

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



João Paulo Reis da Costa

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA 2,3 COM SECUNDÁRIO JOSÉ FALCÃO – MIRANDA DO CORVO,
JUNTO DA TURMA DO 8.º D, NO ANO LETIVO DE 2012/13**

Coimbra
2013

JOÃO PAULO REIS DA COSTA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
BÁSICA 2,3 COM SECUNDÁRIO JOSÉ FALCÃO – MIRANDA DO CORVO,
JUNTO DA TURMA DO 8.º D NO ANO LETIVO DE 2012/13**

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

Orientador: Prof. Dr. José Pedro Ferreira

**Coimbra
2013**

Esta obra deve ser citada como:

Costa, J. (2013). Relatório de Estágio Pedagógico. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar o meu agradecimento aos meus colegas de estágio, Cesário Madeira e Miguel Mendes, pela colaboração e apoio que me prestaram ao longo do estágio pedagógico, ao professor Vasco Gonçalves e ao professor Dr. José Pedro Ferreira pela transmissão de conhecimentos e partilha de experiências de grande valor, e que sem eles, o meu processo de formação não teria sido o mesmo.

RESUMO

O Estágio Pedagógico é a fase inicial da prática profissional, promovendo um aprofundamento dos conhecimentos científicos na área da Educação Física. O objetivo deste documento é partilhar e divulgar as estratégias e opções tomadas no âmbito da prática pedagógica desenvolvida com uma turma do 8.º ano de escolaridade. Este documento surge organizado em três capítulos, expondo a contextualização da prática, refletindo sobre as práticas desenvolvidas e o aprofundamento de um tema problema. A contextualização refere-se aos dados necessários para o suporte de uma reflexão sobre a prática, incluindo expectativas iniciais do estagiário, o seu processo formativo e os elementos relativos às condições locais e da relação educativa, onde será realizada a caracterização da escola, do grupo de Educação Física e da turma. Na análise reflexiva é efetuada uma reflexão sobre a prática desenvolvida sustentada com os aspetos críticos da intervenção do estagiário, verificando o seu percurso ao longo do estágio pedagógico, orientada para o desenvolvimento profissional. Esta é apresentada por meio de referências às dificuldades superadas e estratégias de superação. São também apresentados os dilemas com que o estagiário se defrontou e que aprendizagens realizou, orientando-as para o próprio futuro desenvolvimento profissional. O objetivo do tema problema é averiguar as atitudes dos alunos do 2.º e 3.º de escolaridade face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Foram inseridos alunos com deficiência em grupos de alunos sem deficiência, nas férias desportivas “PáscoAbrir2013”. A amostra é constituída por alunos do 5.º, 6.º, 7.º e 8.º de uma escola, cinquenta e dois alunos (N=52), dos quais vinte e quatro (N=24) são do género feminino e vinte e oito (N=28) do género masculino. Utilizou-se o “*Children’s Attitudes Towards Integrated Physical Education – revised (CAIPE-R)*”, Block, 1995, traduzido por Campos & Ferreira (2008)”, na pré-intervenção e na pós-intervenção. Os alunos têm atitudes mais favoráveis na pós-intervenção, o que nos leva a concluir que as férias desportivas foram bastante benéficas, melhorando a perceção dos alunos em relação a pessoas com deficiência, para que tenham atitudes mais favoráveis na sua inclusão nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Reflexão; Ensino-aprendizagem; Educação Física; Atitudes; Alunos; Inclusão; Deficiência.

ABSTRAT

The Teacher Training is the initial phase of professional practice, a further scientific knowledge in the area of Physical Education. The purpose of this document is to share and disclose the strategies and options taken in the context of practical teaching developed with an 8th grade class. This document was organized into three chapters, exposing the context of practice, reflecting on the practices developed and a deeper study of a theme issue. The context refers to the data needed the support of a reflection on the practice, including initial expectations of the probationer, his formative process and the factors relating to local conditions and of the educational relationship, in which will be held the characterization of the school, the Physical Education's group and of the class. In reflective analysis is performed a reflection on the developed practice sustained with the critical aspects of the probationer's intervention, checking his career along the teaching practice, guided to the professional development. This is showed by reference to overcome difficulties and overcoming strategies. Also featured are the dilemmas faced by the probationer and learning held by guiding them to future professional development. The objective of the theme issue is to determine the 2nd and 3rd year students' attitudes due to the inclusion of students with disabilities in physical education classes. Students with disabilities were placed in groups of students without disabilities, in holiday sport activities "PáscoAbrir2013". The sample consists of students of the 5th, 6th, 7th and 8th year, fifty-two students (N = 52), of which twenty-four (N = 24) are girls and twenty-eight (N = 28) are boys. It was used "Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education - revised (CAIPE-R), Block, 1995, translated by Campos & Ferreira (2008)," in the pre-intervention and in the post-intervention. Students have more favorable attitudes in the post-intervention, which leads us to conclude that the holiday sport activities were quite beneficial, improving perception of students towards people with disabilities, so that they have more favorable attitudes in its inclusion in Physical Education lessons.

Keywords: *Teacher Training; Reflection; Teaching and learning; Physical Education Attitudes; Students; Inclusion; Disabilities.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos e estratégias da Dimensão Gestão.....	15
Quadro 2: Objetivos e estratégias da Dimensão Clima.....	17
Quadro 3: Objetivos e estratégias da Dimensão Disciplina.....	18
Quadro 4: Ponderação nos Diferentes Domínios.....	24
Quadro 5: Dificuldades sentidas e formas de resolução.....	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Variável Género.....	53
Tabela 2: Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género, na pré-intervenção.....	53
Tabela 3: Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género, na pós-intervenção...	54
Tabela 4: Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género, na pré-intervenção e na pós-intervenção.....	55
Tabela 5: <i>Teste t de pares</i> relativamente às atitudes (atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF), entre a pré-intervenção e pós-intervenção.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS

FB: Feedback

EF: Educação Física

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PSD: *Paralympic School Day*

UD: Unidade Didática

SUMÁRIO

	PÁG.
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	3
1. Espectativas em relação ao Estágio Pedagógico	3
2. Opções Iniciais em relação ao Estágio Pedagógico	4
2.1. Fragilidades iniciais de desempenho	4
2.2. Objetivos de aperfeiçoamento	4
3. Projeto Formativo	5
4. Elementos Relativos às Condições Locais e da Relação Educativa	6
4.1. Caracterização da escola	6
4.2. Caracterização do grupo de Educação Física	7
4.3. Caracterização da turma do 8.º D	7
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	9
1. Ensino-aprendizagem	9
1.1. Planeamento	9
1.1.1. Plano Anual	9
1.1.2. Unidades Didáticas	10
1.1.3. Plano de Aula	12
1.2. Realização	13
1.2.1. Dimensões da Intervenção Pedagógica	14
1.2.1.1. Instrução	14
1.2.1.2. Gestão	15
1.2.1.3. Clima	17
1.2.1.4. Disciplina	18
1.2.2. Decisões de ajustamento	19
1.3. Avaliação	19
1.3.1. Estratégias de recolha	21

1.3.2. Instrumentos de recolha e tratamento de dados	22
1.3.3. Critérios de Avaliação	24
1.4. Inovações na prática pedagógica	25
1.4.1. Ensino diferenciado	25
1.4.2. O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos através de jogo reduzido condicionado	26
2. Dificuldades e Necessidades de Formação	28
2.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução	28
2.2. Necessidades de formação contínua	29
3. Ética Profissional	29
3.1. Capacidade de iniciativa e responsabilidade	30
3.2. Importância do trabalho individual e de grupo	31
4. Questões Dilemáticas	31
4.1. Ponderações dos domínios (critérios de avaliação)	31
4.2. A competição nas aulas de Educação Física	32
5. Conclusões Referentes à Formação Inicial	33
5.1. Impacto do estágio na realidade do contexto escolar	33
5.2. Prática pedagógica supervisionada	34
5.3. Experiência pessoal e profissional	35
CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA	36
1. Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física	36
1.1. Enquadramento do Tema	36
1.2. Introdução ao Estudo	37
1.3. Objetivo do Estudo e Hipóteses	38
1.3.1. Objetivo do Estudo	38
1.3.2. Hipóteses	38
1.4. Revisão da Literatura	39
1.4.1. As atitudes	39
1.4.1.1. Conceito de atitudes	39
1.4.1.2. Atitudes e comportamentos	40

1.4.1.3. Teorias	41
1.4.2. Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais	43
1.4.3. Inclusão	45
1.4.3.1. Evolução da inclusão em Portugal	45
1.4.3.2. Conceito de inclusão	46
1.4.3.3. Papel da Educação Física na inclusão	47
1.4.4. Estudos sobre as atitudes dos alunos face à Educação Física inclusiva	48
1.5. Metodologia	50
1.5.1. Amostra	50
1.5.2. Instrumento	50
1.5.3. Procedimentos	51
1.5.4. Variáveis	51
1.5.5. Análise estatística	52
1.6. Apresentação dos Resultados	52
1.7. Discussão dos Resultados	56
1.8. Conclusões	58
CONCLUSÃO	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
LISTA DE ANEXOS	67

Eu, João Paulo Reis da Costa, aluno n.º 2007024824, do MEEFEBS da FCDEF – UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF.

INTRODUÇÃO

O presente documento surge no âmbito da unidade curricular Relatório de Estágio Pedagógico, do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este Relatório de Estágio enquadra-se no seguimento das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo 2012/13, na Escola Básica 2,3 com secundário José Falcão, em Miranda do Corvo.

O Estágio Pedagógico é um momento determinante na formação de professores, pois permite aos estagiários desenvolver, competências ao nível do planeamento, da realização e da avaliação. Toda a minha experiência pessoal e profissional, bem como as aprendizagens realizadas ao longo do mestrado, foram a base para desenvolver novos conhecimentos e novas estratégias. Neste sentido, a partilha, a aprendizagem de conhecimentos e as vivências permitiram-me a aquisição e o aperfeiçoamento de competências ao nível de intervenção profissional no Ensino Básico e Secundário.

Este documento é o resumo de todo o trabalho realizado ao longo do Estágio Pedagógico, sendo composto por uma contextualização da prática desenvolvida, por uma análise reflexiva sobre prática pedagógica e o aprofundamento de um tema problema.

O primeiro capítulo, que se refere à contextualização da prática desenvolvida, pretende definir as expectativas iniciais e as opções e estratégias iniciais em relação ao estágio pedagógico, visa também o projeto formativo e elementos relativos às condições locais e da relação educativa.

No segundo capítulo refere-se uma análise reflexiva sobre as práticas desenvolvidas que incidirá no processo ensino-aprendizagem, nas dificuldades e necessidades de formação sentidas, na ética profissional, nas questões dilemáticas e nas conclusões referentes à formação inicial.

O terceiro capítulo diz respeito ao aprofundamento de um tema problema, que resulta de um desafio com que os professores de Educação Física se deparam ao encontrar alunos com deficiência nas suas aulas. O tema escolhido foi “As atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física”. Este tema problema é uma área de grande importância, pois

permite compreender as percepções dos alunos, possibilitando assim a implementação de estratégias inclusivas nas aulas de Educação Física. Este estudo incidirá sobre um enquadramento do tema, uma introdução, um objetivo e hipóteses, uma revisão da literatura, uma metodologia, uma apresentação e discussão de resultados e uma conclusão.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Espectativas em Relação ao Estágio Pedagógico

No início do Estágio Pedagógico eram muitas as expectativas, prevendo-o como algo rico em reflexões, partilhas, aprendizagens, interações e competências.

No entanto, a concepção e realização deste ano letivo não foram algo de novo para mim, pois já havia realizado prática pedagógica no 2.º ciclo do ensino básico, pela Escola Superior de Educação de Leiria, no ano letivo 2004/2005 e além disso nos últimos três anos, havia estado a lecionar no ensino público no grupo de recrutamento 260 (Educação Física – 2.º Ciclo).

Toda a experiência anterior proveu-me de alguma preparação para o meu desempenho no Estágio Pedagógico, onde tive a oportunidade de pôr em prática a teoria aprendida ao longo destes anos, embora estivesse também consciente, que me iria deparar com algumas dificuldades e alguns obstáculos, ao longo do ano letivo.

No sentido de reconhecer as minhas dificuldades e progredir com o objetivo de me tornar melhor docente, interventivo e capaz de melhorar em todos os processos inerentes ao ensino-aprendizagem, tive o propósito de aprender e ir aprendendo com todas as situações, evoluindo de forma gradual, concreta, objetiva e explícita.

Assim sendo, afirmo que esta etapa é encarada de forma bastante determinada e dedicada, com consciência das limitações e da exigência necessária, mas com o objetivo de dissipar todas as dificuldades que iam surgindo, apoiando-me na experiência passada e na decisiva experiência dos meus orientadores.

Contudo, este ano foi o mais importante de toda a minha formação académica, pois pus em prática todos os saberes, conhecimentos, teorias e estratégias fornecidas pelos professores orientadores, que me serviram de apoio para a prestação como professor estagiário.

Assim, encarei o Estágio Pedagógico com empenho e dedicação, a fim de atingir os objetivos propostos, de modo a ultrapassar as dificuldades inerentes.

2. Opções Iniciais em Relação ao Estágio Pedagógico

2.1. Fragilidades iniciais de desempenho

Identificar as minhas fragilidades iniciais no estágio pedagógico iria ser uma tarefa fácil. Contudo, e ciente que ao longo do Estágio seria confrontado com eventuais fragilidades, foi muito importante definir um ponto de partida, traçando objetivos a alcançar a partir das debilidades inicialmente reconhecidas.

Ao nível do planejamento, quando comecei a elaborar os primeiros planos de aula verifiquei que algumas das minhas dificuldades passavam por essa planificação, mais propriamente em descrever os critérios de êxito e definir os objetivos específicos das tarefas, além disso, demorava muito tempo na escolha de exercícios e das estratégias mais adequadas para elevar a eficiência do ensino.

Ao nível da intervenção pedagógica verifiquei que me poderia deparar com diferentes situações, tais como: diagnosticar dificuldades dos alunos; ajustar os conteúdos das modalidades às suas capacidades; utilizar o ensino diferenciado e individualizado (grupos de nível); motivar os alunos; assegurar a qualidade e a pertinência dos feedbacks.

2.2. Objetivos de aperfeiçoamento

Tendo em conta as minhas fragilidades propus-me então alcançar alguns objetivos:

- Planeamento:
 - ✓ Atualizar os métodos e estratégias de abordagem dos diferentes conteúdos das respetivas Unidades Didáticas;
 - ✓ Melhorar ao nível do planeamento, quer das Unidades Didáticas, quer dos planos de aula.

- Intervenção Pedagógica:
 - ✓ Diagnosticar as dificuldades dos alunos, estabelecendo prioridades de intervenção;
 - ✓ Definir estratégias/tarefas que vão ao encontro das necessidades e interesses dos alunos;

- ✓ Aumentar a quantidade e qualidade de feedback ao longo das aulas;
- ✓ Criar automatismos ao nível do ensino diferenciado e individualizado;
- ✓ Encontrar estratégias/tarefas que motivem os alunos.

3. Projeto Formativo

De forma a evoluir durante o meu processo formativo tive de recorrer a inúmeras estratégias, tais como: reflexões, formação na área da Educação Física e pesquisas bibliográficas.

Para a minha evolução ao longo do estágio foram certamente as reflexões das aulas e das reuniões de estágio com os professores orientadores que me fizeram refletir sobre os aspetos didático-pedagógicos das aulas, de forma a melhorar a minha intervenção e modificar os meus comportamentos nas aulas seguintes. Segundo Bento (2003), *“a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um ajustamento planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização de ensino”*. (p. 190)

Durante o estágio realizei uma formação acreditada (25 horas = 1 crédito) na área da Educação Física. Esta ação foi composta por vários módulos teórico-práticos (Basquetebol, Badminton, Orientação, Rugby, Voleibol e Desporto Adaptado), orientando-me para a atualização/aquisição de competências pedagógico-didáticas para a lecionação de algumas modalidades desportivas específicas. Com esta ação de formação procurei valorizar a importância das atividades curriculares de Educação Física e realçar o contributo da prática desportiva na formação integral dos jovens, indo ao encontro das minhas necessidades de formação, com o objetivo de evoluir no meu processo formativo.

Esta ação de formação teve um papel essencial para a minha formação como professor, trazendo-me mais conhecimentos em todas modalidades abordadas. Para além disso, as atividades/tarefas, métodos e estratégias que aprendi nesta formação foram introduzidas nas aulas de Educação Física, contribuindo para o desenvolvimento das ações técnico-táticas, das capacidades motoras (coordenativas e condicionais) e para melhorar o gosto pela prática desportiva dos alunos. Este curso de formação veio dar resposta às minhas necessidades

relativamente ao desenvolvimento de competências que permitissem observar estratégias de diversas situações didático-pedagógicas dos diferentes módulos para que as pudesse implementar em contexto escolar.

Na função de ensinar fiz uso do saber próprio da profissão, baseado na investigação e na reflexão da prática educativa, procurando atualizar os meus conhecimentos científicos e pedagógicos relativamente à Educação Física.

4. Elementos Relativos às Condições Locais e da Relação Educativa

4.1. Caracterização da Escola

A Escola Básica 2,3 com secundário José Falcão fica situada na vila de Miranda do Corvo e é a escola sede do Agrupamento. Este Agrupamento tem atualmente, uma população escolar de 1651 alunos, distribuídos por 7 jardim-de-infância, 6 escolas do primeiro ciclo e uma Escola Básica Integrada / Jardim Infância Prof. Dr. Ferrer Correia.

A Escola José Falcão é constituída por 4 edifícios, este estabelecimento de ensino requalificado em 2006, é constituído por 3 blocos novos, um deles de apenas um piso, destinado a cozinha, refeitório e central térmica e outro com dois pisos destinado a salas de aula, auditório e Biblioteca. O terceiro é dedicado aos serviços e aulas (direção, bufete, sala de alunos, sala de professores, serviços administrativos, sala de funcionários e sala de diretores de turma). Todos os edifícios com mais de um piso estão equipados com elevador de modo a servir a comunidade com mobilidade reduzida.

Existe ainda um 4.º edifício de três pisos, mais antigo, que foi requalificado com plataforma elevatória, instalação de aquecimento a gás, renovação de laboratórios e pequenas reparações, onde se encontram a maioria das salas de aula.

Quanto às instalações desportivas a escola dispõe de um ringue (R_1) e um espaço de recreio com marcações para o atletismo (A_1), contudo como existe um pavilhão Gimnodesportivo Municipal (G_1 , G_2 e G_3) junto da escola, o agrupamento realizou uma parceria com a Câmara Municipal para a sua utilização, durante o período de aulas. Além disso, existe ainda um ringue (R_2) fora da escola que é

utilizado pelo grupo de Educação Física. Assim sendo, o grupo dispõe de um total de seis espaços desportivos, para lecionar a disciplina de Educação Física.

4.2. Caracterização do Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física da Escola Básica José Falcão é composto por onze professores, dois do segundo ciclo e nove do terceiro ciclo e secundário. Além disso, existem mais dois professores da escola integrada Dr. Ferrer Correia, que fazem parte do Grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas. Assim sendo, o grupo é composto por um total de treze professores.

Deste grupo faz parte uma docente coordenadora do Departamento de Expressões, um docente subcoordenador de grupo, um docente coordenador do Desporto Escolar e um docente diretor de instalações.

É de realçar que o Agrupamento de Escolas tem onze grupo/equipa de oito modalidades no Desporto Escolar, a competir em vários escalões, sendo treinados por onze professores de Educação Física.

4.3. Caracterização do Turma – 8.º D

No que diz respeito ao conhecimento dos alunos, foi elaborado um questionário (*Anexo 1*) de caracterização do aluno. Este assumiu-se como um instrumento importante para o conhecimento de alguns aspetos, nomeadamente de saúde e hábitos de higiene, de alimentação, de Educação Física e desportivos. Revelou-se essencial para auxiliar um planeamento de ensino ajustado à realidade da turma.

A turma do 8.º D é composta por vinte alunos, sendo que doze são raparigas e oito são rapazes. Dezoito dos quais residem no concelho de Miranda do Corvo e dois no concelho da Lousã.

A idade dos alunos situa-se entre os 13 e os 14 anos.

Aquando da aplicação do questionário de Educação Física para realizar a caracterização da turma constatei que esta é bastante heterogénea, constituída por sete alunos com nível três, dez alunos com nível quatro e três com nível cinco, no ano letivo anterior.

Quando questionados acerca da importância da Educação Física a maioria dos alunos caracterizou-a como muito importante.

Relativamente aos conhecimentos e algumas vivências desportivas, dezoito alunos responderam que praticavam exercício físico fora da escola, enquanto dois revelaram nunca terem praticado fora do contexto escolar. Depois de analisar os questionários verifiquei que a maioria dos alunos pratica desportos coletivos (Futsal e Andebol), seguido de dança e natação.

Como a maioria da turma é composta por raparigas, a constituição de grupos exige maior domínio dos benefícios provenientes em criar grupos de níveis semelhantes ou de misturar grupos de níveis diferentes, consoante o objetivo das aulas.

No geral é uma turma disciplinada e que realiza com empenho e motivação as tarefas propostas. Existe um bom clima de aula e a maioria dos alunos mostra vontade de aprender e melhorar a sua prestação nas UD abordadas.

Na turma não existem alunos com adequações curriculares à disciplina de Educação Física.

Depois de conhecer a turma verifiquei que a maioria dos alunos frequenta a mesma turma desde o 1.º ciclo, esta situação é observável no grau de cumplicidade e de camaradagem.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Ensino-aprendizagem

1.1. Planeamento

A aula de Educação Física tem que ser pensada em função de uma série de condicionalismos, de ordem externa, com grande influência no seu conteúdo e realização. Nenhuma outra disciplina é tão dependente das condições climatéricas como a Educação Física. Este fator é determinante para a elaboração do plano anual de ensino, nomeadamente para a distribuição das unidades temáticas pelos diferentes períodos e aulas, e mesmo até para escolha de modalidades e disciplinas desportivas.

Com o objetivo de prever e orientar o trabalho a desenvolver com a turma do 8.º D procedi ao estudo aprofundado da turma em questão, de modo a poder ajustar o processo ensino-aprendizagem mediante as características dos alunos, adaptando e ajustando as formas de intervenção e de abordagem ao longo do ano letivo.

A nível do planeamento as aprendizagens que efetuei foram sobretudo na pesquisa de conhecimentos teóricos alcançados com a realização do Plano Anual, das Unidades Didáticas e do Plano de Aula.

1.1.1. Plano Anual

“O Plano anual de turma é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa no local e nas pessoas envolvidas” (Bento, 2003). (p. 59)

De acordo com as indicações do programa, o plano anual subdivide-se em períodos, com diferentes unidades de matéria. A duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino-aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático-metodológicos, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos (Bento, 2003).

A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio

aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.

Nesta etapa, comecei por analisar cuidadosamente o Programa Nacional de Educação Física na vertente do 3.º ciclo e do 8.º ano em particular, discutindo alguns parâmetros com os meus colegas de estágio.

Após esta análise cuidada, pareceu-me evidente que o programa curricular, para a atual carga horária, é bastante extenso abrangendo um grande leque de modalidades, não proporcionando o tempo necessário a uma aprendizagem conveniente e, deste modo, dificilmente poderá ser cumprido.

Depois da análise geral efetuada aos componentes acima referidos, elaborei o planeamento das minhas aulas, onde os diversos conteúdos foram operacionalizados, recorrendo à grelha de avaliação facultada pelo professor orientador da escola. Este documento guiou-me no meu processo de ensino-aprendizagem ao longo das aulas.

No plano anual (*Anexo 2*) constam todas as modalidades a abordar em cada período do ano letivo, o respetivo número de aulas e os espaços onde se realizam. Este planeamento é um auxiliar importante para a elaboração das Unidades Didáticas.

Todo o plano anual realizado no início do ano esteve sujeito a alterações provocadas por condições climatéricas adversas.

1.1.2. Unidades Didáticas (UD)

As Unidades Didáticas são elementos fulcrais na construção de uma unidade de ensino, são entendidas como *“unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos Professores e alunos, etapas claras e bem distintas de ensino-aprendizagem”* (Bento, 2003). (p. 75)

As UD têm como ponto de partida essencialmente o nível de desempenho dos alunos nas avaliações diagnósticas. A prestação destes é a razão de escolha dos diversos conteúdos a lecionar em cada modalidade, tendo sempre em conta os objetivos que os alunos conseguiriam atingir no término da UD. Muitas vezes,

algumas estão sujeitas a alterações completas ou a pequenos ajustamentos em função da resposta dos alunos.

O conteúdo e a estrutura do plano de cada UD foram determinados pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual.

O planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógica-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos.

As Unidades Didáticas permitiram-me alcançar conhecimentos teóricos e científico-pedagógico de cada matéria. Estas aprendizagens surgiram a partir da pesquisa necessária para elaboração das respetivas UD, tendo-se situado nos seguintes pontos:

- ✓ Aspetos a considerar na elaboração das Unidades Didáticas;
- ✓ Apresentação das modalidades;
- ✓ História e evolução das modalidades (contextualização);
- ✓ Caracterização das modalidades (identificação e regulamentos das modalidades);
- ✓ Caracterização dos recursos (materiais, humanos, espaciais e temporais);
- ✓ Extensão e sequência de conteúdos (matriz de conteúdos);
- ✓ Conteúdos técnicos e táticos (aprofundamento dos fundamentos técnico-táticos das modalidades);
- ✓ Progressões pedagógicas (bateria de exercícios que levam à execução motora de um elemento ou gesto técnico);
- ✓ Estratégias de ensino (definição de estratégias de intervenção pedagógica: alunos; organização; recursos a utilizar);
- ✓ Objetivos gerais e específicos (definição de objetivos: o que o aluno vai ter de fazer);
- ✓ Avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa; instrumentos de avaliação);
- ✓ Critérios de avaliação (processo; produto)

1.1.3. Plano de Aula

Segundo Bento (2003) o plano de aula deverá incidir sobre objetivos e conteúdos essenciais do planeamento da unidade didática.

Os planos de aula assumem-se como o último nível do planeamento. Estes, são sempre uma preocupação diária, não tanto pela sua elaboração mas sim na estruturação de tudo o que irá ser realizado/planeado.

O planeamento da aula é um momento onde temos que considerar a conjugação de vários aspetos: a adequação dos melhores exercícios para um determinado conteúdo; a adequação dos exercícios aos alunos com o objetivo de aproveitar ao máximo as suas capacidades e superar dificuldades; o material; o espaço disponível; as condições meteorológicas.

Realmente, a minha experiência obrigou-me desde o início, a ser bastante reflexivo, a ponderar cada detalhe e a prevenir ao pormenor cada hipótese provável de erro.

Tentei sempre realizar cada plano de aula (*Anexo 3*) de forma cuidada, com o máximo de reflexão sobre todos os fatores que estão ou poderão estar envolvidos na aula, com o máximo de organização possível e prevendo todas as anomalias que poderiam ocorrer (existem sempre comportamentos dos alunos que não se conseguem antever), de forma a provocar uma aula funcional, objetiva e ativa sobre os conteúdos propostos.

A análise de cada uma dessas aulas, não incidiu só sobre os aspetos positivos ou negativos que possam ter decorrido das mesmas, mas principalmente sobre as estratégias que poderiam ser adotadas para que a aula seguinte pudesse decorrer de melhor forma.

Assim era realizado após cada aula uma reflexão (*Anexo 4*), que servia essencialmente para avaliar a forma como tinha decorrido a aula e apresentar a consecução das competências por parte dos alunos e deixar sugestões para as próximas aulas.

Os planos de aula permitiram-me desenvolver aprendizagens ao nível da seleção de objetivos, estratégias e de organização, tendo desta forma desenvolvido a capacidade de descrição e de seleção de tarefas a realizar em cada aula, de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos.

No ponto seguinte faço referência aos aspetos relativos à planificação de uma aula, onde houve bastantes aprendizagens realizadas:

✓ Parte Inicial:

- Informação inicial (contextualização a aula; indicação dos objetivos e conteúdos; explicação do tipo de tarefas e de organização);
- Aquecimento (geral, específico e motivante).

✓ Parte Principal

- Distribuição dos conteúdos e objetivos de forma lógica;
- Seleção de situações de aprendizagem que visassem a promoção dos objetivos pretendidos, seguindo uma sequência coerente.
- Organização das tarefas, potenciando o tempo de atividade motora;
- Previsão do tempo ideal para a realização das tarefas, e para os momentos de instrução, organização e transição.

✓ Parte Final

- Retorno à calma (objetivos; balanço das aprendizagens; extensão à próxima aula).

1.2. Realização

Após a fase do planeamento e organização do processo de ensino, segue-se o momento de realização.

Na minha experiência como docente aprendi que, se o controlo da turma estiver bem adquirido pelo professor, este terá mais condições para poder proporcionar uma aprendizagem mais eficaz. Desta forma, procurei desde o início implementar a criação de rotinas base que me ajudassem no desenrolar das aulas.

1.2.1. Dimensões da Intervenção Pedagógica

No âmbito da Realização destaco as Dimensões (Instrução e Gestão) como aquelas onde adquiri mais aprendizagens, revelando maior evolução.

1.2.1.1. Instrução

No que diz respeito à dimensão instrução, considero que de uma forma geral consegui transmitir os conhecimentos e a informação específica das aulas, tentando ser sempre audível e utilizando uma linguagem simples, correta e adequada.

De seguida irei focar diversos aspetos dos momentos críticos das aulas de Educação Física, ao longo do Estágio Pedagógico:

Na informação inicial transmiti aos alunos informação sucinta, focada e significativa dos objetivos, das situações de aprendizagem, da estrutura e da organização da aula. Situando as aprendizagens a promover na atividade e identificando a sua relação com as aprendizagens. Além disso certifiquei-me da compreensão, por parte dos alunos, da informação transmitida e reformulei-a sempre que necessário.

Quanto à instrução das tarefas, transmiti instruções aos alunos, sobre a matéria de ensino, tomando como referência, sempre que possível os objetivos, além disso estruturei a comunicação de acordo com um esquema que promovia uma atividade cognitiva correta. Utilizei meios de comunicação que ajudaram os alunos a situar, compreender e assimilar a mensagem.

No que diz respeito à organização das tarefas geri a formação de grupos, a transição e circulação dos alunos nas situações de aprendizagem, os momentos de intervenção, o início e o final das atividades dos alunos, consumindo pouco tempo de aula e recorrendo a estratégias de gestão positivas.

Em relação ao controlo da atividade dos alunos regulei as atividades/tarefas dos alunos de forma obter elevados índices de envolvimento nas aulas, garantindo a sua segurança e um clima afetivo e propício ao trabalho.

Relativamente ao diagnóstico e prescrição da atividade acompanhei as aprendizagens dos alunos, reagindo à sua prestação cognitiva motora, mantendo-os informados sobre o seu desempenho, prescrevendo ações e estratégias de superação das dificuldades dos alunos. No que se refere à frequência e pertinência dos Feedbacks (FB) fornecidos aos alunos foram melhorando ao longo da prática,

bem como o fecho do ciclo de feedbacks e a sua distribuição pela turma. Através destes reforços positivo-corretivos apuro uma significativa melhoria na performance dos alunos, pois é de notar a motivação daqueles que com mais dificuldades queriam superar níveis, aos quais não estavam habituados.

Na informação final reuni os alunos para finalizar a aula, efetuando um revisão e extensão da matéria dada, servindo para promover a consolidação das aprendizagens visadas. Para tal, informei os alunos de forma sucinta, focada e significativa sobre as dificuldades detetadas face aos objetivos.

Todos os objetivos e estratégias traçadas foram a solução para o meu sucesso nesta dimensão de ensino, permitindo-me alcançar determinadas competências, tais como: garantir a qualidade e a pertinência da informação; diminuir os tempos de explicação; utilizar o questionamento como método de ensino; informar sem consumir tempo de aula; planear cuidadosamente as demonstrações; usar os alunos como agentes de ensino; mobilizar os alunos para a prática; garantir a segurança dos alunos; aperfeiçoar o FB pedagógico; aumentar a diversidade do FB pedagógico positivo; acompanhar a prática subsequente ao FB.

1.2.1.2. Gestão

A gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um número reduzido de comportamentos inapropriados, e, o uso eficaz do tempo de aula.

Para obter sucesso na Dimensão Gestão delineeii vários objetivos e estratégias para melhorar a minha intervenção ao longo do Estágio Pedagógico. O quadro seguinte mostra os objetivos que pretendia atingir e as estratégias que utilizei para os superar.

Quadro 1: Objetivos e estratégias da Dimensão da Gestão.

Objetivos Atingir	Estratégias Utilizadas
Diminuir o tempo de gestão.	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição progressiva do tempo passado em espera ou em transições entre exercícios, melhorando o tempo de prática efetiva; • Apresentar breve e objetivamente as informações relativas às tarefas a desempenhar.

<p>Reduzir os tempos de transição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar organização das tarefas prevendo, não só as condições de realização, como a dinâmica e funções dos alunos dentro da tarefa propriamente dita, bem como as ações de transição após cada execução, ou entre uma função e outra; • Reduzir ao máximo os tempos de instrução, organização e transição entre tarefas.
<p>Estabelecer rotinas de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir os coletes no início da aula, de forma a não perder tempo com esta tarefa durante a parte fundamental da mesma; • Afixar grupos de trabalho e equipas no início da aula, para que os alunos possam verificar com rapidez os grupos onde se inserem; • Promover e otimizar as rotinas gerais das aulas, cumprindo os sinais de reunião e atenção estabelecidos no início do ano letivo; • Definir em conjunto com os alunos sinais convencionais para um melhor funcionamento organizacional, nomeadamente para as ações de "parar e escutar", "reunir" e "rodar"; • Definir sinais de atenção, reunião e transição.
<p>Manter o ritmo e motivação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repartir a atenção pelos diversos alunos; • Encadear todos os exercícios/tarefas de forma a manter o fluxo da aula, ou seja, optar por uma organização igual ao longo de toda a aula (sempre que possível), diminuindo os tempos de modificação de material e grupos de alunos; • Utilizar exercícios/tarefas motivantes.
<p>Prever e obviar os comportamentos desvio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colocação correta do professor, para que possa observar todos os alunos e conseqüentemente fazer uma melhor gestão da aula.

Todos os objetivos e estratégias traçadas foram a chave para o meu sucesso nesta dimensão de ensino, permitindo-me alcançar determinadas competências, tais como: gerir eficazmente os tempos de aula; manter o fluxo da aula; organizar e gerir

as tarefas da aula; controlar de forma ativa a atividade dos alunos; controlar mais do que uma atividade ao mesmo tempo (sobreposição); definir, combinar e usar sinais de atenção e transição.

1.2.1.3. Clima

A Dimensão Clima diz respeito ao conjunto de aspetos da intervenção pedagógica que se relacionam com as interações pessoais, as humanas e o ambiente (Siedentop, 1983). Durante a aula é fundamental proporcionar um clima agradável de modo a motivar os alunos para a prática. Assim para obter êxito nesta dimensão tracei vários objetivos e estratégias para melhorar a minha intervenção ao longo do estágio pedagógico.

O quadro seguinte evidencia os objetivos que pretendia atingir e as estratégias que utilizei para os superar.

Quadro 2: Objetivos e estratégias da Dimensão da Clima

Objetivos Atingir	Estratégias Utilizadas
Revelar disponibilidade para os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir o mais possível com a generalidade dos participantes.
Auxiliar os alunos no insucesso.	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar os alunos que têm mais dificuldades; • Interagir com frequência.
Elogiar e incentivar os alunos para que obtenham sucesso.	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar com os alunos individualmente sobre as dificuldades sentidas por ele, incentivando-os a melhorar o seu empenho.
Usar estratégias para criar bom clima.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e tratar os alunos pelos nomes; • Evitar utilizar a atividade física como forma de castigo; • Estabelecer regras sociais e educativas; • Ajudar os alunos a clarificar os seus valores; • Mostrar entusiasmo pela matéria e pelo trabalho dos alunos. • Promover a igualdade; • Promover comportamentos de socialização (cooperar, aceitar, respeitar e partilhar).

1.2.1.4. Disciplina

A Dimensão Disciplina diz respeito à diferenciação entre o comportamento apropriado e o comportamento inapropriado (Siedentop, 1983). Se comportamento geral da turma não estiver controlado pode por em causa todo o processo ensino-aprendizagem, ou seja, a indisciplina toma tais proporções que põe em risco tanto a qualidade de ensino como as aquisições dos alunos. Assim para obter êxito nesta dimensão tracei vários objetivos e estratégias para melhorar a minha intervenção ao longo do estágio pedagógico. O quadro seguinte demonstra os objetivos que pretendia atingir e as estratégias que utilizei para os superar.

Quadro 3: Objetivos e estratégias da Dimensão da Disciplina

Objetivos Atingir	Estratégias Utilizadas
Relembrar e fazer cumprir regras definidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Definir claramente as regras de funcionamento da disciplina.
Ignorar comportamento inapropriado ligeiro.	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorar o comportamento de desvio quando possível.
Dissuadir comportamento inapropriado.	<ul style="list-style-type: none"> • Repreender de forma clara e direta; • Repreender com firmeza mas sem dureza; • Fazê-lo no momento certo.
Reforçar positivamente o cumprimento das regras.	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar reações negativas face ao desempenho motor dos alunos, motivando-os para os comportamentos apropriados; • Reforçar os comportamentos apropriados e as atitudes de entreajuda.
Usar estratégias para prevenir e controlar a (in) disciplina.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver relações com os alunos baseadas no respeito mútuo e na amizade, procurando envolvê-los na “construção” das suas próprias aprendizagens; • Utilizar o contacto visual, a postura, a imagem e expressões corporais, para apelar, receber e chamar atenção; • Questionar como forma de captar a atenção dos alunos.

1.2.2. Decisões de Ajustamento

A recolha de dados durante as unidades didáticas, bem como, as reflexões efetuadas após as aulas, auxiliaram-me nas decisões de ajustamento e adaptação das diferentes estratégias, permitindo-me proporcionar aos alunos tarefas mais adequadas aos seus níveis. Foi importante que o aluno tivesse conhecimento de como estava a evoluir na aprendizagem, podendo em conformidade situar-se perante as dificuldades futuras e agir no sentido de as superar.

As decisões de ajustamento realizadas na aula foram tomadas sempre para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, porque apesar de tudo ser planeado previamente, se na altura da prática não estiver a obter sucesso, há que reajustar o exercício para que o aluno aprenda da melhor forma. Estas decisões estão todas clarificadas nos relatórios das aulas.

Relativamente a decisões de ajustamento no desenvolvimento da aula procurei estar atento à adequação dos objetivos, conteúdos, meios e formas metodológicas propostas, assumindo que as aulas podem não seguir o rumo traçado. Assim procedi a ajustamentos nos grupos, no tempo atribuído às tarefas, nas progressões, no grau de dificuldade das tarefas e nos objetivos. Sobretudo, estive disponível para alterar as minhas decisões, alterando hábitos se necessário, mediante os resultados que viessem a ser recolhidos no decorrer da aula.

1.3. Avaliação

Tradicionalmente, avaliar era somente imitar um juízo de valor, segundo critérios precisos, e/ou valorar comportamentos, atitudes ou conhecimentos mediante a atribuição de uma nota ou classificação. Na Educação Física, tal como é referido por Rosado e Colaço (2002), ainda se avalia utilizando maioritariamente *“critérios subjetivos e sincréticos baseados na experiência e na intuição dos professores sem qualquer possibilidade de sistematização e controlo”*. O aluno é então o único protagonista do processo educativo.

Segundo Gonçalves (2009), o processo de avaliação deve ser então mais abrangente, no propósito de:

- ✓ Diagnosticar quais as dificuldades de aprendizagem do aluno, para assim se construírem projetos pedagógicos que permitam progredir;

- ✓ Indicar os resultados obtidos no final do processo de ensino-aprendizagem, os quais permitam a tomada de decisões relativamente às estratégias pedagógicas, no sentido de as manter, alterar ou adequar;
- ✓ Definir quando é que o aluno está apto a aprender uma tarefa ou nível de jogo mais exigente ou se tem de realizar competências de uma determinada etapa do processo de aprendizagem;
- ✓ Contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e simultaneamente apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso;
- ✓ Ajudar o aluno a formar uma imagem consistente das suas possibilidades, motivando-o a manter ou aumentar o seu desempenho nas atividades da aula.

O controlo de todo o processo de ensino-aprendizagem é essencial para o professor saber como está a desenvolver a sua intervenção, bem como aferir quais as aprendizagens conseguidas pelos aprendizes. A avaliação foi realizada em diferentes momentos (no início da unidade didática, durante e após cada situação de aprendizagem, durante e após cada aula, no final de cada período e no final de ano letivo) recorrendo à utilização de um conjunto de meios, como fichas de registo, comentários, análises e reflexões. A autoavaliação dos alunos e do professor foram fundamentais no processo de avaliação.

Um dos aspetos determinantes nesta estratégia pedagógica e de avaliação são as respostas encontradas pelos alunos para resolver os problemas e desafios colocados por cada situação de jogos reduzidos condicionados, isto para os Jogos Desportivos Coletivos. Elas revelam-se um ótimo indicador de evolução e das limitações que os alunos vão evidenciando, podendo ser compiladas tanto através de autoavaliações, como de avaliações diagnósticas, formativas ou sumativas e, inclusive, ser convertidas nas habituais classificações de final de período letivo.

A avaliação foi sobretudo utilizada como um instrumento pedagógico, devendo imperar o carácter formativo, independentemente da vertente de aplicação (diagnóstica, formativa ou sumativa). Esta conceção de avaliação obrigou-me a questionar-me sobre “como” e “de que forma” se alcançaram os resultados.

O momento de avaliação inicial foi uma etapa de avaliação diagnóstica e prognóstica, que me permitiu identificar o nível inicial da turma e de cada aluno em

particular, relativamente ao nível em que se encontravam segundo o Programa Nacional de Educação Física. Na opinião de Rosado e Colaço (2002) *“a avaliação diagnóstica permite identificar problemas no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através da adequação das dificuldades às características dos alunos”*. (p. 46)

A avaliação formativa, de carácter contínuo, consistiu na ação de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem de forma regular. Segundo Ribeiro (1999) a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução. Este tipo de avaliação permitiu-me uma visão de síntese, mas também, acrescentar dados à avaliação final e global, ou seja, avaliar a retenção dos objetivos mais importantes e verificar a capacidade de transferência de conhecimentos para situações novas.

Quanto à avaliação sumativa traduziu-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes dos alunos, tendo lugar no final de cada Unidade Didática. Segundo Ribeiro (1999), a avaliação sumativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Esta avaliação final foi acompanhada da avaliação formativa, sendo o seu conjunto determinante para a classificação final.

1.3.1. Estratégias de recolha

A avaliação das modalidades foi realizada ao longo do ano letivo, no início (avaliação diagnóstica), durante (avaliação formativa) e no fim (avaliação sumativa) de cada Unidade Didática permitindo-me verificar o domínio psicomotor dos alunos.

A avaliação inicial foi um processo decisivo e possibilitou-me organizar e orientar o meu trabalho na turma, de forma, a assumir compromissos coletivos, a retificar decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, a adequar o nível de objetivos e a proceder a alterações ou reajustes na composição curricular, para que os alunos alcançassem os objetivos e finalidades pretendidos.

Durante o estágio pedagógico, a avaliação diagnóstica teve como objetivo situar e identificar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes modalidades (Basquetebol, Futsal, Voleibol, Atletismo, Ginástica e Badminton), classificando os alunos segundo três níveis (introdutório, elementar e avançado) e três níveis intermédios (parte de introdutório, parte de elementar e parte de avançado), situando cada aluno num nível específico para que se pudessem estabelecer grupos.

Neste sentido, permitiu-me obter informações acerca dos níveis de proficiência dos alunos e matérias com necessidade de recuperação, de forma a orientar a formação de grupos de nível semelhante, definindo as bases da diferenciação do ensino.

No decorrer das aulas foram recolhidos dados da prestação motora dos alunos (avaliação formativa) de forma a poder reajustar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, constatei que os alunos iam superando as dificuldades evoluindo de aula para aula. Tive a necessidade de fornecer informações relativas à execução de determinados conteúdos de algumas modalidades. Como exemplo, na modalidade de Ginástica de Solo e de Aparelhos facultei aos alunos as avaliações formativas de forma a poderem verificar quais os elementos gímnicos que executavam e os que precisavam de melhorar ao longo da unidade didática.

A avaliação sumativa foi realizada ao longo do ano letivo, mais propriamente nas últimas aulas de cada unidade didática e reuniu todos os dados relativos aos domínios dos saberes (psicomotor, cognitivo e atitudes/valores). Relativamente ao domínio psicomotor, a avaliação foi centrada no produto e possibilitou-me no final de cada unidade didática efetuar uma síntese dos conteúdos lecionados, avaliando as aprendizagens dos alunos. Esta caracterizou-se pela realização de tarefas com características iguais ou semelhantes às desenvolvidas durante as aulas de uma modalidade.

1.3.2. Instrumentos de recolha e tratamento dos dados

É imprescindível construir e aplicar instrumentos de avaliação em que, por um lado, o registo da informação se faça de uma forma económica e credível e por outro, o tempo gasto na avaliação não seja excessivo e o esforço do professor, exagerado. No entanto, *“a exequibilidade é, muitas vezes, o grande óbice a uma*

avaliação correta”, como afirmam Matos e Braga (1998, citados por Rosado e Colaço, 2002).

A construção do instrumento de avaliação está profundamente ligada às operações de planificação, requerendo primeiro uma particular sistematização e análise dos conteúdos a medir e uma observância das características da população a quem se dirige a prova. O instrumento de avaliação utilizado nas aulas de Educação Física permitiu-me:

- ✓ Diferenciar as situações de avaliação, após diagnóstico da dificuldade dos alunos;
- ✓ Reorganizar o processo ensino-aprendizagem de forma adequada com vista ao sucesso de todos os alunos;
- ✓ Referenciar as competências realizadas pelo aluno com preestabelecimentos de níveis de jogo ou de eficiência;
- ✓ Hierarquizar os alunos da turma, evidenciando as diferenças existentes entre eles (avaliação normativa);
- ✓ Realizar uma avaliação particularmente referida ao indivíduo, comparando-se os resultados em diferentes momentos do processo de aprendizagem;
- ✓ Classificar os alunos, ao converter os dados da avaliação numa escala numérica de 1 a 5.

Para concretizar a avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) utilizei grelhas baseadas no que é exigido nos programas e os respetivos protocolos de avaliação estabelecidos pelo Grupo de Educação Física da escola.

Como instrumentos de registo dos dados recolhidos nesta avaliação, utilizei umas grelhas definidas pelo Grupo Disciplinar da Escola. Nessas grelhas o registo foi efetuado utilizando a nomenclatura 0, 0.5 e 1, em que 0 dizia respeito a “não executa”, o 0.5 a “executa parcialmente” e o 1 a “executa” (*Anexo 5*), para as diferentes modalidades abordadas ao longo do ano letivo.

Nas grelhas de registo tinham as ponderações em função dos critérios de avaliação por domínio, definidos para cada matéria com recurso a programa informático (*Microsoft Office Excel*). Este ficheiro em formato *Excel* estava organizado por folhas, da seguinte forma: lista de alunos; caracterização da turma; planeamento anual; Registo de presenças (1.º, 2.º 3.º Período); 1.ª e 2.ª Avaliação

da Condição Física; Fichas sumativas / Trabalhos individuais; Atitudes e valores; Sínteses descritivas (avaliação intercalar); Avaliação Final (1.º, 2.º e 3.º Período); Modalidades (Badminton, Futsal, Ginástica Solo e Aparelhos; Atletismo; Voleibol e Basquetebol...). (Anexo 6)

1.3.3. Critérios de Avaliação

O professor ao estar inserido num sistema tradicional de ensino tem não só de avaliar os alunos mas também de os classificar em momentos precisos do seu percurso escolar (no final de período e de ano letivo).

Os aspetos essenciais para atribuição de classificação na Educação Física são tanto os respetivos programas nacionais, onde constam os objetivos a alcançar no final de cada ciclo, como os objetivos determinados pelo grupo disciplinar para cada um dos anos intermédios e o protocolo de avaliação e classificação.

A avaliação sumativa foi realizada respeitando os critérios definidos pelo grupo de Educação Física e aprovados em Conselho Pedagógico, tendo como ponto de partida, os objetivos gerais definidos pelo Programa Nacional de Educação Física e a extensão de conteúdos (Anexo 7) definida pelo grupo disciplinar de Educação Física. No quadro 4, são apresentados as ponderações nos diferentes domínios.

Quadro 4: Ponderação nos diferentes domínios

CAPACIDADES E COMPETÊNCIAS (70%)	Domínio Cognitivo (Saberes e Competências de cariz teórico)	Peso 20%
	CONHECIMENTOS – Conhecimento das regras dos jogos e das atividades físicas.	20
	Domínio Psicomotor (Saberes e Competências de cariz prático)	Peso 50%
	ATIVIDADES FÍSICAS – Domínio das exigências de carácter técnico e/ou tático. APTIDÃO FÍSICA (10% no 3.º Período) – Aplicação do programa “Fitnessgram”.	50
Domínio das Atitudes e Valores		Peso 30%
Pontualidade.		3
Organização e apresentação do material necessário (responsabilidade).		7
Realização tarefas propostas (participação).		7
Participação oportuna e adequada (comportamento).		7
Espírito Desportivo / Relações Interpessoais.		6

1.4. Inovações na prática pedagógica

1.4.1. Ensino diferenciado

O professor tanto pode propor idênticas como diferentes situações-problema à totalidade ou parte dos alunos de uma turma, uma vez que estes podem apresentar diferentes ou iguais dificuldades (Gonçalves, 2009).

Durante a prática pedagógica utilizei a diferenciação de objetivos por aluno ou subgrupos de alunos. Esta diferenciação é desejável e necessária para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada deve ser tão coletiva quanto possível e tão individualizada (diferenciada por grupos de nível) quanto necessário (Direção Geral do Ensino Básico, 2001).

Aquilo que frequentemente ainda acontece nos dias de hoje, ao nível do ensino, é uma determinada situação de aprendizagem ser aplicada a todos os alunos de uma turma ou equipa, apesar de estes apresentarem distintos pré-requisitos ou graus de (in) sucesso. O comum é as turmas, terem uma constituição heterogénea, quer a nível de idade, de género, de altura, de velocidade, de execução técnica...

Todas as diferenças são mais que suficientes para sempre que seja desejável e oportuno o professor traçar diferentes objetivos e, conseqüentemente propor distintas situações de aprendizagem a cada um dos subgrupos formados, uma vez que não é fácil e operacional propor situações de jogo ajustadas às necessidades de aprendizagem individuais.

No entanto, na maioria das vezes as diferenças no desenho das situações de aprendizagem são questões de pormenor, são essas diferenças que determinam o grau de dificuldade ou facilidade na obtenção do êxito de cada grupo de nível.

Nas minhas aulas recorri a um ensino com as seguintes características:

- ✓ As situações de aprendizagem serem situações de exercício critério ou situações de jogo reduzido;
- ✓ As equipas/grupos terem uma constituição homogénea;
- ✓ Existir uma diferenciação das regras de jogo em diferentes campos, determinadoras de desiguais graus de complexidade e dificuldade,

de forma a estarem ajustados aos diferentes níveis de competência dos alunos;

- ✓ Utilizar variáveis condicionantes para modelar as regras de jogo;
- ✓ Haver uma avaliação sistemática do cumprimento dos objetivos.

Assim ao diferenciar o ensino alterei ritmo, o nível ou o género de instrução que pratiquei, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno.

1.4.2. O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) através de jogo reduzido condicionado

Bunker e Thorpe (1982, citados por Pacheco, 2004) constataram que, quando a técnica é abordada por meio de situações que ocorrem à margem dos requisitos táticos, existe uma transferência muito reduzida para o jogo.

Desde o início que orientador da escola me pediu para abordar as aulas de JDC (Futsal, Voleibol, Basquetebol) através de formas jogadas. Após várias pesquisas bibliográficas e algumas reflexões sobre a forma de implementar esta estratégia na aula de Educação Física, pensei em introduzir essas formas jogadas através de jogos reduzidos condicionados.

Os jogos modificados ou reduzidos condicionados apresentam-se como a principal ferramenta dos métodos de ensino construtivistas. No entanto, podem ainda ser utilizados quer outros jogos e atividades, desde que contenham os elementos da prática desportiva estandardizada a ensinar, quer inclusive situações de repetição dos aspetos técnicos das habilidades motoras, se se subordinar a sua realização à necessidade de o aluno conhecer e compreender o respetivo significado e funcionalidade em jogo antes de se proceder à respetiva mecanização ou aperfeiçoamento.

Para ensinar, jogando, segundo Bosc e Polain (1995, citados por Oliveira, 2001), existem três princípios que fundamentam o ensino, facilitam aprendizagem e são aplicáveis a todos os níveis de jogo: partir do jogo; privilegiar uma pedagogia do ato tático; responder às necessidades técnicas.

Assim, faz todo o sentido que o ensino tenha como ponto de partida a situação real ou de jogo, pois é no seu decorrer que o aluno encontra a razão de aprender. O

aluno, ao ser confrontado com estas incertezas essenciais, vai descobrindo as suas possibilidades de ação, tendo como pressuposto a sua capacidade de reflexão.

A partir do jogo praticado pelos alunos há uma intervenção didática do professor no sentido de explorar a sua riqueza, identificando os problemas pertinentes, prescrevendo as situações-problemas e conduzindo os alunos na procura das soluções técnico-táticas e tático-estratégias. O jogo é ajustado e balizado para que a solução encontrada esteja de acordo com as expectativas do professor. Por outras palavras, é exagerando determinados aspetos táticos, com o propósito de criar um jogo mais simples a nível técnico e de alguma exigência física, mas mantendo intacta a essência do jogo, que os alunos utilizam com maior predomínio as respostas desejadas.

Oliveira (2001, citado por Gonçalves, 2009) diz que *“se ensina a jogar jogando em situações significativas e ajustadas à capacidade dos executantes, segundo princípios de jogo que orientem as prioridades dos jogadores ao nível da perceção e decisão e integrando as técnicas necessárias à sua execução”* (p. 83). Desta forma gera-se a oportunidade de os alunos adquirirem uma consciência estratégica sustentada pelo conhecimento e compreensão dos princípios do jogo ofensivo e defensivo, levando-os a dirigir, de forma permanente, a sua atenção para os acontecimentos que têm lugar em cada momento do jogo e a encontrar as respetivas respostas de acordo com as suas possibilidades e funções específicas.

As tarefas de aprendizagem devem portanto colocar exigências capazes de desenvolver simultaneamente as capacidades relacionadas com a observação e análise, a decisão e a concretização. Nas situações de jogo reduzido, o predomínio de uma das fases da ação motora relativamente às restantes varia em função do domínio ou grau de aprendizagem que os praticantes têm nas diferentes ações técnicas, táticas ou estratégicas que têm de executar e das características das próprias situações de jogo.

Segundo Mesquita (2004, citado por Gonçalves, 2009) *“a aprendizagem da técnica deve ser ditada pelos problemas correntes do jogo, na medida em que não faz sentido saber do ponto de vista técnico o que o jogo não pede ao nível tático”* (p. 86). Neste sentido, aprendizagem da técnica deve acontecer em contextos problemáticos similares aos da prática desportiva referente, devendo apenas “fornecer-se” aos alunos as ferramentas que, do ponto de vista da execução técnica, lhes permitam materializar com eficácia as suas decisões em jogo.

2. Dificuldades e Necessidades de Formação

2.1. Dificuldades sentidas e formas de resolução

A profissão docente exige diariamente uma dedicação, entrega e empenho como um formato pouco flexível, que não nos permite selecionar os dias onde podemos realizar mais atividades ou menos, não podemos condicionar a nossa matéria-prima que são os alunos. Procuro ser exigente comigo e com os meus alunos, olhando para o processo ensino aprendizagem com responsabilidade, que pode e deve ser partilhado, mas que exige muita dedicação e muito empenho de todos os intervenientes.

A maioria das dificuldades que fui sentindo ao longo do ano letivo iam sendo dissipadas pelo orientador, que no final da aula dava sugestões de forma a facultar elucidações e concretizações para melhorar os diferentes aspetos.

O quadro seguinte pretende evidenciar as principais dificuldades, bem como as respetivas formas de resolução mais eficazes.

Quadro 5: Dificuldades sentidas e formas de resolução

Dificuldades Sentidas	Formas de Resolução
Elaborar planos de aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar bibliografia específica de cada matéria de ensino; • Aferir os objetivos, as estratégias, os critérios de êxito e a organização das tarefas, com os objetivos das Unidades didáticas. • Refletir sobre os planos de aula.
Escolher exercícios para concretização de objetivos definidos por aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar exercícios em livros de Educação Física ou das modalidades específicas. • Pedir opiniões aos colegas estagiários e ao orientador da escola; • Pedir sugestões a outros professores de Educação Física ou treinadores das modalidades.
Trabalhar de forma diferenciada por grupos de nível.	<ul style="list-style-type: none"> • Recorrer a novos estilos de ensino; • Recorrer ao trabalho diferenciado, utilizando diferentes estratégias para cada grupo de nível.

Trabalhar em circuito nas aulas na UD de Ginástica de Solo e Aparelhos.	<ul style="list-style-type: none"> • Observar aulas que utilizem este método de ensino; • Recorrer a novos estilos de ensino.
Aumentar a motivação dos alunos para algumas Unidades Didáticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Realçar as realizações corretas dos alunos através do fecho de ciclo de FB sobre as melhorias de desempenho motor; • Recorrer a novos estilos de ensino; • Solicitar a atenção dos alunos para as boas execuções dos colegas, no momento.

2.2. Necessidades de formação contínua

É com base no reconhecimento das necessidades de formação contínua que deverei manter-me em constante alerta para as possibilidades de recolha de informação e mobilização de aprendizagens, numa perspetiva de incitamento à partilha de conhecimentos, que possibilitem a dinamização de práticas inovadoras e de abertura a novas e atualizadas soluções à disciplina de Educação Física.

No intuito de me sentir sempre atualizado e de aprofundar os conhecimentos na minha atividade como docente, considero necessário para o meu desenvolvimento profissional, ações de formação sobre a componente prática no âmbito da Educação Física, pois estas assumem uma grande importância na minha atualização profissional, permitindo uma maior eficácia na minha função, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem.

3. Ética Profissional

Ao nível da dimensão profissional e ética:

- ✓ Cumpri todas as regras para que exista um bom ambiente de trabalho, propício à aquisição das diversas aprendizagens.
- ✓ Promovi junto aos alunos, uma maior autonomia, inculcando-lhes o gosto pela prática desportiva.
- ✓ Atualizei os meus conhecimentos científicos, pedagógicos relativamente à educação.

- ✓ Procurei adequar as estratégias de ensino e aprendizagens às necessidades de cada aluno, com recurso a materiais didáticos.
- ✓ Promovi o sucesso dos alunos, procurando criar um ambiente propício à aprendizagem.
- ✓ Articulei com o orientador da escola, na criação de tarefas, na preparação de planificações, na preparação de materiais e na recolha de informações sobre os alunos.
- ✓ Nas aulas tive em conta vários aspetos importantes para a aprendizagem dos alunos e para a sua motivação na disciplina, dos quais destaco: os recursos a materiais didáticos diversificados, atividades lúdico-desportivas.

3.1. Capacidade de iniciativa e responsabilidade

Desde logo, aquando das tarefas de planeamento, procurei pesquisar e fundamentar-me autonomamente de modo a poder contextualizar e antecipar a minha intervenção pedagógica o mais detalhadamente possível, minimizando as imprevisibilidades. Entendo que as iniciativas aqui tomadas foram em busca de uma aplicabilidade eficaz e coerente com as exigências do Estágio Pedagógico, recorrendo a instrumentos fundamentais como meios de resolução das dificuldades e melhoramento no meu processo de aprendizagem profissional.

Considero ter mantido uma atitude responsável com todos os agentes de ensino com quem interagi.

Mostrei-me empenhado na participação dos trabalhos de grupo, contribuindo para a sustentação de uma posição consensual, respeitando as opiniões dos meus colegas.

Cooperei com todos os intervenientes no processo educativo, promovendo relações de cordialidade, de camaradagem e de respeito mútuo.

Procurei organizar/aplicar estratégias de ensino adequadas às necessidades e ritmos de aprendizagem dos meus alunos, promovendo ambientes de aprendizagem em que predominou uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento e, de igual modo, onde o aluno foi sujeito interativo e ativo no processo de construção do seu conhecimento. Na preparação das atividades letivas tive sempre em conta os

conhecimentos e aprendizagens anteriores dos alunos, de modo a tornar possível a realização de aprendizagens significativas. As estratégias selecionadas foram ao encontro das necessidades específicas dos alunos e do seu ritmo de aprendizagem, da natureza dos conteúdos e das competências a desenvolver.

3.2. Importância do Trabalho Individual e de Grupo

Relativamente ao trabalho individual, procurei ser um professor consciente, refletindo sempre sobre as opções tomadas. Além disso, procurei melhorar os meus conhecimentos através do processo de investigação-ação, aprendendo com as minhas práticas, procurando aperfeiçoar-me, mesmo que isso significasse mudar hábitos, tentando sair da “zona de conforto” (forma de lecionar as aulas).

O trabalho de grupo foi um dos aspetos fundamentais no desenvolvimento do crescimento pessoal e profissional, através da participação ativa de todos os elementos do grupo. Foi necessário trabalhar em grupo para uniformizar os processos e estratégias de ensino, nomeadamente parâmetros de avaliação, distribuição das unidades didáticas, rotatividade dos espaços, regras de funcionamento das aulas e dos espaços desportivos e na definição das atividades a propor para o plano anual de atividades.

Foi muito importante partilhar opiniões e desenvolver ideias, criando novos projetos pedagógicos, aperfeiçoando determinados aspetos da prática pedagógica e desenvolvendo, ainda mais, a capacidade de análise crítica e reflexiva. Foi através do trabalho colaborativo que foram obtidos ganhos, através de discussões e reflexões realizadas, as quais permitiram obter uma maior compreensão dos conhecimentos didático-pedagógicos.

4. Questões Dilemáticas

4.1. Ponderações nos domínios (critérios de avaliação)

As ponderações nos domínios (conhecimentos e atitudes/valores) variam de escola para escola. A avaliação incide sobre as aprendizagens/competências definidas no Currículo Nacional, privilegiando a diversidade de estratégias e

instrumentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). Na avaliação de cada aluno, ter-se-á em conta dois domínios fundamentais: domínio cognitivo (conhecimentos); domínio das atitudes e valores.

No Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, para a disciplina de Educação Física foram atribuídas as seguintes ponderações nos domínios: 70% para o domínio psicomotor/cognitivo (conhecimentos) e 30% para o domínio das atitudes e valores. Desta forma, a escola pretende dar alguma relevância às atitudes e valores dos alunos no contexto de sala de aula. No entanto se as ponderações fossem de 80% para o psicomotor/cognitivo e de 20% para o domínio das atitudes e valores, seriam mais valorizados os conhecimentos do que as atitudes/valores dos alunos.

É através do domínio psicomotor/cognitivo que são avaliadas as capacidades e competências do aluno, porém se não for dado o devido valor ao domínio das atitudes/valores pode de alguma forma pôr-se em risco tanto a qualidade de ensino como as aquisições dos alunos.

No entanto, é nas reuniões do Conselho Pedagógico e de Departamento que se definem as ponderações nos domínios (conhecimentos e atitudes/valores), certamente esta ponderação terá um propósito.

4.2. A competição nas aulas de Educação Física

A competição no meio educacional origina diversas questões, que são refletidas na aceitação/negação por parte dos professores de Educação Física. Alguns defendem a presença de atividades competitivas e outros evitam promover exercícios cujo espírito competitivo se faça sentir. Desta forma, se a competição é um dos conteúdos do desporto é evidente que haverá limitação num processo de ensino-aprendizagem de algumas modalidades no qual os aspetos competitivos não sejam contemplados.

Socialmente, a competição é muitas vezes vista como pouco educativa, por eliminar o derrotado, ser centrada no resultado, produzir comportamentos de concorrência, de exclusão, de agressividade, ou até mesmo afastar os alunos com maiores dificuldades da realização das atividades.

Num processo ensino-aprendizagem em que o jogo e a competição estejam presentes, é importante o professor dominar o sistema de regras, com uma aplicação estreitamente justa. Os alunos ao jogarem têm como principal objetivo obter um bom resultado (a vitória) respeitando as regras do jogo, pelo que não é pedagógico solicitar-lhes que se preocupem somente com a maneira de estar e de fazer, descurando o resultado.

Jogar é enfrentar uma resistência vinda do (s) outro (s), havendo simultaneamente o risco de perder ou vencer. Consequentemente, a derrota não deve significar frustração, humilhação, rejeição ou exclusão. Para que este impacto psicológico negativo não aconteça é importante que exista um controlo social num quadro de regras que não admita a rejeição. A competição passa tanto por estar com o adversário como estar contra ele. O confronto só é vantajoso para as duas partes – vencedor e vencido – se estiver subjacente a um projeto de formação que abarque valores. As condições para a superação das dificuldades são proporcionadas principalmente pelos alunos, quer enquanto adversários, através do esforço que desenvolvem para obter a vitória, quer pela cooperação proporcionada enquanto colegas de equipa.

As práticas competitivas não são boas ou más só por si, dependendo essa avaliação da forma como a respetiva prática é promovida, ensinada ou incentivada.

5. Conclusões Referentes à Formação Inicial

5.1. Impacto do Estágio na Realidade do Contexto Escolar

Através de um trabalho onde vinculou a componente de colegialidade em contexto simbiótico, compete-me realçar o contributo das ações formais e informais, individuais e em grupo, desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico, e que tiveram o seu contributo positivo na realidade escolar, nomeadamente através da interação direta com outros professores da escola.

Também a participação nas mais diversas atividades da escola (Organização e Administração Escolar e Projeto e Parcerias Educativas) são um bom contributo do estagiário no meio escolar, desde a ajuda prestada para realização das atividades à sua organização, através de novas ideias e soluções.

A existência de estagiários possibilita uma renovação constante dos conhecimentos, quem ensina também aprende, mantendo assim um processo de aprendizagem contínuo e atual, de grande impacto e de grande importância para o meio escolar.

5.2. Prática Pedagógica Supervisionada

A supervisão pedagógica no âmbito dos estágios pedagógicos organiza-se no pressuposto de que a formação profissional exige a formação entre pares que pressupõe que um professor em exercício supostamente mais conhecedor, mais experimentado, com mais bom senso, em síntese, mais sabedor, apoia, orienta e avalia o desempenho dum futuro professor menos conhecedor, menos experimentado, com menos bom senso, em síntese, menos sabedor, de forma a construir as pontes entre o saber e o saber fazer, entre o geral e o contextual, entre o discurso e a ação.

A prática pedagógica supervisionada é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o estagiário poderá refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas. Assim, a sua formação tornar-se-á mais significativa quando essas experiências forem socializadas na sua aula com seus colegas, produzindo discussão, possibilitando uma reflexão crítica, construindo a sua identidade.

Os orientadores tiveram um papel preponderante na minha intervenção, facilitando, encorajando e valorizando as minhas experiências pedagógicas. Considero que esta partilha de experiência teve um contributo de grande valor na minha formação, pois possibilitou-me especialmente o alcance de melhorias das minhas ações práticas, atendendo à especificidade de cada matéria e situação problemática, favorecendo significativamente a resolução das minhas dificuldades. Durante o estágio pedagógico fui acompanhado formativamente na planificação, realização e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

5.3. Experiência Pessoal e Profissional

Antes de iniciar o Estágio Pedagógico já tinha três anos de serviço no ensino público uma vez que sou detentor de licenciatura do curso de Professores do Ensino Básico - Variante de Educação Física, pela Escola Superior de Educação de Leiria.

Na busca da competência profissional o professor deve refletir acerca das suas atividade desenvolvidas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos de desenvolvimento profissional.

A experiência adquirida ao longo da minha vida profissional e neste estágio permitiram-me tirar elações sobre a avaliação, reorientando-a e reajustando-a quando necessário.

As aprendizagens proporcionadas pelo mestrado permitiram-me evoluir, pois consegui alcançar competências que me colocam num patamar mais elevado. Este mestrado permitiu-me preencher lacunas no âmbito da avaliação e desenvolvimento curricular, possibilitando-me reforçar os conhecimentos que trazia da minha formação inicial.

CAPÍTULO III – APROFUNDAMENTO DO TEMA PROBLEMA

1. Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física

1.1. Enquadramento do Tema

O aprofundamento do tema problema encontra-se diretamente relacionado com o desafio que os professores de Educação Física se deparam ao encontrar alunos com deficiência nas suas aulas. Este assunto fez-me colocar uma pergunta de partida para o tema problema: Quais as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física?

Como na turma que tinha a meu cargo não havia alunos com deficiência, o presente estudo foi efetuado com os alunos participantes no evento de férias desportivas “PáscoAbrir 2013”, organizado pelo Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola EB 2,3 com sec. José Falcão – Miranda do Corvo, no âmbito da unidade curricular Projeto e Parcerias Educativas, nos dias 18 e 19 de março de 2013, na Quinta da Paiva, no pavilhão Gimnodesportivo e nas piscinas Municipais. Este evento teve como principal objetivo ocupar os alunos do 2.º e 3.º ciclos, em atividades/jogos lúdico-desportivos, durante dois dias das férias da Páscoa.

O “PáscoAbrir” foi disposto por estações que continham diversos jogos e atividades: jogos pré-desportivos, jogos tradicionais, canoagem, arco e flecha, jogos desportivos coletivos, jogos de raquetes, *paintball*, manobras de cordas, ginástica, atividades aquáticas, BTT... Foram organizados grupos de 15 alunos, sob o comando de dois monitores (alunos do 10.º Ano do Curso Técnico Profissional de Apoio à Gestão Desportiva) durante as tarefas diárias.

Para que se pudesse realizar um estudo, foi colocado um aluno com deficiência em cada grupo (4 grupos), com o objetivo de verificar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência.

1.2. Introdução ao Estudo

Ao longo da última década, a ideia de inclusão tornou-se cada vez mais o foco de nacional e da política internacional da educação. Inclusão foi definida como a colocação e educação de alunos com deficiência em classes regulares (incluindo a Educação Física), com alunos sem deficiência nas suas escolas (Block, 2007).

Neste contexto educativo, as atitudes assumem extrema importância, na medida em que influenciam a abordagem de todos os agentes educativos face aos diversos problemas existentes na escola.

O conceito de atitudes parece adequar-se bastante ao estudo das reações das pessoas face à inclusão. Por ser um assunto atual e por envolver valores pessoais muito enraizados sobre direitos e normas de convívio social, as reações manifestadas face à inclusão.

Teoria do contato assume que, quando a população em geral tem interações diretas, agradáveis, frequente e significativas com pessoas com deficiência isso vai produzir uma mudança de atitude positiva (Sherrill, 1998).

Atitudes positivas podem influenciar uma abordagem positiva na partilha do espaço e das atividades de crianças com e sem deficiência, bem como uma abordagem positiva dos professores para ensinar os alunos com deficiência (Slininger, Sherrill, e Jankowski, 2000).

No entanto, as barreiras mais comuns face à inclusão de alunos com deficiência estão relacionadas com as atitudes estes demonstram em relação a seus colegas com deficiência (Sherrill, 2004). A aceitação dos colegas não é facilmente obtida quando estes alunos são reconhecidos como sendo diferentes (Fishbein, 1996). De acordo com Sherrill (2004), os professores de educação física devem arranjar estratégias para estes sejam socialmente aceites.

Os problemas levantados com a inclusão de alunos com deficiência na escola são muitos, não só para os professores, mas também para os alunos. É neste contexto que faz todo o sentido analisar as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, pois a avaliação destas atitudes, permite-nos retirar informações, identificar problemas e agir perante as atitudes menos positivas dos alunos.

As atitudes dos alunos sem deficiência face aos alunos com deficiência, nas classes regulares são um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão

nas escolas (Slininger, Sherrill, e Jankowski, 2000), pois a Educação inclusiva dá oportunidade de desenvolver atitudes mais positivas dos alunos sem deficiência face aos alunos com deficiência (Mrug et al., 2002).

Neste sentido, as investigações das atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos Necessidades Educativas Especiais é uma área de grande importância, pois permite compreender as suas percepções, possibilitando assim a implementação de estratégias inclusivas nas aulas de Educação Física.

O aprofundamento do tema problema será apresentado de forma concisa.

Em primeiro lugar será exposto o objetivo do estudo e as hipóteses, seguindo-se da revisão da literatura, onde assentam as principais fundamentações teóricas deste trabalho de investigação.

Em segundo lugar será apresentado o enquadramento metodológico do estudo, onde se relatam a seleção da amostra, o instrumento de avaliação, os procedimentos na sua aplicação, as variáveis e análise estatística.

Em terceiro lugar será realizada uma apresentação concisa, através da análise descritiva, inferencial das variáveis do estudo, dos resultados obtidos. De seguida serão confrontados os resultados obtidos no nosso estudo, com outros previamente referenciados na revisão da literatura, com o intuito de retirar conclusões destes resultados.

No final serão apresentadas as conclusões.

1.3. Objetivo do Estudo e Hipóteses

1.3.1. Objetivo do Estudo

O objetivo principal deste estudo é verificar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas de Educação Física estudando os efeitos de uma intervenção inclusiva nessas percepções.

1.3.2. Hipóteses

Face aos objetivos definidos para este estudo e tendo em conta a revisão da literatura, iremos de seguida especificar as hipóteses de tendo em conta algumas

variáveis. Assim, as hipóteses a investigar no decurso do nosso estudo encontram a sua fundamentação em estudos já efetuados nesta área e realizados noutros países. Deste modo, foram formuladas as seguintes hipóteses (H):

- ✓ H1: As atitudes específicas face à integração de alunos com deficiência na aula de Educação Física, são mais favoráveis no género feminino do que no género masculino.
- ✓ H2: As atitudes dos alunos sem deficiência face à alteração de regras são mais favoráveis no género feminino do que no género masculino.
- ✓ H3: As atitudes globais EF dos alunos do género feminino são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os seus colegas do género masculino.
- ✓ H4: As atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física são mais elevadas na pós-intervenção, na variável dependente (atitudes específicas EF).
- ✓ H5: As atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física são mais elevadas na pós-intervenção, na variável dependente (atitudes regras).
- ✓ H6: As atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física são mais elevadas na pós-intervenção, na variável dependente (atitudes globais EF).
- ✓ H7: As atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física são mais elevadas na pós-intervenção, em todas as variáveis dependentes (atitudes específicas EF, atitudes regras e atitudes globais EF).

1.4. Revisão da Literatura

1.4.1. As atitudes

1.4.1.1. Conceito de atitude

Como a maior parte dos conceitos abstratos, o conceito de atitude tem vários significados. Deriva do Latim *Aptus*, passando por aptitude que traduzia um estado subjetivo ou um estado mental de preparação para a ação (Allport, 1935). A atitude

não é diretamente observável mas pode ser inferida através das respostas observáveis (Eagly & Chaiken, 1993).

Para Allport (1935), atitude define-se como um estado mental e neural de prontidão organizado através da experiência, exercendo uma influência diretiva ou dinâmica face à resposta do indivíduo a todos os objetos ou situações com que se relaciona.

Atitude é uma tendência psicológica que expressa uma avaliação de uma identidade particular através de um grau favorável ou desfavorável (Eagly & Chaiken, 1993).

Alberga (2012), refere que as crianças e os adolescentes não expressam as suas verdadeiras atitudes, ocultam-nas e chegam até a dissimulá-las, com medo de entrar em conflitos. Apenas quando as obrigam a escolher entre o que julgam ser as suas verdadeiras necessidades e as opiniões dos outros, por vezes revelam as suas verdadeiras atitudes. Como qualquer ato é precedido de uma atitude, é importante o tipo de atitude que se tenha. Os primeiros responsáveis pela atitude – negativa ou positiva – das crianças e dos jovens são os pais, logo seguidos pelos professores, daí a grande importância que tem o que dizem, fazem e pensam os pais e professores sobre a atitude de um filho ou aluno.

Para Ferreira (1994) as atitudes sociais geram um estado de pré disposição para a ação que, quando combinado com uma situação, resulta em comportamentos.

1.4.1.2. Atitudes e comportamentos

Atitudes e comportamentos fazem parte integrante da vida de um indivíduo e estão seguramente relacionadas, todavia, é comum confundir atitude com comportamento. Segundo Nunes (2007) a atitude é uma tendência para responder a um objeto social, a uma situação, a uma pessoa, ou a um acontecimento, de modo favorável ou desfavorável. Segundo o mesmo autor, comportamento é um conjunto global de reações externamente observáveis de um sujeito à ação de um estímulo do mundo exterior.

Rodrigues (1972) considera que as atitudes são importantes fatores na previsão do comportamento humano. No entanto distingue-as entre atitudes gerais a

um objeto e atitudes específicas face a um comportamento relacionado com objeto da atitude.

1.4.1.3. Teorias

No sentido de explicar algumas discrepâncias observadas entre as atitudes e comportamentos, Fishbein & Ajzen (1975), propõe o modelo da Teoria da Ação Refletida, na qual introduzem um novo conceito, ou seja, uma nova intenção comportamental. Estes autores consideram que o comportamento é uma escolha, uma opção refletida entre várias alternativas, pelo que o melhor preditor do comportamento será a intenção comportamental. Assim sendo, a atitude só influenciará o comportamento se essa intenção estiver presente.

Esta teoria foca-se na intenção que uma pessoa tem para se comportar de determinada forma. A intenção comportamental constitui-se como a principal determinante do comportamento e segundo esta, a intenção está dependente de dois constructos, atitude face ao comportamento e a norma subjetiva (Tripp & Sherrill, 1991).

No entanto, com o foram encontradas insuficiências na teoria da ação refletida, mais propriamente no facto de ignorar a importância do comportamento anterior do sujeito, esta teoria foi enriquecida com uma nova variável que permite ter em conta a perceção de controlo do comportamento. Este acréscimo veio dar origem a uma nova teoria, a Teoria do Comportamento Planeado (Terry & O'Leary, 1995).

Segundo Ajzen e Madden (1986), esta teoria defende que as intenções deveriam ser conceptualizadas como planos de ação para atingir objetivos comportamentais e que estas resultariam das seguintes crenças:

- ✓ Atitudes em relação aos comportamentos são compostas por avaliações positivas e negativas de um determinado comportamento e pelas crenças sobre o resultado desse comportamento;
- ✓ Norma subjetiva composta pela perceção das normas e pressões sociais para ter um determinado comportamento, assim como pela avaliação do indivíduo para e submeter a esta pressão;
- ✓ Controlo comportamental percebido, crença de que o indivíduo consegue manter um determinado comportamento, baseando-se na

ponderação dos factos internos de controlo (competências, aptidões e informação) e dos fatores de controlo externos (obstáculos e oportunidades), ambos relacionados com o comportamento passado.

A Teoria do Contacto é primordial na conceção da comunidade escolar e nas práticas que reduzem o preconceito e a discriminação entre as pessoas (Brown, 1995).

Para Tripp e Sherrill (1991), a teoria do contacto assume que o contacto com as diferenças tende a produzir mudanças na atitude. Esta mudança depende fortemente das condições em que ocorrem, podendo ser, condições favoráveis (no contacto há igualdade de *status*; no contacto o clima social é favorável; o contacto é sistemático e não casual; o contacto é agradável e desejado; no contacto os objetivos são comuns em detrimento de individuais) ou condições não favoráveis (o contacto promove competição; o contacto é desagradável, involuntário e cria tensão; o grupo está globalmente num estado de frustração; diferenças morais ou étnicas).

Segundo Brewer & Gaertner (2001), a teoria do contacto assenta na seguinte ideia: tendo em conta que o processo de categorização e a hostilidade intergrupala socialmente aprendida estão na origem do preconceito social, levando o ser humano a rejeitar aquilo que desconhece, e que a discriminação é uma consequência da falta de contacto com outros grupos, o contacto entre grupos, ao proporcionar experiências positivas, acentua a perceção de semelhança entre os membros de grupos diferentes e a perceção de semelhança gera, por sua vez, a atração entre eles, o que conduz à desconstrução de estereótipos negativos resultando na mudança de comportamentos e atitudes para com esse grupo.

Mais contacto não é necessariamente sinónimo de menos preconceito. Para Allport (1954), os resultados positivos do contacto dependem de determinadas condições em que o contacto ocorre. Assim, a versão inicial da teoria do contacto incluía quatro fatores: a igualdade de estatuto dos grupos; a definição de objetivos comuns; o apoio institucional normativo a valores anti preconceituosos; e a perceção de semelhança entre dois grupos (Allport, 1954).

Teoria do contacto assume que, quando a população em geral tem interações diretas, agradáveis, frequente e significativas com pessoas com deficiência isso vai produzir uma mudança de atitude positiva (Sherrill, 1998).

1.4.2. Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Se definirmos educação como sendo um processo de aprendizagem e de mudança a que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage (Correia, 1991), verificamos que o ensino é uma componente essencial no processo de aprendizagem de um aluno e que quanto maiores forem os seus problemas e os dos ambientes onde ele interage, maiores serão as exigências que se colocam a todos aqueles que fazem parte do processo ensino-aprendizagem (Correia, 2010).

Portanto, o especial no termo de educação especial refere-se, apenas e só, a um conjunto de recursos que a escola e as famílias deem ter a se dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Correia, 2010).

A publicação no Reino Unido do Relatório *Warnock Report* (1978) introduz pela primeira vez o conceito de NEE. Este relatório ao referir-se às NEE, dá ênfase ao tipo e grau de problemas para aprendizagem, classificando-os como ligeiros e temporário a severos e permanentes (Correia, 1997). Este conceito veio transformar as perspetivas pedagógicas e educativas relativas aos alunos com problemas de aprendizagem, resultado de um estudo considerável realizado em trabalho de campo.

O conceito de NEE vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar (Correia, 1997).

Brennam (1988), citado por Correia (1997) ao referir-se ao conceito de NEE, afirma que, *“há uma necessidade educativa especial quando um problema físico, sensorial intelectual, emocional, social ou qualquer outra combinação destas problemáticas) afeta aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições e aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifesta-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.”* (p. 48)

Também Correia (1993) se refere ao conceito de NEE, afirmando que ele se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. Para este autor, o conceito de NEE abrange, portanto, crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal escolar.

Coreia (2011) refere, que os professores desempenham um papel crucial no que respeita à inserção física, académica e social dos alunos com NEE na classe regular. Sensibilizar os alunos sobre o tipo de diferenças que existem entre as crianças, incluindo os que apresentam NEE é um dos aspetos no qual o professor se deverá empenhar. Tal contribuirá para uma escola melhor, no sentido em que promoverá o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante os alunos com NEE desencadeará amizades mais duradoras entre todos os alunos e solidificará princípios morais e éticos que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros. Segundo Smith, (citado por Correia, 2011), esta sensibilização tem como objetivo criar atitudes mais positivas perante as crianças com NEE, atenuando algumas preocupações que possam existir.

As atitudes dos alunos sem deficiência desempenham um papel importante para o sucesso da inclusão (Panagiotou, Kudlacek & Evaggelinou, 2006).

Face à inclusão, muitas vezes pretendemos que os alunos percebam as necessidades daqueles que são diferentes e que os recebam na classe como membros válidos e ativos, esquecendo-nos que muitos dos alunos sem NEE nunca estiveram envolvidos com NEE (Correia, 2011). Como tal, para que se criem ambientes de bom entendimento em classes inclusivas, os alunos devem desenvolver as seguintes competências:

- ✓ *Conhecimento*: informação precisa sobre as diferenças específicas dos colegas com NEE e qual o impacto dessas diferenças;
- ✓ *Interações*: desenvolvimento de um conjunto de interações entre os alunos que conduzam ao desenvolvimento de redes de apoio e de amizade (Smith, et al., 2001, citado por Correia, 2011).

1.4.3. Inclusão

1.4.3.1. Evolução da inclusão em Portugal

Em Portugal, antes da década de 70, criaram-se as equipas de ensino especial integrado, os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular do ensino. E mesmo com a criação dessas equipas, cujo objetivo era de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência, um grande número das crianças e jovens com NEE não era recetor de serviços de apoio especializados destinados a minimizarem ou a suprimirem as suas necessidades. A maioria das crianças e adolescentes com NEE significativas, em idade escolar, de cariz moderado ou severo, tinha como recurso educativo a classe especial, a escola especial ou a Instituição Pública de Solidariedade Social (Correia, 2011).

Só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, se começa a assistir a transformações algo profundas na conceção da educação integrada, sendo um dos objetivos, *“assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu pleno aproveitamento das suas capacidades.”* (artigo 7.º)

O Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 Agosto, veio preencher uma lacuna legislativa há muito sentida no âmbito da Educação Especial, passando as escolas a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que dizia respeito ao atendimento a alunos com NEE. Esta lei proclamava ainda o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE. Introduzia, ainda que a criança com NEE deve ser educada com criança sem NEE, sendo que o seu afastamento educacionais regulares deve ocorrer somente quando a natureza ou gravidade da problemática assim o proclame.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, parece ter sido a de pretender assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a frequentar as escolas especiais

ou instituições. Inicia-se, desta forma, um processo que leva a uma tentativa de criação de escolas integradoras. A criação do Decreto-Lei n.º 3/2008 tem como principais objetivos:

- ✓ Definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário;
- ✓ Criar condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiências ou incapacidades;
- ✓ Definir como finalidade da educação especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

1.4.3.2. Conceito de inclusão

Segundo Mayor (1994), a Conferência, ao adotar a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e respetivo Enquadramento da Ação, inspirou-se no *“princípio da inclusão”* e no *“reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir escolas para todos – instituições que incluam todas pessoas, aceitem as diferenças, apoiem aprendizagem e respondam às necessidades individuais.”* (p. III)

Segundo vários autores, inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial (Boatwright, 1993; Alper & Ryndak, 1992, citado por Correia, 2011). Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE, incluindo as severas, na classe regular (Correia, 1997).

Entendemos, assim, por inclusão, *“a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados contando-se, para esse fim, com um apoio adequado – e.g., de outros técnicos, pais...”* (Correia, 1995). (p. 34)

Smith, et al. (1995) definem inclusão como sendo a inserção física e social e acadêmica na classe regular do aluno com NEE durante um grande parte do dia escolar. Os autores desta definição admitem, portanto, que poderá haver circunstâncias que obriguem o aluno com NEE a receber, temporariamente, apoio fora da classe regular.

A inserção de algum aluno deficiente numa classe regular, não assegura que ele será bem acolhido pelos colegas da turma, nem lhe garante ensino de qualidade mediante adequado atendimento a suas particularidades e necessidades especiais. Muitas das decisões a serem tomadas, das medidas adotadas para a acolhida positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno especial, visando o convívio produtivo a toda a turma, podem depender da correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte dos alunos (Hastings & Oakford, 2003).

1.4.3.3. Papel da Educação Física na inclusão

A inclusão cria oportunidades para o desenvolvimento de atitudes positivas nas crianças sem deficiência face às crianças com deficiência (Mrug et al., 2001). A inclusão nas aulas de Educação Física, quando bem orientada e estimulada, pode viabilizar vários benefícios para todos.

O sucesso da inclusão depende em grande medida da qualidade dos programas de Educação Física e da possibilidade de estes irem ao encontro das necessidades de indivíduos com NEE (Sherril, 1998).

Segundo Rodrigues (2003) existem três grandes razões pelas quais a Educação Física contribui para a uma educação inclusiva: é uma disciplina que existe uma maior flexibilidade inerente aos seus conteúdos do que de outras, o que conduz a uma maior facilidade de diferenciação curricular; os professores desta disciplina são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas face aos alunos, pois levantam menos problemas e encontram soluções mais facilmente para casos difíceis; a disciplina de Educação Física permite uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciam dificuldades.

Para Pedrinelli (2002) a Educação Física na escola pode constituir uma grande área de adaptação, ao permitir a participação de crianças e jovens em atividades

físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando-lhes a oportunidade de serem valorizados.

A participação dos alunos em jogo-lúdicos na EF pode funcionar como uma ponte para a aceitação e coordenação das diversas mentalidades e pensamentos, tendo em vista uma coexistência saudável entre os indivíduos com capacidades distintas (Block et al., 1994). Podemos afirmar que a EF é propícia à mudança de atitudes da população em geral face à população com deficiência, contribuindo desta forma para o sucesso da inclusão (Evaggelinou et al., 2006).

Para Siedentop e Tannehil (2000), as estratégias para o controlo da aula não devem ser negligenciadas durante o planeamento de estratégias práticas para o ensino inclusivo. Um bom professor deve conhecer as necessidades dos alunos, usar métodos de ensino que promovam a aprendizagem individual ou em grupo e saber usar métodos de ensino que maximizem o comportamento dos alunos nas tarefas.

1.4.4. Estudos sobre as atitudes dos alunos face à Educação Física inclusiva

Um número significativo de estudos sobre a eficácia da inclusão, contudo, contribuíram para a noção de que se forem criadas as condições apropriadas nas aulas de Educação Física, a inclusão de alunos com deficiência não prejudica os alunos sem deficiência, nem em termos de aprendizagem de competências técnicas (Block & Zeman, 1996; Rarick & Beuter, 1985; Vogler et al., 2000 citado por Válkova, Obrusniková & Block, 2003), nem em comportamento nas tarefas (Murata & Jansma, 1997; Vogler et al., 2000 citado por Válkova, Obrusniková & Block, 2003), nem em aceitação social (Vogler et al., 2000 citado por Válkova, Obrusniková & Block, 2003). Os mesmos autores dizem que, quando a inclusão é planeada de forma desordenada, os alunos são “deixados” nas aulas de Educação Física regulares sem serviços de apoio apropriados. E quando os professores de Educação Física não estão preparados de forma adequada, a inclusão pode tornar-se uma experiência negativa tanto para os alunos com deficiência como para os alunos sem deficiência (Goodwin, 2001; LaMaster, Gall, Kinchin & Siedentop, 1998 citado por Válkova, Obrusniková & Block, 2003).

Loovis e Loovis (1997) estudaram atitudes dos estudantes em relação a seus pares com deficiência, por gênero e por ano de escolaridade, depois de uma intervenção os resultados indicaram um aumento favorável das atitudes dos estudantes sem deficiência face aos seus pares com deficiência, tendo havendo diferenças significativas apenas para gênero feminino. Atitudes do gênero feminino mudaram significativamente após a sua participação na experiência, enquanto as do gênero masculino não mostraram nenhuma diferença.

No estudo de Van Biensen, Busciglio e Vanlandewijck (2006), os autores referem mesmo que o gênero feminino têm melhores atitudes do que o gênero masculino em todas as variáveis dependentes. No entanto, no estudo efetuado por Block (1995), o autor ressalta que o gênero só está significativamente correlacionado com a atitude específica EF e não estava significativamente correlacionado com as atitudes específicas do desporto (alteração das regras).

Em outros estudos realizados por Van Biensen, Busciglio e Vanlandewijck (2006) na Bélgica, Block (1995), Condon e al. (1986, citado por Block, 1995, p.75) e Voeltz (1982, citado por Block, 1995, p.75) consideram que o gênero feminino têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência do que o gênero masculino.

No entanto, num estudo realizado na Grécia em 2006, Panagiotou et al. dividiram o seu estudo em duas sub-categorias denominadas por gerais e especificamente dirigidas ao desporto, porém não verificaram diferenças nas atitudes do gênero masculino e gênero feminino onde concluíram que o programa “*Paralympic School Day*” (PSD) não afetou de forma diferente os dois gêneros.

Van Biensen, Busciglio e Vanlandewijck (2006) e Panagiotou, Kudlacek e Evaggelinou (2006) referem que, a implementação do PSD teve influência positiva nas atitudes dos alunos sem deficiência quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física.

O PSD trata-se de um programa educativo com o objetivo de sensibilizar e suscitar a compreensão alunos ditas normais face aos alunos com deficiência em ambiente escolar. É constituído por um conjunto de atividades que ensinam os jovens acerca do desporto paralímpico, diferenças individuais, dificuldades adjacentes à deficiência. O programa PSD baseia-se na teoria do contacto, visando criar a conscientização da deficiência através da educação e assimilação. Este presente projeto pretendeu investigar se a implementação do programa do PSD

influenciava positivamente as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, no ambiente geral de Educação Física. Além disso também tentou investigar a influência das diferenças de género e os aspetos competitivos dentro da educação física afetavam as atitudes face à inclusão.

Concluiu então, que relativamente ao género, uma enorme diversidade de estudos, referem que o género feminino tem tendência a apresentar atitudes mais favoráveis face à inclusão de indivíduos com deficiência (Condon et al., 1986; citado por Block, 1995). Resultados idênticos com os anteriores foram obtidos por Tripp, French e Sherril (1995).

Apesar de existirem estudos que defendem a superioridade das atitudes para o género feminino, na implementação do PSD não se obteve resultados significativos (Lockhart, 1994; Kalyvas et al., 2003; citado por Panagiotou et al., 2008).

1.5. Metodologia

1.5.1. Amostra

A amostra deste estudo é composta por alunos do 5.º, 6.º, 7.º e 8.º da Escola Básica 2,3 com sec. José Falcão – Miranda do Corvo. Para a sua elaboração, contamos com a participação de cinquenta e dois alunos (N=52), dos quais vinte e quatro (N=24) são do género feminino e vinte e oito (N=28) do género masculino.

1.5.2. Instrumento

O instrumento de medida utilizado com o objetivo de avaliar as atitudes dos alunos 2.º e 3.º ciclo da Escola Básica 2,3 com sec. José Falcão – Miranda do Corvo, face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF foi o *Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education – revised* (CAIPE-R), Block, 1995, traduzido por Campos & Ferreira (2008) (*Anexo 8*), Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Trata-se de um instrumento constituído por doze itens, nos quais os indivíduos respondem consoante o seu nível de acordo ou desacordo. A escala encontra-se subdividida em dois grupos de questões, o primeiro (da questão 1 à 7) refere-se a

atitudes face à EF, e o segundo (da questão 8 até à 12) corresponde a atitudes face às alterações de regras.

De acordo com Sherril (1998), o CAIPE-R é um instrumento válido para a avaliação das atitudes das crianças face à inclusão de pares com deficiência nas aulas de EF.

1.5.3. Procedimentos

A aplicação dos questionários foi realizada em dois momentos: pré-intervenção e pós-intervenção. Estes foram aplicados aos alunos antes e depois de um evento de férias desportivas, designado “PáscoAbrir2013”, promovido pelo Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Básica 2, 3 com Séc. José Falcão – Miranda do Corvo, nos dias 18 e 19 de março.

Antes (pré-intervenção) do evento aplicámos o questionário (CAIPE-R) a quatro grupos de 13 alunos. Todos os alunos inquiridos foram informados acerca dos procedimentos a terem em conta no seu preenchimento.

Durante o evento foram colocados em cada grupo de alunos, um aluno com deficiência (intelectual ou motora).

No final (pós-intervenção) das férias desportivas voltámos a aplicar o questionário (CAIPE-R). O procedimento na aplicação foi idêntico ao da pré-intervenção, com diferença que os inquiridos já conheciam o instrumento.

1.5.4. Variáveis

As variáveis em estudo são independentes e dependentes:

✓ Variável independente:

- Género (variável qualitativa do tipo nominal, apresentadas em duas categorias: masculino e feminino).

✓ Variáveis dependentes:

- Atitudes EF – Atitudes específicas dos alunos face à EF. Esta variável permite verificar a perceção do aluno no que diz

respeito à integração de alunos com deficiência nas aulas de EF (somatório das questões de 1 a 7 do questionário).

- Atitude Regras – Atitudes dos alunos face à alteração de regras. Esta variável permite verificar a percepção do aluno em relação à integração de alunos com deficiência nas aulas de EF (somatório das questões de 8 a 12 do questionário).
- Atitude Global – Atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Esta variável permite verificar a percepção do aluno do aluno no que diz respeito à inclusão nas aulas de Educação Física (somatório das 12 questões do questionário).

1.5.5. Análise estatística

O tratamento estatístico da informação recolhida foi realizado com o recurso ao programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 para o Windows 7, versão *Copyright 2012 ©, IBM ®, SPSS ®, Inc.* Criámos uma base de dados no programa, onde introduzimos os dados segundo uma codificação pré-determinada, para identificar cada uma das variáveis em estudo.

Com o objetivo de analisar os dados referentes à amostra, utilizaremos a estatística descritiva. Para isso recorreremos à média (M) como média de tendência central, ao desvio padrão (DP) como medida de dispersão e às tabelas de frequência.

No que diz respeito à estatística inferencial, iremos utilizar testes paramétricos (teste T de Pares ou de medidas repetidas) com o objetivo de avaliar a possibilidade de existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de aplicação (pré-intervenção e pós-intervenção).

1.6. Apresentação dos Resultados

De seguida iremos apresentar os resultados obtidos referentes à estatística descritiva, através da apresentação de tabelas de frequência relativas às variáveis do estudo, de forma a realçar a informação obtida.

Na tabela 1, são apresentados os resultados relativos à variável género.

Tabela 1: Variável Género

Género	Frequência	Percentagem (%)
Masculino	28	53,8
Feminino	24	46,2
TOTAL	52	100,0

Relativamente à variável género, dos cinquenta e dois indivíduos inquiridos que constituem a nossa amostra (N=52), 53,8% são do género masculino e 46,3% são do género feminino.

De seguida, vamos apresentar os resultados da comparação das variáveis dependentes em função da variável independente (Género), através do recurso à técnica estatística, *Teste T de pares*. A análise dos resultados obtidos com aplicação dos instrumentos utilizados permite prever conclusões válidas para o presente estudo.

Na tabela 2 podemos verificar os valores do grau de significância entre as Atitude específica face à Educação Física (Atitude EF), Atitude face às alterações de regras (Atitude Regras) e Atitude Global face à Educação Física (Atitude Global), em função da variável género, tendo em conta, a média (M) e o desvio padrão (DP), na pré-intervenção.

Tabela 2: Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género, na pré-intervenção

	PRÉ – INTERVENÇÃO (A)					
	Masculino			Feminino		
	N	M	DP	N	M	DP
Atitude EF	28	3,22	0,664	24	3,34	0,521
Atitude Regras	28	3,17	0,750	24	3,18	0,727
Atitude Global	28	3,25	0,407	24	3,25	0,484

Na tabela 2 podemos observar as médias e o desvio padrão, relativos à pré-intervenção. Verificamos que em relação à Atitude específica face à Educação

Física (Atitude EF), o género masculino apresenta uma média (M) de 3,22 e um desvio padrão (DP) de 0,664 e o género feminino uma média (M) de 3,34 e um desvio padrão (DP) de 0,521. Quanto à Atitude específica face às regras (Atitude Regras), o género masculino apresenta uma média (M) de 3,17 e um desvio padrão (DP) de 0,750 e o género feminino uma média (M) de 3,18 e um desvio padrão (DP) de 0,727. No que diz respeito à Atitude Global face à Educação Física (Atitude Global), o género masculino apresenta uma média (M) de 3,25 e um desvio padrão (DP) de 0,407 e o género feminino uma média (M) de 3,25 e um desvio padrão (DP) de 0,484.

Na tabela 3 podemos verificar os valores do grau de significância entre as Atitude específica face à Educação Física (Atitude EF), Atitude face às alterações de regras (Atitude Regra) e Atitude Global face à Educação Física (Atitude Global), em função da variável género, tendo em conta, a média (M) e o desvio padrão (DP), na pós-intervenção.

Tabela 3: Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género, na pós-intervenção

	PÓS – INTERVENÇÃO (B)					
	Masculino			Feminino		
	N	M	DP	N	M	DP
Atitude EF	28	3,26	0,544	24	3,36	0,488
Atitude Regras	28	3,18	0,774	24	3,41	0,558
Atitude Global	28	3,31	0,535	24	3,42	0,466

Relativamente à tabela 3, podemos observar as médias e o desvio padrão, relativos à pós-intervenção. Verificamos que em relação à Atitude específica face à Educação Física (Atitude EF), o género masculino apresenta uma média (M) de 3,26 e um desvio padrão (DP) de 0,544 e o género feminino uma média (M) de 3,36 e um desvio padrão (DP) de 0,488. Quanto à Atitude específica face às regras (Atitude Regras), o género masculino apresenta uma média (M) de 3,18 e um desvio padrão

(DP) de 0,774 e o género feminino uma média (M) de 3,41 e um desvio padrão (DP) de 0,558. No que diz respeito à Atitude Global face à Educação Física (Atitude Global), o género masculino apresenta uma média (M) de 3,31 e um desvio padrão (DP) de 0,535 e o género feminino uma média (M) de 3,42 e um desvio padrão (DP) de 0,466.

Quando comparada a pré-intervenção (a) e a pós-intervenção (b), verificamos na tabela 4, que existe diferença estatisticamente significativa ($\text{Sig} \leq 0,05$) entre a variável dependente Atitude Global face à Educação Física (Atitude Global) ($\text{Sig} = 0,013^*$), no género feminino.

Tabela 4: Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género, na pré-intervenção e na pós-intervenção

		PRÉ – INTERVENÇÃO (A)		PÓS – INTERVENÇÃO (B)		t	Sig. (2-tailed)
		M	DP	M	DP		
Masculino	Atitude EF	3,22	0,664	3,26	0,544	-0,554	0,584
	Atitude Regras	3,17	0,750	3,18	0,774	-0,056	0,955
	Atitude Global	3,25	0,407	3,31	0,535	-0,990	0,331
Feminino	Atitude EF	3,34	0,521	3,36	0,488	-0,224	0,825
	Atitude Regras	3,18	0,727	3,41	0,558	-1,885	0,072
	Atitude Global	3,25	0,484	3,42	0,466	-2,679	0,013 *

Para verificar a relação entre os dois momentos (pré-intervenção e pós-intervenção) recorreremos ao teste *t de pares*.

A tabela 5 mostra-nos os valores do grau de significância (Atitude específica face à Educação Física, Atitude face às alterações de regras e Atitude Global face à Educação Física), média (M) e o desvio padrão (DP) na pré-intervenção (a) e na pós-intervenção (b).

Tabela 5: Teste t de pares relativamente às atitudes (atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF), entre a pré-intervenção e pós-intervenção

			PRÉ INTERVENÇÃO (A) PÓS – INTERVENÇÃO (B)		t	Sig. (2-tailed)
			M	DP		
Global Maculino / Feminino	Par 1	Atitude EF (a) Atitude EF (b)	-0,03	0,413	-0,575	0,568
	Par 2	Atitude Regras (a) Atitude Regras (b)	-0,11	0,635	-1,222	0,227
	Par 3	Atitude Global (a) Atitude Global (b)	-0,11	0,320	-2,528	0,015 *

Através da análise à tabela 5 verificamos que, a diferença que existe entre a variável Atitude EF (a) e Atitude EF (b) relativo às médias (M) é de -0,03 e do desvio padrão (DP) é de 0,413. Quanto à diferença entre a variável Atitude Regras (a) e Atitude Regras (b) a média (M) é de -0,11 e o desvio padrão (DP) é de 0,635. Em relação à Atitude Global (a) e Atitude (b) a média (M) é de -0,11 e o desvio padrão (DP) é de 0,320.

Verificamos ainda, através da análise da tabela 5, que há diferença estatisticamente significativa ($Sig \leq 0,05$) entre a pré-intervenção e a pós-intervenção no Par 3 – Atitude Global ($Sig=0,015 *$).

1.7. Discussão dos Resultados

De seguida iremos proceder à discussão dos resultados apresentados anteriormente, com o objetivo de compreender melhor o seu significado, no contexto dos estudos efetuados na área das atitudes dos alunos face à inclusão, relatados na revisão da bibliografia.

O principal objetivo deste estudo é averiguar o efeito do evento “PáscoAbrir” nas atitudes de alguns alunos do 2.º e 3.º ciclo, face à inclusão de alunos com deficiência. Assim sendo, quisemos verificar a influência da variável género nas atitudes específicas dos alunos sem deficiência face à integração de alunos com deficiência na Educação Física (Atitude EF), nas atitudes dos alunos sem deficiência face à alteração de regras (Atitude EF), nas atitudes globais na EF Atitude Global),

dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física.

Com base nos resultados obtidos, através da análise descritiva das variáveis, concluímos que em 52 alunos da amostra em estudo, 53,8% (N=28) são do género masculino e 46,2% (N=24) são do género feminino, ou seja, esta é bastante equilibrada, apesar de ser constituída por mais quatro alunos do género masculino.

Através da análise da estatística, averiguamos que neste estudo as atitudes globais EF são mais positivas no género feminino do que no género masculino, tanto na pré-intervenção como na pós-intervenção diferem, o que leva à aceitação da hipótese 3 (As atitudes globais EF dos alunos do género feminino são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os seus colegas do género masculino). Estes resultados vão ao encontro aos estudos realizados por Van Biensen, Busciglio e Vanlandewijck (2006) na Bélgica, Block (1995), Condon e al. (1986, citado por Block, 1995, p.75) e Voeltz (1982, citado por Block, 1995, p.75) que consideram que o género feminino tem atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência do que o género masculino.

No entanto, num estudo realizado na Grécia em 2006, Panagiotou et al. dividiram o seu estudo em duas subcategorias denominadas por gerais e específicas dirigidas ao desporto, não verificando diferenças nas atitudes do género masculino e do género feminino, tendo concluído, que o programa "*Paralympic School – Day*" não afetou de forma diferente os dois géneros.

Quando comparamos os resultados obtidos entre a pré-intervenção e a pós-intervenção no nosso estudo, verificamos que os valores médios são mais elevados após a intervenção em todas as variáveis dependentes tanto no género masculino como no género feminino.

Podemos concluir, que o género feminino tem atitudes mais positivas que o género masculino no que respeita à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, apresentando apenas diferença estatisticamente significativa numa variável dependente (Atitude Global EF), provavelmente devido a uma maior sensibilidade e responsabilidade face a indivíduos dependentes, por parte do género feminino. Alguns estudos apontam estas razões para a diferença entre géneros na temática da deficiência.

Quanto à relação existente entre a pré-intervenção (a) e a pós-intervenção (b) no que se refere às atitudes de ambos os géneros (Atitude EF, Atitude Regras e

Atitude Global), verificamos que nos resultados obtidos quando comparados os dois momentos (pré-intervenção e pós-intervenção) existe uma relação forte entre a Atitude Global, ou seja, os valores médios das atitudes globais na pós-intervenção são superiores aos da pré-intervenção, apresentando assim um resultado estatisticamente significativo no *Par 3 – Atitude global EF (a) e (b)* o que nos leva a aceitar a hipótese 6 – As atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física são mais elevadas no pós-intervenção, na variável dependente (Atitude global). Estes resultados são suportados pelo estudo Loovis e Loovis (1997) que afirmam que depois de uma intervenção os resultados indicaram um aumento favorável das atitudes dos estudantes sem deficiência face aos seus pares com deficiência, tendo havido diferenças significativas apenas para género feminino. As atitudes do género feminino mudaram significativamente após a sua participação na experiência, enquanto as do género masculino não mostraram nenhuma diferença.

No entanto, nos estudos de Van Biensen, Busciglio e Vanlandewijck (2006) e de Panagiotou, Kudlacek e Evaggelinou (2006) referem que a implementação do “*Paralympic School – Day*” teve influência positiva nas atitudes dos alunos sem deficiência quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física.

1.8. Conclusões

O objetivo deste estudo era averiguar as atitudes dos alunos do 2.º e 3.º de escolaridade face à inclusão de alunos com deficiência nas férias desportivas “PáscoAbrir2013”. Neste sentido, tentámos determinar a influência que o género (variável independente) exerce nas variáveis dependentes, de modo a verificar a possível alteração das atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência, antes (pré-intervenção) e depois (pós-intervenção) das férias desportivas.

Verificamos que as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência são favoráveis. Assim, para a variável independente género, aferimos que existem diferenças estatisticamente significativas entre género masculino e o género feminino quando comparado a pré-intervenção com a pós-

intervenção numa das variáveis dependentes (atitude global EF), sendo que o género feminino apresenta atitudes mais favoráveis que o género masculino, indo assim ao encontro da hipótese 3 (As atitudes globais EF dos alunos do género feminino são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência do que os seus colegas do género masculino).

As atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física são mais elevadas na pós-intervenção, na variável dependente (atitudes globais EF).

No entanto, quando comparada a pré-intervenção (a) e a pós-intervenção (b) no que se refere às atitudes de ambos os géneros (Atitude EF, Atitude Regras e Atitude Global), verificamos que nos resultados obtidos quando comparados os dois momentos (pré-intervenção e pós-intervenção) existe uma relação forte entre a Atitude Global, ou seja, os valores médios das atitudes globais na pós-intervenção são superiores aos da pré-intervenção, apresentando assim um resultado estatisticamente significativo no *Par 3 – Atitude global EF* (a) e (b) o que nos leva a aceitar a hipótese 6 – As atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física são mais elevadas no pós-intervenção, na variável dependente (Atitude global). Esta diferença significativa deve-se maioritariamente ao género feminino, mais propriamente na análise estatístico da variável dependente (Atitude global EF) em função da variável género, na pré-intervenção e na pós-intervenção.

Concluimos então, que existem diferenças estatisticamente significativas entre a pré e a pós-intervenção no que concerne às atitudes globais da Educação Física. Os alunos têm atitudes mais favoráveis na pós-intervenção, o que nos leva a concluir que as férias desportivas “PáscoAbrir” foram bastante benéficas, pois faz com que os alunos melhorem a sua perceção em relação a pessoas com deficiência e conseqüentemente tenham atitudes mais favoráveis na sua inclusão nas aulas de Educação Física.

CONCLUSÃO

A realização deste estágio serviu como um complemento e uma ferramenta para poder progredir na minha prestação enquanto docente. Assim, este estágio surge igualmente como um apelo para respostas de cariz mais complementares à formação já adquirida por mim, ou seja:

- ✓ Qual o melhor método de avaliação e conseqüente classificação;
- ✓ Quais as melhores estratégias e como atuar em casos de indisciplina;
- ✓ Qual a melhor forma de provocar a motivação e o empenho dos alunos;
- ✓ Qual a melhor forma de diferenciar os alunos por níveis, caracterizando e reconhecendo as melhores estratégias para ensinar e apoiar cada um;
- ✓ Transmitir e valorizar o gosto pela atividade física e por hábitos de vida saudável nos alunos.

Esta experiência facultou-me um conhecimento e uma compreensão mais real de toda aquela dinâmica, o que contribuirá no futuro para ultrapassar obstáculos e desafios que cada vez mais se colocam na profissão docente.

Quanto ao aprofundamento do tema parece pertinente dizer que a escola em Portugal encontra-se em processo de transformação no que diz respeito à sua autonomia pedagógica, no entanto, o decreto-lei 3/2008 veio modificar a conduta das escolas face à inclusão dos alunos com deficiência.

Neste caminho que agora iniciei apenas estudei uma pequena parte das atitudes, ou seja as que dizem respeito às opiniões dos alunos, será de todo importante estudar e verificar qual a opinião dos professores face à inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física.

No entanto, é importante corrigir algumas limitações metodológicas e processuais encontradas ao longo da execução deste trabalho (tema problema). Além dos objetivos propostos, muitos outros se levantaram ao longo do desenvolvimento deste trabalho mas, por contingências temporais, apenas me centrei na observação de uma variável independente (género) relacionada com os alunos. Poderia ter estudado mais variáveis independentes, de modo a dar mais relevância ao estudo.

Pretendi com este estudo verificar quais atitudes dos alunos face à Educação Física inclusiva, de modo a resolver o desafio que os professores de Educação

Física se deparam ao encontrar alunos com deficiência nas suas aulas. Desta forma, e tendo em consideração algumas limitações, torna-se pertinente referir algumas recomendações para que estudos posteriores possam ser elaborados, como por exemplo: aplicar o questionário (instrumento de medida) a um maior número de alunos, na tentativa de obter resultados ainda mais conclusivos; colocar mais alunos com deficiências motoras e intelectuais nos vários grupos de intervenção; ter uma amostra maior; estender este estudo a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e ao Secundário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd ed.). Milton-Keynes, England: Open University Press / McGraw-Hill.
- ✓ Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). *The Influence of Attitudes on Behavior*, the *Handbook of Attitudes* London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 173-221.
- ✓ Alberga, F. (2012). *Todas as Crianças podem ser Einstein. Um método eficaz para desenvolver a inteligência*, Planeta Manuscrito.
- ✓ Allport, G. (1954). *Attitudes*. En C. Murchison (Ed.) *Handbook of Social Psychology* Clark University Press.
- ✓ Allport, G. (1935). *Attitudes Readings in attitude theory and measurement* (p. 3-13). New York: Wiley.
- ✓ Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa. Livros Horizonte.
- ✓ Block, M. (2007). *A teacher's guide to including children with disabilities in general physical education* (3rd Ed.). Baltimore: Paul H. Brooks.
- ✓ Block, M. (1995). *Development and validation of the Children's Attitudes toward Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R) Inventory*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, pp. 60-77.
- ✓ Block, M., & Rizzo, T. (1995). *Attitudes toward Teaching Students with Severe and Profound Disabilities*. *Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities*, 20, pp. 80-87.
- ✓ Block, M. & Zeman, R. (1996). *Including Students with Disabilities in Regular Physical Education: Effects on Nondisabled Children*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, pp. 38-49.

-
- ✓ Brewer, M. B., & Gardner, W. (2001). Who is this “we”? Levels of collective identity and self-representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71: pp. 83-93.
 - ✓ Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
 - ✓ Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
 - ✓ Correia, L. (2010). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
 - ✓ Direção Geral de Departamento da Educação Básica (2001): *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*; Ministério da Educação; Lisboa.
 - ✓ Eagly & Chaiken (1993). *Psychology of attitudes*. USA: Harcourt Brace Jovanovick College Publishers.
 - ✓ Evaggelinou, C. (2006). *Creating a school for all in Greece: The model of Paralympic education*. Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity. Faculty of Physical Culture, Palacky University, Olomouc.
 - ✓ Ferreira, M. (1994). *Atitudes e representações face à pessoa deficiente em diferentes grupos profissionais (monografia de Licenciatura em Reabilitação)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
 - ✓ Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
 - ✓ Fishbein, H. (1996). *Peer prejudice and discrimination*. Boulder, CO: West view Press.
 - ✓ Gonçalves J. (2009): *Voleibol ensinar jogando*, Horizonte de Cultura Física; Livros Horizonte: Lisboa.

-
- ✓ Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), pp. 87-94.

 - ✓ Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão. Comunicação apresentada no Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Debate sobre a Proposta de Diploma para o Regime de Educação Especial, Julho, Lisboa.*

 - ✓ Loovis, E., & Loovis, C. (1997). A disability of awareness unit in physical education and attitudes of elementary school student. *Perception and Motor Skills*, June; 84, (3 Pt 1): pp. 768-770.

 - ✓ Mayor, F. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: Unesco.*

 - ✓ Mrug S., et al. (2001). Children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Peer relationships and peer-oriented interventions. In: Nangle DW, Erdley CA, editors. *The role of friendship in psychological adjustment. San Francisco: Jossey-Bass; pp. 51-77.*

 - ✓ Mrug, S. & Wallander, J. (2002). Self-concept of young people with physical disabilities: Does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49 (3), pp. 267-280.

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

 - ✓ Oliveira, J. (2001). *O ensino do Basquetebol. Editorial Caminho, Lisboa.*

 - ✓ Pacheco, R. (2004). *Fútbol: la Enseñanza y Entrenamiento del Fútbol 7 – Un Juego de Iniciación ao Fútbol 11. Editorial Paidotribo. Barcelona.*

-
- ✓ Panagiotou, K. (2006). The implementation effect of the Paralympic school day program on the attitudes of children towards the integration of children with disabilities in physical education Unpublished Master Thesis. *Departments of Physical Education and Sports Sciences of Aristotle University of Thessaloniki and Serres, Dimokritio University of Thrace and University of Thessaly*. Greece.
 - ✓ Panagiotou, K. et al. (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. *Aristotle University of Thessaloniki, Department of Physical Education and Sport Sciences, Adapted Physical Education Laboratory*. Serres. Greece.
 - ✓ Pedrinelli, V. (2002). Possibilidade na diferença: o processo de “inclusão” de todos nós. *Integração*, Brasília, Edição Especial, pp. 31-34.
 - ✓ Rodrigues, A (1972). *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes Editora.
 - ✓ Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física n.º 24/25*, pp. 73-81. Lisboa.
 - ✓ Rosado, A. & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das Actividades Físicas*. Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
 - ✓ Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross disciplinary and Lifespan (5th Ed.)*. McGraw-Hill, Companies, Inc. USA.
 - ✓ Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, recreation and sport (6th ed.)*. Boston: McGraw-Hill.
 - ✓ Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, 2nd edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
 - ✓ Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000): *Developing Teaching Skills In Physical Education with PowerWeb*.

-
- ✓ Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, pp. 176-196.
 - ✓ Terry, D. e O' Leary, J. (1995). The theory of planned behavior. The effects of perceived behavioral control and self-efficacy. *British Journal of Social Psychology*, 34, pp. 199-220.
 - ✓ Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude Theories of Relevance to Adapted Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, pp. 12-27.
 - ✓ Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, pp. 323-332.
 - ✓ Van Biesen, D., Busciglio, A., & Vanlandewijck, Y. (2006). Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of "A Paralympic School Day" on Flemish elementary children. *Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity*. Faculty of Physical Culture, Palacky University, Olomouc.

Legislação Consultada:

- ✓ Lei de Base do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986.
- ✓ Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.
- ✓ Decreto-Lei n.º 75/08 de 22 de Abril.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Questionário de Educação Física

Anexo 2: Planeamento anual da turma do 8.º D

Anexo 3: Modelo de plano de aula

Anexo 4: Reflexão de uma aula

Anexo 5: Grelha modelo de avaliação de uma modalidade

Anexo 6: Menu do ficheiro *Excel* – registo da turma do 8.º D

Anexo 7: Extensão de conteúdos

Anexo 8: Questionário das atitudes dos alunos face à educação física inclusiva