas no PA	Instrumentos de avaliação	Porcentagem
Conhecimentos e Capacidades 70%	Nível demonstrado relativamente à Aptidão Física	E F G J	Registo da atividade formal do desempenho dos alunos.	10%
	Nível demonstrado relativamente às Atividades Físicas	B E F G H J	Observação dos alunos em situação de avaliação (exercício crítico, jogo reduzido ou formal)	40%
	Nível de conhecimento relativamente às matérias abordadas	A B C I	Trabalho teórico e/ou Relatório de aulas	20%
Atitudes e Valores 30%	Assiduidade/Pontualidade Material Comportamento Higiene		Ficha de registo de ocorrências Observação direta e contínua.	5% 10% 10% 5%

**DISCIPLINA – Educação Física (8º e 9º ano) - Alunos com Atestado Médico**

Domínios	Descritores de desempenho	Competências inscritas no PA	Instrumentos de avaliação	Porcentagem
Conhecimento e Capacidade 70%	Nível de conhecimento relativamente às matérias abordadas	A B C I	Trabalho teórico e/ou Relatório de aulas	70%
Atitudes e Valores 30%	Assiduidade/Pontualidade Material Comportamento		Ficha de registo de ocorrências Observação direta e contínua.	10% 10% 10%

A classificação inscrita no teste ou outros elementos de avaliação escrita do aluno deve ser **qualitativa** de acordo com a seguinte tabela:

**Tabela: Nomenclatura a utilizar nos instrumentos de avaliação**

Nomenclatura	Quantificação em %	Nível
Fraco	0 a 19 %	1
Não Satisfaz	20 a 44 %	2
Quase Satisfaz	45 a 49 %	2
Satisfaz	50 a 69 %	3
Satisfaz Bastante	70 a 89 %	4
Excelente	90 a 100 %	5

OBS.

**A avaliação é contínua** (em cada momento da avaliação sumativa trimestral, é considerada a totalidade dos elementos de avaliação recolhidos).

**COMPETÊNCIAS INSCRITAS NO PERFIL DOS ALUNOS:**

A- Linguagem e Textos B- Informação e Comunicação C- Raciocínio e Resolução de Problemas D- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo E- Relacionamento Interpessoal F- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia G- Bem-estar, Saúde e Ambiente H- Sensibilidade Estética e Artística I- Saber Científico, Técnico e Tecnológico J- Consciência e Domínio do Corpo

*Revistos em reunião de Área Disciplinar e aprovados em reunião de Conselho Pedagógico para o ano letivo de 2019/2020*

Docente que leciona a disciplina: Hugo Mesquita Soares

A Coordenadora do Departamento de Expressões

## **Anexo G – Ofício Aplicação de Instrumento de recolha de Dados**

Exmo. Senhor  
Diretor do Agrupamento de  
Escolas de Vimioso

**Assunto:** Pedido de autorização para aplicação de um instrumento de colheita de dados.

Ricardo Jorge Garcia Cabral de Andrade, a realizar a Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, inserida no 2.º 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, encontra-se a realizar um estudo intitulado: “Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física do 3.º ciclo do AE de Vimioso.”

De forma a poder realizar este estudo venho solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> que se digne a autorizar a aplicação de um questionário (em anexo) aos alunos do 3.º ciclo do ensino básico durante as aulas de educação física. O trabalho supracitado tem apenas finalidades académicas, pelo que serão salvaguardados a proteção dos direitos e liberdade dos indivíduos que estejam dispostos a colaborar neste estudo. Será garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados, assim como não serão utilizados os dados de investigação para outros fins que não aqueles constantes nos objetivos do estudo. Agradeço desde já a disponibilidade dispensada, estando ao dispor para fornecer qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Ricardo Andrade

## Anexo H – Questionário CAIPE-R

### Questionário CAIPE-R



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

### ATITUDES DOS ALUNOS FACE À EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Tradução efectuada por Campos & Ferreira (2008), Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, a partir do questionário *Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education - Revised* (CAIPE - R), Block (1995).

#### INSTRUÇÕES PARA O MONITOR:

Preciso de informações tuas que levarão aproximadamente 15 minutos a responder.

Primeiro vê a folha de respostas. Vê onde consta "Nome do Aluno" e escreve o teu nome e sobrenome no espaço em branco (*Espere um momento e certifique-se de que foi feito*).

Agora desenha um círculo indicando se és menino ou menina (*pausa*).

Agora escreve a tua idade – provavelmente tens --- anos, correcto? (*pausa*).

Agora escreve em que ano estás na escola – vocês todos devem estar no --- ano, correcto? (*pausa*).

Agora desenha um círculo indicando se tens ou não uma pessoa na família ou um amigo íntimo com uma deficiência, alguém como um irmão ou um primo ou alguém que mora perto de ti que usa cadeira de rodas, ou alguém que não vê ou ouve, ou alguém que tenha deficiência intelectual? (*pausa*)

Agora desenha um círculo indicando se já tiveste um colega de turma, com deficiência, assim como alguém que veio de uma classe especial ou que não via ou não ouvia, ou que necessitasse de cadeira de rodas para se locomover. (*pausa*)

Agora desenha um círculo indicando se já tiveste, ou não, uma pessoa com deficiência nas tuas aulas de Educação Física. (*pausa*)

Finalmente desenha um círculo indicando se te consideras como sendo ou não:

muito competitivo (Quero dizer, queres sempre ganhar e ficas triste quando perdes),

mais ou menos competitivo (Gostas de ganhar e esforças-te muito, mas vencer ou perder não significa o fim do mundo),

não competitivo (Só gostas de jogar para te divertir)

OK, agora podes virar a página para a folha de respostas. Vou pedir-vos que ouçam algumas frases e quero que me digam o que pensam acerca delas. Essas questões são sobre um menino chamado João, que possivelmente venha a frequentar a vossa aula de Educação Física. Vocês podem ver uma lista de números na folha, onde consta  sim,  provavelmente sim,  provavelmente não e  não. Eu vou ler uma frase em voz alta para cada número. Alguns de vocês concordarão com a frase e deverão desenhar um círculo em  sim, se concordarem. Alguns de vocês não concordarão com a frase e deverão desenhar um círculo em  não, se não concordarem. Se acharem que concordam, mas não têm certeza, deverão desenhar um círculo em  provavelmente sim. Se acharem que não concordam, mas não têm certeza, então coloquem um círculo em  provavelmente não.

Realmente não há respostas "certas" para estas frases: tudo depende de como cada um de vocês se sente sobre o que estou a dizer. Deixem-me dar um exemplo: Suponhamos que a frase que li é: "Basquetebol é o meu desporto favorito." Se isso é verdadeiro para ti porque o basquetebol é o teu desporto favorito, deverás desenhar um círculo em volta da palavra  sim. Se o teu desporto favorito é o futebol, não concordas e desenhavas um círculo em volta da palavra  não. Se achar que basquetebol é o teu desporto favorito, mas não tens a certeza (talvez gostes de outro desporto também), desenhavas um círculo em volta das palavras  provavelmente sim. Se achares que basquetebol não é o teu desporto favorito, mas não tens certeza (gostas de futebol, mas também gostas de basquetebol), desenhavas um círculo em volta das palavras  provavelmente não.

## Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de EF

Lembra-te que a resposta para cada pergunta depende de ti e que as tuas respostas provavelmente serão diferentes das respostas de outros alunos. Quando terminares, algumas das tuas respostas presumivelmente serão "sim," algumas "provavelmente sim," algumas "provavelmente não," e algumas "não," ou as tuas respostas podem ser todas de uma só opção. Alguém tem alguma pergunta? (*Ver se há alguém que queira fazer perguntas*)

Muito bem, vamos começar, mas antes, deixem-me falar um pouco sobre o João. O João tem a mesma idade que vocês, mas não consegue andar e usa uma cadeira de rodas para se deslocar. O João gosta de participar nos mesmos jogos que vocês, mas não o faz muito bem. Apesar de conseguir impulsionar a cadeira de rodas, ele é mais lento que vocês e cansa-se facilmente. Ele consegue lançar uma bola, mas não muito longe. Ele consegue pegar nas bolas que são jogadas directamente para ele, e consegue acertar numa bola com uma raquete, mas não consegue arremessar uma bola de basquetebol com altura suficiente para encestá-la. Pelo facto das suas pernas não funcionarem, ele não consegue chutar uma bola. Pensem no João ao ouvirem as frases.

Procurem o número 1 na folha de resposta e eu irei ler a primeira frase. (*Inicie. Leia cada número e frase, uma por uma, e aguarde até que todos tenham desenhado um círculo em volta da resposta antes de prosseguir para o próximo item. Após ter lido algumas frases, verifique se todos os números têm um círculo em volta da resposta. Repita todas as instruções conforme indicado na lista de frases. Faça sempre uma pausa após ter lido cada frase e leia as instruções antes de passar para a frase seguinte.*)

- 1- Eu vivo em Portugal;
- 2- Geralmente almoçamos entre o meio-dia e as 13h30;  
(agora pensem no João e lembrem-se, desenhem um círculo em volta da palavra sim se concordarem com a frase, provavelmente sim se acham que concorda mas não têm certeza, provavelmente não, se acham que não concordam mas não têm certeza, e não, se não concordam).

- 3- Seria bom ter o João na tua aula de Educação Física?
- 4- Uma vez que o João não consegue jogar muito bem, achas que ele iria tornar o jogo mais lento para todos?
- 5- Se estivéssemos a praticar um jogo de equipa como o basquetebol, seria bom ter o João na equipa?
- 6- A Educação Física seria divertida se o João estivesse nas tuas aulas de EF?

Não te esqueças de pensar no João. Deverás marcar o que sentes: sim se concordares com a frase, provavelmente sim se achas que concordas mas não tem certeza, provavelmente não, se achas que não concordas mas não tens certeza, e não, se não concordas.

- 7- Se o João estivesse na tua aula de Educação Física, conversarias com ele e serias seu amigo?
- 8- Se o João estivesse na tua aula de Educação Física, gostarias de ajudá-lo, treinar e jogar com ele?

Não te esqueças de pensar no João. Deverás marcar o que sentes: sim se concordares com a frase, provavelmente sim se achas que concordas mas não tem certeza, provavelmente não, se achas que não concordas mas não tens certeza, e não, se não concordas.

9 – 13. Que mudanças de regras do basquetebol, durante as aulas de Educação Física, vocês achariam boas no caso de uma criança como o João participar dos jogos? Lembrem-se, desenhem um círculo em volta do sim se concordarem com a sentença, provavelmente sim se acham que concordam mas não tem certeza, provavelmente não, se acham que não concordam mas não têm certeza, e não, se não concordas.

- 9- Se estivesses a jogar basquetebol, estarias disposto a passar a bola ao João?
- 10- Seria bom permitir que o João lançasse a bola para um cesto mais baixo?
- 11- Se vocês estivessem a jogar basquetebol e o João estivesse na área restritiva ("garrafão"), permitirias que ele permanecesse por mais tempo (cinco segundo em vez de três)?
- 12- Seria bom deixar o João fazer passes livremente para um colega de equipa (ou seja, ninguém poderia roubar a bola ao João)?
- 13- Se estivesses a jogar basquetebol e o João pegasse na bola, ajudarias e cooperarias para que ele marcasse um cesto (o João está na tua equipa)?

*Terminaste! Muito Obrigado por teres preenchido este questionário para nós. Por favor, entrega a tua folha de respostas ao professor.*

Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de EF



UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

FOLHA DE RESPOSTA

Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_ Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_ Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Ano de escolaridade e turma: \_\_\_\_\_

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

RAPAZ                      RAPARIGA

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

**SIM**, alguém da minha família ou um amigo íntimo meu tem uma deficiência.

**NÃO**, eu não tenho nenhum membro da minha família, nem amigos com deficiência.

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

**SIM**, na minha turma de ensino regular, havia um aluno com deficiência.

**NÃO**, eu nunca tive um colega na escola de ensino regular com deficiência.

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

**SIM**, numa das minhas aulas de Educação Física havia um aluno com deficiência.

**NÃO**, eu nunca tive um colega na aula de Educação Física, com deficiência.

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

**MUITO COMPETITIVO**  
(Eu gosto de vencer, e fico frustrado quando perco).

**MAIS OU MENOS COMPETITIVO**  
(Eu gosto de vencer, mas não importa se perco algumas vezes).

**NÃO COMPETITIVO**  
(Realmente não importa se ganho ou perco, eu só jogo para me divertir).

- POR FAVOR, VIRA A PÁGINA -

Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de EF

AGORA OUVI O MONITOR E DESENHA UM CÍRCULO EM VOLTA DA TUA RESPOSTA.

- |     |     |                   |                   |     |
|-----|-----|-------------------|-------------------|-----|
| 1.  | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 2.  | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 3.  | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 4.  | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 5.  | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 6.  | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 7.  | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 8.  | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 9.  | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 10. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 11. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 12. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |
| 13. | SIM | PROVAVELMENTE SIM | PROVAVELMENTE NÃO | NÃO |

Muito Obrigado pela colaboração! Vocês terminaram!