



Daniela Filipa Bento Pereira

## Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Básica 2, 3 C/SEC. José Falcão de Miranda do Corvo com a turma A do 8º ano

Investigação das Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física Durante o seu Processo de Maturação

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

Junho de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



**DANIELA FILIPA BENTO PEREIRA**

**2013127832**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3 C/SEC.  
JOSÉ FALCÃO DE MIRANDA DO CORVO COM A TURMA A DO 8º ANO NO ANO  
LETIVO 2014/2015**

**Investigação das Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de  
Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física  
Durante o seu Processo de Maturação**

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

**Orientador: Professor Doutor José Pedro Ferreira**

**Coorientador: Professor Vasco Gonçalves**

**COIMBRA**

**2015**

**ESTA OBRA DEVE SER CITADA COMO:**

Pereira, D. (2015). *Relatório de Estágio Pedagógico*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**Aos meus país e irmão por  
todo o apoio incondicional e  
carinho dados ao longo  
desta etapa.**

## **AGRADECIMENTOS**

**Aos meus Pais por todo o apoio e amor que me deram ao longo da minha vida e, por me terem proporcionado a oportunidade de estudar na área de que sempre gostei.**

**Ao meu irmão por me ter incentivado sempre a seguir os meus sonhos e a nunca desistir de nada.**

**Ao Professor Vasco Gonçalves por toda a transmissão de conhecimentos e por toda a dedicação demonstrada ao longo desta etapa tão importante na minha formação.**

**Ao Professor Doutor Pedro Ferreira pelos conselhos e apoio dado ao longo desta fase de formação.**

**Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, Bruna Borges, João Esteves e Ana Rita Costa, pelo trabalho de equipa, partilha de conhecimentos e opiniões, pelo apoio mútuo e, acima de tudo, pela amizade criada.**

**À Professora Regina Lobo, diretora de turma, por se ter disponibilizado a esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir.**

**Aos meus alunos do 8ºA que me proporcionaram novas experiências e desafios que me ajudaram a crescer neste processo de formação.**

**A todos o meu sincero Obrigado!**

## RESUMO

O Estágio Pedagógico é uma etapa fundamental na formação de um professor, é a passagem da teoria para a prática e para o aprofundamento de todos os conhecimentos científicos da área da Educação Física. O Relatório de Estágio está inserido no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este documento tem como objetivo partilhar as estratégias e opções tomadas, assim como realizar uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas e aprendizagens realizadas durante este ano letivo 2014/2015 junto da turma A do 8ºano de escolaridade da Escola Básica com Secundário José Falcão de Miranda do Corvo. Este documento encontra-se organizado em três grandes capítulos, o primeiro corresponde à contextualização pedagógica, no segundo é realizada uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas e o terceiro consiste no aprofundamento de um tema problema. O objetivo do tema problema consiste em investigar se os alunos sem deficiência, ao longo do seu processo de maturação, alteram as diferentes perspetivas face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na aula de Educação Física, averiguando deste modo, as suas atitudes e identificando as variáveis que contribuem para atitudes e comportamentos mais ou menos positivos face à inclusão. Os resultados revelaram que os alunos, ao longo do seu processo de maturação, vão alterando as suas atitudes face à inclusão de alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Processo Ensino-Aprendizagem. Estágio Pedagógico. Planeamento. Avaliação. Reflexão. Inclusão. Necessidades Educativas Especiais. Educação Física.

## ***ABSTRACT***

The Teacher Training is a key step in the formation of a teacher in the passage from theory to practice and for the strengthening of all scientific knowledge in the area of Physical Education. The Final Report is inserted into the 2nd year of the Masters Degree in Physical Education Teaching of Basic and Secondary Education, in the Faculty of Sport Sciences and Physical Education, in the University of Coimbra. This document aims to share the strategies and choices made and perform a reflection on the activities and the learning acquired during this academic year 2014/2015 with the class 8 A in the Elementary and Middle School José Falcão in Miranda do Corvo. This document is organized into three major sections, the first one corresponds with the pedagogical context, the second is held to reflect on the practices developed and the final third section is the deepening of a problem theme. The objective of the problem topic is to investigate if students without disabilities, throughout their maturation process, alter the different perspectives towards inclusion of students with Special Educational Needs in the Physical Education class, checking in this way their attitudes and identifying the variables that contribute to attitudes and behaviors more or less positive towards inclusion. The results revealed that the students throughout their maturation process, will changing their attitudes towards inclusion of students with disabilities.

Keywords: Teaching-Learning Process. Teacher Internship. Planning. Evaluation. Reflection. Inclusion. Special Educational Needs. Physical Education.

**INDICE**

RESUMO.....	<b>V</b>
<i>ABSTRACT</i> .....	<b>VI</b>
LISTA DE FIGURAS .....	<b>XI</b>
LISTA DE TABELAS .....	<b>XI</b>
LISTA DE ABREVIATURAS.....	<b>XIII</b>
COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO .....	<b>XIV</b>
INTRODUÇÃO .....	<b>1</b>
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	<b>3</b>
1.    Expetativas e Fragilidades Iniciais.....	<b>3</b>
2.    Projeto Formativo .....	<b>4</b>
3.    Enquadramento no Meio Escolar.....	<b>5</b>
3.1.  A realidade escolar .....	<b>5</b>
3.2.  O Grupo de Educação Física.....	<b>6</b>
3.3.  O Núcleo de Estágio .....	<b>6</b>
3.4.  Os Orientadores.....	<b>7</b>
3.5.  A Turma .....	<b>7</b>
CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	<b>9</b>
1.    Atividades Desenvolvidas .....	<b>9</b>
1.1.  Planeamento.....	<b>9</b>

1.1.1	Plano Anual .....	10
1.1.2	Unidades Didáticas.....	10
1.1.3	Plano de Aula .....	12
1.2.	Realização.....	13
1.2.1	Dimensão Instrução.....	14
1.2.2	Dimensão Gestão Pedagógica .....	16
1.2.3	Dimensão Clima/Disciplina.....	17
1.2.4	Decisões de Ajustamento .....	18
1.3.	Avaliação.....	18
1.3.1	Avaliação Diagnóstica .....	20
1.3.2	Avaliação Formativa .....	21
1.3.3	Avaliação Sumativa .....	22
1.3.4	Crterios de Avaliao.....	23
1.4.	Atividades Complementares à Intervenoção Pedagógica .....	23
1.5.	Componente Ético-Profissional .....	24
1.6.	Questões Dilemáticas.....	25
1.7.	Inovações nas Práticas de Ensino .....	26
<b>CAPÍTULO III- APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA.....</b>		<b>28</b>
1.	Introdução .....	28
2.	Revisão da Literatura .....	29
3.	Metodologia.....	38

3.1.	Seleção e Caraterização da Amostra .....	38
3.2.	Descrição e Aplicação do Instrumento de Avaliação .....	39
3.3.	Procedimentos de Aplicação do Instrumento .....	39
3.4.	Análise e Tratamento de Dados.....	40
<b>4.</b>	<b>Apresentação dos Resultados .....</b>	<b>41</b>
<b>4.1.</b>	<b>Análise Descritiva dos Resultados .....</b>	<b>41</b>
4.1.1.	Género .....	41
4.1.2.	Idade.....	41
4.1.3.	Presença de Pessoas com Deficiência nas aulas de EF.....	42
<b>4.2.</b>	<b>Estudo Estatística Inferencial .....</b>	<b>42</b>
4.2.1.	Presença de Pessoas com Deficiência nas aulas de EF.....	42
4.2.1.1.	Um Ano Antes .....	42
4.2.1.2.	Um Ano depois/Primeira Aplicação do Instrumento .....	44
4.2.1.3.	Relação entre as Variáveis Atitudes dos Alunos e a Presença de alunos com Deficiência no Grupo de Controlo e Grupo Experimental, um Ano Depois.....	45
4.2.2.	Género .....	47
4.2.2.1.	Um Ano Antes .....	47
4.2.2.2.	Um Ano Depois/Primeira Aplicação do Instrumento.....	48
4.2.2.3.	Relação entre as Variáveis Atitudes dos Alunos e o Género no Grupo Controlo e Grupo Experimental, um Ano Depois .....	49
4.2.3.	Presença de Pessoas com Deficiência nas Aulas de EF .....	50
4.2.3.1.	Segunda Aplicação do Instrumento.....	50

4.2.3.2. Relação entre as Variáveis Atitudes dos Alunos e a Presença de Pessoas com Deficiência nas aulas de EF no Grupo Controlo e Grupo Experimental na 1ª e 2ª Aplicação .....	52
4.2.4. Género.....	53
4.2.4.1. Segunda Aplicação do Instrumento .....	53
4.2.4.2. Relação entre as Variáveis Atitudes dos Alunos e o Género no Grupo Controlo e Grupo Experimental na 1ª e 2ª Aplicação .....	55
<b>5. Discussão dos Resultados .....</b>	<b>56</b>
<b>6. Conclusões.....</b>	<b>58</b>
<b>7. Limitações .....</b>	<b>59</b>
<b>8. Recomendações.....</b>	<b>59</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>61</b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b>68</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Balanço Final de uma Unidade Didática .....	20
---	----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Critérios de Avaliação .....	23
<b>Tabela 2</b> - Variável Género .....	41
<b>Tabela 3</b> - Variável Idade .....	41
<b>Tabela 4</b> - Variável presença de pessoas com deficiência nas aulas de EF .....	42
<b>Tabela 5</b> - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável presença de pessoas com deficiência nas aulas de EF, um ano antes. ....	43
<b>Tabela 6</b> - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável presença de pessoas com deficiência nas aulas de EF, um ano depois. ....	44
<b>Tabela 7</b> - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável presença de pessoas com deficiência na aula de EF no grupo controlo e experimental, um ano depois.....	46
<b>Tabela 8</b> - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género, um ano antes. ....	47
<b>Tabela 9</b> - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género, um ano depois. ....	48
<b>Tabela 10</b> - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género no grupo controlo e experimental, um ano depois. ....	49

**Tabela 11** - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável presença de pessoas com deficiência na aula de EF, na 2ª aplicação ..... 50

**Tabela 12** - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável presença de pessoas com deficiência na aula de EF no grupo controlo e experimental na 1ª e 2ª aplicação.. 52

**Tabela 13** - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género, na 2ª aplicação ..... 53

**Tabela 14** - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género no grupo controlo e experimental na 1ª e 2ª aplicação..... 55

## LISTA DE ABREVIATURAS

**EBSJF:** Escola Básica 2,3 com Secundário José Falcão

**EF:** Educação Física

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

**NEE:** Necessidades Educativas Especiais

## **COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO**

Eu, Daniela Filipa Bento Pereira, aluna nº 2013127832 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade de Coimbra, venho por este meio declarar por minha honra que o presente Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo por isso no disposto no artigo 30.º do Regulamento Pedagógico da Faculdade em questão.

16 de Junho de 2015

---

## INTRODUÇÃO

O presente documento, denominado de Relatório Final de Estágio Pedagógico, surge no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio, incluído no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação nos Ensinos Básico e Secundário, ministrado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra no ano letivo 2014/2015. O mesmo relata as vivências e aprendizagens experienciadas ao longo do ano de Estágio Pedagógico realizado na turma A do 8ºano da Escola Básica 2,3 com Secundário José Falcão de Miranda do Corvo.

As autoras Pimenta e Lima (2004) defendem que o estágio é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção em contexto real. É, portanto, a junção da teoria adquirida ao longo dos anos de formação com a prática de intervenção docente.

Segundo Freire (2001), o estágio “promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional”. A autora acrescenta ainda que, o estágio “cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas conceções de ensino”. Durante esta etapa obtemos conhecimentos, aprendizagens e novas experiências que poderão mudar a nossa visão sobre a docência.

De modo a conseguir descrever todas estas vivências e aprendizagens realizadas, este relatório divide-se em três capítulos fundamentais:

O primeiro capítulo refere-se à contextualização da prática desenvolvida, onde são expostas as expectativas iniciais enquanto estagiário, o projeto formativo e o enquadramento no meio escolar onde é exposta a realidade escolar, a relação com o grupo de Educação Física, o Núcleo de Estágio, os orientadores e, por fim, a caracterização da turma.

O segundo capítulo tem como objetivo realizar uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida, onde são apresentadas as aprendizagens adquiridas, as dificuldades sentidas, o planeamento, as diversas dimensões da intervenção pedagógica, as várias formas de avaliação, a componente da ética profissional, as atividades complementares à intervenção pedagógica, as questões dilemáticas e as inovações na prática de ensino.

O último capítulo é dedicado ao aprofundamento do Tema/Problema “Investigação das Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Aulas de Educação Física durante o seu processo de maturação” onde são descritos todos os passos efetuados para chegar às conclusões apresentadas.

## **CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA**

### **1. Expetativas e Fragilidades Iniciais**

Acalentando a esperança de obtenção de proficiência para a lecionação da Educação Física em contexto escolar e, consciente que a realidade nacional não é a mais desejável para o desempenho da profissão, o término da licenciatura na área do treino desportivo era entendido como um meio e não um fim, para um objetivo maior, ou seja, o ingresso no Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário.

Este ano de Estágio Pedagógico começou com as expetativas bastante elevadas, o que é normal, o desejo de adquirir o máximo de conhecimento, aprendizagens e experiências foi o principal objetivo para este ano pois, seriam muito importantes para um futuro enquanto docente. Encarar, desde o início, este desafio com muita dedicação, responsabilidade, espírito de sacrifício e humildade, foi fundamental para aplicar os conhecimentos que foram adquiridos ao longo da formação académica no contexto real de ensino e de aprender com quem tem mais experiência e sabedoria.

Logo no início do estágio foram perceptíveis quais eram as principais fragilidades e, para tentar solucioná-las foi importante a realização do Plano de Formação Individual. Neste trabalho foram descritas as fragilidades sentidas e foi realizada uma reflexão sobre cada uma delas com o objetivo de tentar encontrar soluções e, assim, aperfeiçoar estas lacunas. No que diz respeito ao Planeamento, as maiores dificuldades sentidas foram ao nível da realização das Unidades Didáticas após realizar a Avaliação Diagnóstica, na definição dos objetivos em articulação com o programa e com os diferentes grupos de nível de desempenho existentes na turma. Relativamente aos planos de aula, o que gerou uma maior complexidade na realização dos mesmos foi a seleção de exercícios que fossem adequados a cada grupo de nível e que motivassem os alunos para a prática.

No que diz respeito à Realização, mais concretamente ao nível da instrução, numa fase inicial do estágio os feedbacks nem sempre eram direcionados para o erro apresentado pelo aluno, devido ao facto de a capacidade de observação e de detetar o erro não estar desenvolvida. Relativamente ao Clima/Disciplina foram sentidas

algumas dificuldades no que diz respeito a gerir alguns comportamentos de desvio apresentados por alguns alunos numa fase inicial.

Por último, na Avaliação, a maior dificuldade surgiu na aferição justa e imparcial da classificação final de todos os alunos.

## **2. Projeto Formativo**

Com a realização do Plano de Formação Individual foram enumeradas todas as dificuldades sentidas no início deste ano de estágio e foram delineados os objetivos específicos necessários para colmatar essas mesmas lacunas. Só concretizando estes objetivos é que seria possível oferecer um processo de ensino-aprendizagem de qualidade aos alunos e, para que tal acontecesse, foram essenciais as reflexões realizadas de forma individual e coletivas, com os colegas do Núcleo de Estágio – Bruna Borges, Ana Costa e João Esteves – e com os orientadores – Professor Vasco Gonçalves (Coorientador) e Professor Dr. Pedro Ferreira (Orientador).

Outro aspeto que foi fundamental para superar as fragilidades mencionadas anteriormente, foi a observação periódica de aulas dos colegas do Núcleo de Estágio, de professores da escola e de colegas de estágio de outros Núcleos de Estágio. Após observar as aulas era preenchida uma grelha de observações de aulas, elaborada previamente pelo Núcleo de Estágio (Anexo 1), realizando, assim, uma reflexão sobre o que foi desenvolvido nas mesmas. Estas observações permitiram prever e refletir sobre as práticas pedagógicas, de modo a não cometer os mesmos erros observados e a identificar soluções para estas lacunas.

Os balanços de final de período foram outra ferramenta importante pois, era realizada uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido enumerando as dificuldades que foram superadas ao longo daquele período de tempo e as principais dificuldades sentidas e quais as estratégias para as colmatar.

Esta atitude reflexiva, o acompanhamento e a partilha de experiências com os orientadores de estágio foram fulcrais para a avaliação do desempenho enquanto docente porque após a lecionação das aulas era passível de compreender o que era necessário melhorar e qual o melhor caminho a seguir para o conseguir.

### 3. Enquadramento no Meio Escolar

#### 3.1. A realidade escolar

Tendo como base os documentos institucionais do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo e realizando um enquadramento histórico da instituição, podemos afirmar que esta foi criada como escola Preparatória em 1972, com o nome de José Falcão, patrono da Vila de Miranda do Corvo. Depois da Revolução de 25 de Abril de 1974 e durante vários anos o nome da escola foi alterado e passou a designar-se "Escola C + S de Miranda do Corvo". Só a partir de 24 de Julho de 1993, tendo com base numa proposta do Conselho Diretivo de então e com a decisão de aprovação do Governo, a Escola voltou a ter como patrono José Falcão, passando a denominar-se "Escola C + S José Falcão, Miranda do Corvo". No ano letivo de 1997/98, a pedido do Conselho Diretivo e pelo facto de incluir os três graus de ensino, o nome da Escola passou a designar-se "E.B. 2,3 c/ Ensino Secundário José Falcão, Miranda do Corvo". Esta escola tem vindo a ser a Sede do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo desde 2003.

De referir que, durante o ano letivo de 2005/2006, a Escola foi reconstruída quase na sua totalidade, ou seja, todas as infraestruturas foram demolidas, com exceção de um dos Blocos, que apenas sofreu algumas obras de recuperação, o Bloco C onde funcionam a maioria das aulas. No espaço da "escola antiga" construíram-se 3 novos edifícios que entram em funcionamento no ano letivo 2006/2007:

- **Bloco A:** situado logo à entrada da escola, é o local onde funcionam os serviços administrativos, o Conselho Executivo, o Bar, a sala dos alunos, a sala dos professores e dos diretores de turma, o PBX, a reprografia, os serviços de Psicologia, o SASE e algumas salas de aula.
- **Bloco B:** situa-se atrás do Bloco A e é aqui que funcionam a Biblioteca, os serviços de Apoio Educativo e salas de aula.
- **Cantina,** situa-se atrás do Bloco B.

A nova escola entrou em funcionamento no início do ano letivo de 2006/2007.

No que diz respeito à sua localização geográfica, a escola situa-se no centro da Vila de Miranda do Corvo e conta atualmente, com uma população escolar de 968

indivíduos, dos quais 798 são alunos, 122 docentes e 48 funcionários. As atividades letivas organizam-se, de 2.<sup>a</sup> a 6.<sup>a</sup> feira, das 08h30 às 18h00.

No que diz respeito às Instalações Desportivas, destinadas à prática das atividades físicas desenvolvidas no âmbito da disciplina de Educação Física e do Desporto Escolar, estão à disposição dos professores e alunos seis infraestruturas com adequação pré-definida para a lecionação das diversas unidades curriculares bem como material desportivo. O Pavilhão encontra-se dividido em 3 espaços distintos (G1, G2 e G3), o espaço G1 é fundamentalmente reservado à prática de Voleibol, o G2 à prática de Badmínton e o G3 à prática de Ginástica. Existem ainda dois ringues exteriores, o R1 destinado fundamentalmente para a prática de Basquetebol e o R2 destinado para a prática de Futsal e Andebol. Existe ainda o espaço A1, que possui uma caixa de areia e pistas de corrida é, habitualmente, destinado à prática do Atletismo.

### 3.2. O Grupo de Educação Física

No Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, o Grupo de Educação Física é constituído por 12 professores. A EBSJF reúne 10 professores desta área disciplinar aos quais ainda acrescem os quatro professores estagiários pertencentes a este Núcleo de Estágio. Este grupo revelou-se bastante dinâmico e coeso, demonstrou uma grande capacidade de trabalho de equipa e com real valor educativo comprovado nas várias atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Este grupo também demonstrou total disponibilidade para nos auxiliar quer na lecionação das diversas matérias, quer nas atividades desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular de Projetos e Parcerias Educativas (PáscoAbrir'15 e Primavera Scholl Fest).

### 3.3. O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio de Educação Física da EBSJF é composto por quatro elementos, três do género feminino e um do género masculino. Em meados de Agosto de 2014 foi realizada a primeira reunião com os professores estagiários e com o orientador Professor Vasco Gonçalves. O facto de todos os elementos do Núcleo de Estágio já se conhecerem foi um fator importante e facilitador pois, o grupo demonstrou desde o início uma grande união, cumplicidade e entreatajuda o que facilitou bastante o trabalho em equipa. Esta capacidade de trabalhar em equipa foi

crucial para o desenvolvimento das atividades no âmbito de Projetos e Parcerias Educativas pois, exigiram da nossa parte, uma grande partilha de opiniões e ideias e, muito tempo despendido no planeamento e realização das mesmas.

### 3.4. Os Orientadores

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.47), a supervisão é o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor, ou candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional. Esta supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se consegue atingir o desenvolvimento profissional do professor.

O orientador da escola, Professor Vasco Gonçalves, teve um papel importantíssimo na formação enquanto professora estagiária. Ao longo deste ano de estágio esteve sempre presente em todos os momentos de lecionação das aulas, forneceu sempre feedbacks preciosos que foram fundamentais para colmatar as fragilidades sentidas e, assim, melhorar a prática pedagógica. Esteve sempre disponível para ouvir e esclarecer todas as dúvidas que pudessem surgir e ajudou-nos a desenvolver a nossa capacidade de reflexão. Partilhar a sua experiência enquanto docente foi muito importante para nos aconselhar sobre erros a evitar e que decisões tomar em diversas circunstâncias.

Relativamente ao orientador da faculdade, o Professor Doutor José Pedro Ferreira, demonstrou-se sempre disponível para nos ajudar em todas as dúvidas que pudessemos ter, efetuou visitas regulares para observar de forma direta as aulas lecionadas e realizou sempre uma reflexão das mesmas, com o objetivo de expor as fragilidades detetadas e quais os caminhos a seguir para as colmatar.

### 3.5. A Turma

Antes do início do ano letivo o professor orientador da escola deu-nos quatro turmas, três do 8º ano e uma do 7º ano. Ficou ao nosso critério escolher com qual turma queríamos ficar, após conversar com os meus colegas de estágio, decidimos que lecionaria na turma do 8ºA.

As seguintes informações sobre a turma do 8ºA foram obtidas através da aplicação das fichas de caracterização individual (Anexo 2) e do questionário de caracterização da turma em relação à Educação Física (Anexo 4), durante a primeira

aula de Educação Física, após a aplicação das mesmas foi realizada a caracterização da turma (Anexo 3). A turma é constituída por dezoito alunos, nove são do género feminino e nove são do género masculino. Relativamente à faixa etária, a turma apresenta idades compreendidas entre os doze e os catorze anos e, são todos residentes no concelho de Miranda do Corvo. No que diz respeito ao grau de parentesco dos Encarregados de Educação (EE), estes são maioritariamente constituídos por Mães. A maioria dos alunos não apresentaram problemas de saúde que pudessem condicionar diretamente a participação nas aulas de Educação Física, os alunos referiram dificuldades visuais, alergias e um aluno mencionou que tinha asma.

No que diz respeito às retenções no percurso escolar, dois dos alunos já ficaram retidos, e ambos reprovaram no 7<sup>o</sup> ano de escolaridade. A maioria dos alunos destacam as disciplinas de Educação Física e de Matemática como as suas favoritas, e as que apresentam maiores dificuldades são as disciplinas de Português e de Físico-Química.

Relativamente à importância da disciplina de Educação Física, treze alunos consideram a mesma muito importante e cinco consideram-na apenas importante. No que diz respeito aos hábitos de prática desportiva fora do contexto escolar, treze alunos praticam uma modalidade desportiva, destacando-se o Futsal e a Ginástica como os desportos mais praticados.

## **CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

### **1. Atividades Desenvolvidas**

Os professores devem adequar as suas práticas aos seus alunos tendo como base as individualidades de cada um e o contexto em que estão inseridos.

Neste sentido o professor deve desenvolver e estruturar o seu processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, nas diversas áreas da docência: planeamento, realização e avaliação. No planeamento são definidos objetivos gerais e específicos que orientam e guiam a ação pedagógica, na dimensão realização a instrução, gestão, clima/disciplina e decisões de ajustamento direcionam a prática pedagógica e a avaliação permite realizar o balanço final e aferir se os objetivos traçados inicialmente foram ou não atingidos.

#### **1.1. Planeamento**

Para a educação, o planeamento é um instrumento pertencente a todo o processo educacional, este estabelece e determina prioridades básicas, organiza ações e meios necessários para a concretização de metas e objetivos da educação (Menegolla & Sant'anna, 2001).

Gandin (2008) sugere que se pense no planeamento como uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, ou seja, deve ser utilizado para a organização na tomada de decisões.

O planeamento em Educação Física é fundamental para orientar o ato do professor, a definição de objetivos demonstra o domínio dos conteúdos e a forma como são transmitidos aos alunos revela a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A Educação Física é uma prática educativa cujo desenvolvimento é pautado num currículo previamente estabelecido, ficando à responsabilidade do profissional uma pré-seleção conforme a exigência de cada escola e características socioculturais e individuais dos alunos; apresentando-se o planeamento de ensino como uma proposta docente para o pleno desenvolvimento das atividades. (Cardoso, 1999).

Existem três momentos de planeamento que facilitam o trabalho docente, eles são: Plano Anual, Unidades Didáticas e Planos de Aula.

### 1.1.1 Plano Anual

Um plano anual é um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Os objetivos indicados por cada ano, no programa ou normas programáticas, são objeto de uma formulação avaliável e concreta para professores e alunos. Constitui, pois, um plano sem pormenores da atuação ao longo do ano, requerendo no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo. Os detalhes e demais medidas didático-metodológicas são reservadas para os planos das unidades temáticas ou didáticas e para o projeto de cada aula, numa sequência lógica que aqui tem o seu início. (Bento, 2003)

A realização do planeamento anual (Anexo 5) teve como base as características do meio, da escola, da comunidade educativa, a caracterização da turma e as indicações programáticas para o ano letivo 2014/2015.

A seleção e a distribuição das matérias a lecionar ao longo deste ano foi sugerida pelo grupo de Educação Física e foram considerados os anos de escolaridade, o número de alunos e de turmas existentes na escola e os espaços e recursos disponíveis. No primeiro período foram lecionadas as matérias de Atletismo e Voleibol, no segundo período lecionámos as Unidades Didáticas de Basquetebol e Atividades Rítmicas Expressivas (aulas de 45 minutos) e Badminton (aulas de 90 minutos) em simultâneo e no terceiro período foram lecionadas as matérias de Andebol (aulas de 90 minutos) e Orientação (aulas de 45 minutos) em simultâneo e por último, Ginástica de Solo e Acrobática.

A elaboração deste documento foi fundamental para o desempenho do papel enquanto docente porque, tornou-se uma ferramenta orientadora do processo ensino-aprendizagem.

Neste documento foram definidos os objetivos gerais e específicos para a turma, foi realizada uma seleção dos conteúdos a lecionar ao longo do ano letivo e foram definidos os momentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

### 1.1.2 Unidades Didáticas

“As Unidades Didáticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.” (Bento, 2003)

A unidade didática é uma matéria apresentada no plano anual e constitui uma planificação a médio prazo do processo ensino-aprendizagem de uma determinada modalidade.

O planeamento da Unidade Didática tem que ser algo mais que a distribuição da matéria pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino (Bento, 2003, p.78).

A duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático metodológico, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos. (Bento, 2003, p. 60)

As várias Unidades Didáticas foram construídas antes de dar início à lecionação das matérias. Na sua elaboração tivemos como base as Metas de Aprendizagem definidas para o 3º Ciclo do Ensino Básico, os recursos disponíveis e a caracterização da turma.

A estrutura das Unidades Didáticas elaboradas foi constituída por: uma breve apresentação da história da modalidade, as suas regras, a caracterização da modalidade, a descrição dos recursos materiais, espaciais, humanos e temporais existentes, a definição da extensão e sequência dos conteúdos em função das aulas a lecionar, a identificação e caracterização dos conteúdos a lecionar, progressões pedagógicas, as estratégias de ensino, a apresentação dos vários momentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), comparação entre a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Sumativa e o balanço da Unidade Didática.

A realização das mesmas de forma atempada foi bastante importante pois permitiu que tivéssemos melhor preparados, que possuíssemos um conhecimento mais aprofundado de cada matéria e que usufríssemos de uma panóplia de exercícios de progressões adequados ao nível dos alunos. Este planeamento atempado foi muito útil para definir a prática pedagógica a seguir e, assim, escolher os estilos de ensino a utilizar. Os estilos de ensinamentos mais utilizados ao longo deste ano foram por comando, por tarefas e recíproco. Na Unidade Didática de Orientação recorreremos, também, ao estilo de ensino por descoberta guiada, nas Unidades Didáticas de Desportos Coletivos recorreremos ao estilo de ensino de produção divergente e na Unidade Didática de Ginástica recorreremos ao estilo de ensino inclusivo.

A elaboração da parte inicial das Unidades Didáticas foi realizada por o Núcleo de Estágio, uma vez que, todos lecionámos as mesmas matérias em simultâneo, apesar de um dos professores estagiários lecionar no 7º ano a parte inicial das Unidades Didáticas é semelhante para o 7º e 8º anos de escolaridade.

No fim de cada Unidade Didática foi realizado um balanço final, aferindo se os objetivos traçados inicialmente para a turma foram ou não alcançados e se as estratégias utilizadas na lecionação das aulas foram as mais adequadas e pertinentes. Estas reflexões permitiram identificar aspetos menos positivos e quais as estratégias de aperfeiçoamento a serem realizadas numa próxima Unidade Didática.

### 1.1.3 Plano de Aula

A preparação das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho de um profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa da preparação da aula em si. Faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa quotidiana de preparar as suas aulas. (Fusari, 2008)

O plano de aula deve ir ao encontro do que foi definido no planeamento a longo prazo (plano anual e unidades didáticas) garantindo assim a coerência, a eficácia e o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

A estrutura do plano de aula (Anexo 6) foi definida previamente com o Núcleo de Estágio e com a supervisão do Professor Vasco Gonçalves, o mesmo está dividido em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final.

A parte inicial é destinada à entrada dos alunos nos balneários para se prepararem para a prática desportiva, é realizada uma breve revisão da aula anterior, são expostos os objetivos da sessão e as tarefas a desenvolver, é realizado o aquecimento geral e específico que tem como objetivo preparar o organismo dos alunos para a restante sessão e, por último, são realizados alongamentos. Nas aulas de 90 minutos, também, foram desenvolvidas as capacidades condicionais, a fim de preparar os alunos para a avaliação final da condição física (Fitnessgram), realizada no 3º período.

Na parte fundamental são desenvolvidos os conteúdos definidos, é a parte da aula que apresenta um maior tempo de empenhamento motor. As tarefas propostas vão desde exercícios analíticos/critério, onde os gestos técnicos são desenvolvidos

de forma mais individualizada, a situações de formas jogadas, jogo reduzido, jogo condicionado e jogo formal.

Na parte final é realizado o retorno à calma e é efetuada uma reflexão de tudo o que foi desenvolvido na aula, lembrando os objetivos e conteúdos abordados. Também é realizada uma breve extensão aos objetivos e conteúdos a desenvolver na próxima aula.

Segundo Schmitz (2000), o plano de aula não precisa ser descrito minuciosamente, mas deve ser estruturado, escrito ou mentalmente. Trata-se de fazer uma organização mental e uma tomada de consciência do que o professor de fato pretende fazer e alcançar. Se esse planejamento estiver presente, o professor evitará ser surpreendido por imprevistos. Como defende o autor, todas as aulas devem ser previamente planejadas e estruturadas. O professor antes de lecionar a aula deve saber exatamente o que vai fazer, como o vai fazer e em que momento é que o vai fazer. É importante refletirmos e anteciparmos algumas situações tais como: erros mais comuns que possam surgir e qual o feedback de correção a fornecer; transições, organizações e imprevistos que possam ocorrer e quais as decisões de ajustamento a tomar.

A elaboração dos planos de aula exigiu um grande dispêndio de tempo ao longo deste ano, foram sentidas algumas dificuldades na seleção dos exercícios que fossem direcionados para o nível de desempenho dos alunos e que os motivassem para a prática.

No fim de cada semana foi realizado um balanço semanal das aulas lecionadas. Neste documento era efetuada uma reflexão de cada aula, onde eram mencionados os critérios que contribuíram para o sucesso ou insucesso das mesmas. Esta reflexão revelou-se muito importante pois, quando eram identificados os fatores que levavam ao insucesso da aula tentava que este processo não se voltasse a repetir.

## **1.2. Realização**

É na realização que o professor coloca em prática tudo o que foi planejado previamente, é aqui que é definida a qualidade do processo Ensino-Aprendizagem.

Siedentop (1998) “o docente eficaz é aquele que encontra os meios para manter os seus alunos empenhados da maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções

coercitivas, negativas ou punitivas. As quatro dimensões do processo Ensino-Aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino”.

As dimensões do processo Ensino-Aprendizagem correspondem à Instrução, Gestão, Clima/Disciplina e Decisões de Ajustamento.

### 1.2.1 Dimensão Instrução

A eficácia pedagógica da Educação Física resulta da capacidade de o professor comunicar com o aluno (Rink, 1996). Rosado e Mesquita (2009) acrescentam ainda que a capacidade de comunicar é um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas. Acrescenta ainda que, independentemente da função, da forma e do contexto do momento da instrução, a capacidade de comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem é apontado como um fator fundamental ao sucesso da intervenção pedagógica.

A instrução é um dos fatores mais importantes para o professor garantir o sucesso e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Para o professor conseguir realizar uma instrução de qualidade tem que dominar os conteúdos da respetiva modalidade. Antes de iniciar uma modalidade procurámos reunir informação sobre a mesma para conseguirmos transmitir informação de qualidade aos alunos. Rink et al. (1996) cit. por Graça (2001), defendem a mesma ideia ao afirmarem que os professores que conhecem bem a matéria que ensinam (conhecimento pedagógico de conteúdo), quando possuem competências para fornecer modelos, desenvolvendo boas competências pedagógicas e fixando a aprendizagem como propósito fundamental para a sua instrução, é possível obter rendimentos significativos tanto para alunos de menor como os de maior nível de habilidade.

Os processos de comunicação envolvem a transferência e a compreensão de significados entre pessoas, assumindo diversas funções: a função de informação (instrução para facilitar as aprendizagens), de controlo (controlo do comportamento dos alunos) e de motivação (expressão de satisfação) (Rosado e Mesquita, 2009).

Na informação inicial da aula procurámos realizar um balanço das aprendizagens realizadas na aula anterior e quais os objetivos a serem atingidos. Tentámos ser breves para os alunos não perderem a concentração. Quando era

necessário formar grupos aproveitávamos esta preleção inicial para realizar essa tarefa evitando assim interromper a aula na parte fundamental.

No início foram sentidas algumas dificuldades ao nível da instrução, nomeadamente, na escolha de palavras-chave que, ao serem ditas aos alunos, eles compreendessem rapidamente evitando, assim, uma instrução muito longa levando à desconcentração dos mesmos. Para diminuir o tempo de instrução com o objetivo de maximizar o tempo de empenhamento motor, recorremos à utilização da demonstração do que era pretendido e, em simultâneo, eram referidas as palavras-chave.

As demonstrações foram realizadas pela professora sempre que possível, com o objetivo de tentar diminuir ao máximo o erro, pois os alunos vão seguir o mesmo modelo. Quando não era sentido à vontade para demonstrar algum gesto técnico era solicitado ao aluno com melhor nível de desempenho para a realizar.

A sistematização da informação e o acesso a uma fonte rica de informação relativamente à tarefa, facilitando ao aluno a representação mental do comportamento desejado, aumentando, assim, a possibilidade de uma performance correta (Laguna, 1996, cit. por Serra, 2001, p.10).

Com o objetivo de aferir se os alunos compreenderam o que era ambicionado realizar, utilizámos o questionamento individual e coletivo ao longo das aulas. Recorremos mais ao questionamento individual quando algum aluno estava desconcentrado durante a instrução ou quando os mesmos demonstravam que a mensagem não tinha sido capturada. O questionamento coletivo foi utilizado frequentemente no início e no fim das aulas com o objetivo de compreender se os objetivos e conteúdos lecionados foram apreendidos pelos alunos.

Durante a condução da aula assumimos o posicionamento sempre de frente ou de lado para os alunos garantindo sempre o contato visual com os mesmos, controlando e observando o desempenho dos mesmos com o objetivo de evitar situações de desvio e fornecendo feedback sempre que era detetado algum erro na execução do gesto técnico.

Sarmiento (1993) refere que o Feedback é uma informação de retorno em função de um comportamento observado.

Segundo Piéron (1999) o Feedback pode ser definido como uma informação proporcionada ao aluno para o ajudar a repetir comportamentos motores adequados, eliminar comportamentos incorretos e conseguir os resultados previstos.

Durante as aulas lecionadas tentámos fornecer uma elevada e diversificada taxa de feedback com o objetivo de melhorar a prestação dos alunos, levando-os a atingir o que foi proposto, e de motivar os mesmos para a prática desportiva.

Durante todo o processo de instrução foi mantido um tom de voz audível com o objetivo de fazer chegar a todos os alunos a informação transmitida.

Na parte final foi sempre efetuada uma reflexão do que foi realizado na aula enumerando os aspetos positivos e o que ainda tem que ser melhorado.

### 1.2.2 Dimensão Gestão Pedagógica

Para Siedentop (1983), a gestão pedagógica diz respeito aos comportamentos do professor que produzem elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, à redução de comportamentos que possam interferir no normal funcionamento da sessão, ao uso eficaz do tempo de aula e ao uso racional dos espaços e materiais.

O professor tem que gerir um conjunto de situações que resultem numa boa e eficaz organização da aula. No início foram sentidas algumas dificuldades nas transições entre os exercícios, era perdido algum tempo porque não conseguia realizar uma sequência lógica entre os exercícios reduzindo o tempo de transição. Para solucionar este problema, durante o planeamento da sessão foi tida em consideração a organização dos exercícios tentando que a mesma fosse realizada de uma forma coerente e eficaz perdendo o menor tempo possível nas transições. Piéron (1996) refere que a gestão da aula é um elemento chave na eficácia do Ensino-Aprendizagem, uma vez que o empenhamento motor do aluno nas tarefas que lhes são propostas representa uma condição essencial na aquisição das novas aprendizagens.

Para maximizar o tempo de empenhamento motor foram estabelecidas, desde o início, algumas regras de organização que ao longo das aulas se tornaram numa rotina adquirida e, também, foram definidos sinais de reunião, transição e atenção.

No planeamento tivemos em atenção a gestão dos recursos materiais necessários para a realização das aulas e como seria realizada a sua montagem no espaço antes de se dar início à aula e no decorrer da mesma.

À medida que todos estes aspetos, referidos anteriormente, foram sendo consolidados conseguiu-se maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos e assim aumentar as aprendizagens dos mesmos.

### 1.2.3 Dimensão Clima/Disciplina

Estrela (1998) afirma que o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação, ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas.

Siedentop (1998) refere que “a disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há nenhuma dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender”.

Esta dimensão pode condicionar todo o processo de ensino-aprendizagem, por isso, foi-lhe dada especial atenção desde o início pois, a turma não se revelou fácil. A Diretora de Turma, no início do ano letivo, colocou-nos ocorrentes de alguns alunos que poderiam apresentar alguns comportamentos de desvio, isto facilitou bastante a intervenção porque tentámos diminuir ao máximo a ocorrência de situações que pudessem provocar estes comportamentos.

Com o objetivo de diminuir ao máximo a ocorrência de comportamentos de desvio foram definidas algumas regras e foi assumida uma postura de autoridade e de controlo perante a turma.

Criar um clima positivo foi fundamental para estabelecer uma relação de respeito mútuo entre os alunos e o professor e, assim, evitar comportamentos de indisciplina. Outros aspetos também foram fundamentais, tais como: comunicar de forma clara e precisa, posicionar-me corretamente de forma a manter o controlo visual sobre toda a turma, fornecer feedback positivo e de incentivo aos alunos, reforçar positivamente as ações apropriadas e quando um aluno apresentou um comportamento inadequado realizar uma aproximação ao mesmo e tentar compreender o motivo que o levou a apresentar aquele comportamento e tentar modifica-lo.

O sucesso desta dimensão tornou-se fundamental para garantir um bom clima na turma ao longo deste ano e, assim, criar uma boa organização e gestão da aula maximizando o tempo de empenhamento motor dos alunos.

#### 1.2.4 Decisões de Ajustamento

As decisões de ajustamento estão presentes na vida de um professor pois, o planeamento realizado a longo prazo (plano anual), médio prazo (unidades didáticas) e a curto prazo (plano de aula) podem sofrer algumas alterações e, estas podem ser em função das características da turma ou devido á ocorrência de alguns imprevistos.

Nas aulas ocorreram inúmeras decisões de ajustamento, tais como: adaptação dos exercícios planeados a um número mais reduzido de alunos, após detetar que um exercício já não estava a atingir o objetivo proposto modifica-lo ou alterá-lo, adaptação às condições climatéricas adversas tendo que aplicar um plano alternativo.

Esta capacidade de adaptação a diferentes situações foi sendo desenvolvida e melhorada ao longo do ano, para tal foi importante a reflexão realizada individualmente e coletivamente, com os colegas do núcleo de estágio e com o professor orientador Vasco Gonçalves que, com a sua experiência, ajudou-nos a optar por decisões de ajustamento mais apropriadas e corretas, em detrimento de outras.

Todas as adaptações realizadas ao longo deste ano tiveram sempre como base e como objetivo o melhor para os alunos.

### **1.3. Avaliação**

“A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas.” (Abrantes, 2002: 9)

Ferreira (2007) encara a avaliação das aprendizagens como um conjunto de passos que se integram conjuntamente e tem como intuito a tomada decisões que possam fazer o diagnóstico das necessidades e interesses de novas aprendizagens, de orientação durante o processo de ensino-aprendizagem e de hierarquização da certificação dos alunos.

A avaliação é uma dimensão fundamental no ensino pedagógico e não se resume só a dar notas finais, o processo de avaliação começa logo no início da modalidade e, permite avaliar quais são os alunos que estão aptos a adquirirem novas aprendizagens e quais os alunos que ainda têm que cimentar as aprendizagens anteriores. A avaliação é muito útil durante o período de lecionação de uma determinada matéria pois, permite ao professor realizar um balanço de todas as

aprendizagens realizadas até então e o que deve ser realizado para atingir os objetivos inicialmente definidos.

Fernandes (2004) considera que a avaliação deve ajudar a motivar os alunos para aprenderem e para lhes indicar os progressos e os sucessos, assim como os insucessos e as dificuldades.

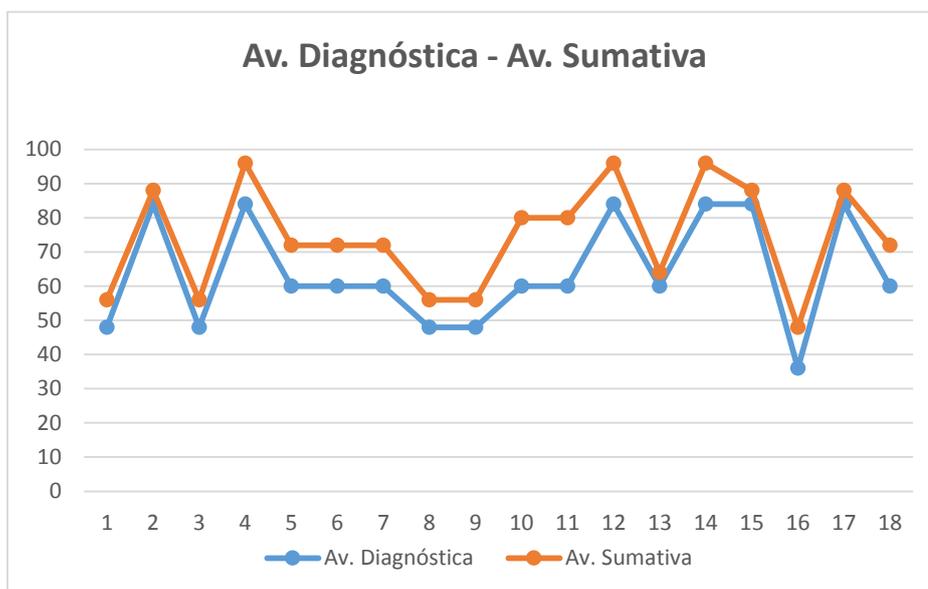
Giannichi (1984) esclarece que, para procedermos a uma avaliação, devem-se ter claros alguns princípios: esclarecer o que será avaliado inicialmente, selecionar as técnicas de avaliação em função dos objetivos, considerar os pontos positivos e limitados das técnicas de avaliação empregadas, levar em conta uma variedade de técnicas para assegurar uma avaliação compreensiva e considerar a avaliação como meio e não fim.

Os instrumentos de avaliação que foram utilizados basearam-se em fichas de registo e em reflexões realizadas de forma individual e coletiva.

Bloom et al. (1983) apontam três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. A diagnóstica refere-se, segundo os autores, à identificação de capacidades e/ou ao deficit que o indivíduo apresenta no início do processo. Com relação à formativa, a pretensão é dar indícios sobre o posicionamento do aluno em face de uma aprendizagem e propor soluções a partir da identificação de alguma dificuldade, a fim de alcançar determinado objetivo. Por fim, a sumativa instala-se com o objetivo de observar o resultado alcançado depois de uma intervenção. Esse tipo de avaliação geralmente se presta à classificação, com função de categorizar e/ou quantificar.

Recorremos à avaliação em vários momentos ao longo deste ano, tais como: no início e no fim de cada unidade didática, durante as aulas, após uma situação de aprendizagens e no fim de cada período. No fim de cada Unidade Didática realizámos um balanço final e produzimos um gráfico, que demonstramos abaixo, este demonstra a evolução conseguida pelos alunos desde o início da lecionação da matéria até ao final, ou seja, é a comparação entre a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Sumativa.

Figura 1 - Balanço Final de uma Unidade Didática



### 1.3.1 Avaliação Diagnóstica

Bassedas & Huguet (1999) afirmam que a avaliação diagnóstica é utilizada para ajustar ou modificar as atividades que haviam sido preparadas no início de uma sequência de ensino-aprendizagem e informa, ainda, sobre os conhecimentos prévios das crianças em relação aos conteúdos e às atividades que se quer propor. Neste sentido Ferreira (2007) acrescenta que a principal finalidade da avaliação diagnóstica é determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, com vista a tomar-se decisões didáticas sobre como e por onde começar o processo de ensino e de aprendizagem.

No início foi definido em conjunto com o Núcleo de Estágio e com o Orientador da escola Professor Vasco Gonçalves que a avaliação diagnóstica seria realizada nas primeiras aulas de cada Unidade Didática permitindo, assim, que pudéssemos definir objetivos para a turma em função das suas aprendizagens e níveis observados, ajudando-nos a orientar o processo de ensino-aprendizagem.

O instrumento de registo (Anexo 7) utilizado para a realização da avaliação diagnóstica consistiu numa folha de registo de fácil compreensão e preenchimento, a mesma apresenta três níveis de execução, eles são: “não executa”, “executa parcialmente” e “executa”. Esta ficha revelou-se bastante eficiente ao longo deste ano pois, permitiu identificar o nível em que cada aluno se encontrava e quais as aprendizagens que possuía. Para Ferreira (2007) estas informações permitem ao

professor tomar decisões, essas consistem na adequação inicial aos alunos das estratégias, conteúdos, atividades e objetivos, para se criarem condições pedagógicas iniciais que proporcionem condições para o sucesso educativo dos alunos.

No fim da realização de cada Avaliação Diagnóstica foi elaborado um relatório onde foram expostos os resultados obtidos, onde foi aferido o nível em que cada aluno se encontrava e quais os conteúdos técnicos em que eram apresentadas maiores dificuldades.

### 1.3.2 Avaliação Formativa

Allal (1986: 176), afirma que a avaliação formativa é uma componente essencial na realização de uma estratégia de pedagogia de mestria ou de qualquer outra tentativa de individualização do ensino. Ferreira (2007) acrescenta ainda que esta caracteriza-se por incidir no processo de ensino-aprendizagem e não nos resultados, ou na averiguação dos pré-requisitos necessários às novas aprendizagens.

A Avaliação Formativa foi realizada em todas as aulas. Ao longo deste ano fomos realizando um registo semanal (Anexo 8), este registo permitiu-nos realizar um balanço de todas as aprendizagens realizadas por cada aluno, permitiu, também, individualizar o ensino pois, ao detetarmos que o desempenho de um aluno não sofria alterações direccionávamos a nossa atenção nas aulas seguintes para o mesmo. Ferreira (2007) defende esta ideia ao afirmar que esta avaliação contínua realizada em sala de aula é vantajosa, já que permite a regulação do processo de aprendizagem, através da adoção de medidas de recuperação ou da utilização de estratégias de ensino individualizado, o que facilita a avaliação sumativa e é mais motivador para o aluno, proporciona a análise do processo didático para o melhorar e lhe atribuir mais qualidade.

Através desta recolha de dados conseguimos realizar decisões de ajustamento ao que foi planeado inicialmente e adaptar estratégias e atividades às dificuldades apresentadas pelos alunos, permitiu-nos, também, planejar aulas que fossem de encontro às necessidades dos mesmos e que os ajudassem a superá-las e a atingir o sucesso.

### 1.3.3 Avaliação Sumativa

Para Rosales (1992: 36) a avaliação sumativa é a mais praticada e a mais conhecida desde sempre, tem um lugar no fim de um determinado processo didático, verifica os resultados do mesmo e serve de base para adotar decisões de certificação, de promoção ou repetição, de seleção.

Pais e Monteiro (1996) afirmam que a avaliação sumativa constitui sempre um balanço final, um balanço dos resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem. Ferreira (2007) acrescenta ainda que da mesma resultam medidas de certificação, de promoção ou de repetição, de seleção, pelo que também é designada de avaliação certificativa.

A Avaliação Sumativa complementa a Avaliação Formativa pois, permite aferir as aprendizagens alcançadas pelos alunos e, assim, verificar o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Bloom et al (1983: 129) a característica fundamental da avaliação é a de que “o julgamento do aluno, do professor ou do programa é feito em relação à eficiência de aprendizagem ou do ensino, uma vez concluídos”.

Esta avaliação foi realizada nas duas últimas aulas de cada Unidade Didática e, para tal, foi necessário construir um instrumento de registo (Anexo 9) muito similar ao utilizado nas outras avaliações, neste estavam presentes os gestos técnicos e táticos (domínio psicomotor) desenvolvidos ao longo das aulas.

No que diz respeito à avaliação dos conhecimentos teóricos (domínio cognitivo), foram aplicadas fichas de Avaliação de conhecimento (Anexo 10) no fim de cada Unidade Didática, as mesmas foram constituídas por questões de “verdadeiro” e “falso”, escolha múltipla e de desenvolvimento.

Relativamente ao domínio sócio afetivo, este foi avaliado segundo alguns parâmetros, eles são: a participação, comportamento, autonomia e conduta, a grelha de registo foi previamente construída.

No fim de cada período foi solicitado aos alunos o preenchimento da ficha de Autoavaliação (Anexo 11) obrigando-os, assim, a realizar uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido.

A Avaliação Sumativa assume, portanto, um papel importante no ensino atual pois, permite certificar e qualificar os alunos permitindo, assim, atribuir uma nota final em função do trabalho realizado ao longo das aulas.

### 1.3.4 Critérios de Avaliação

A tabela que se segue foi fornecida pelo orientador da escola pois, é o instrumento utilizado pelo Grupo de Educação Física da Escola uniformizando, assim, o processo de avaliação.

*Tabela 1 - Critérios de Avaliação*

<b>DOMÍNIO COGNITIVO (SABERES E COMPETÊNCIAS DE CARIZ TEÓRICO)</b>	<b>PESO 20%</b>
Conhecimento das regras dos jogos e das atividades físicas.	<b>20</b>
<b>DOMÍNIO PSICOMOTOR (SABERES E COMPETÊNCIAS DE CARIZ PRÁTICO)</b>	<b>PESO 50%</b>
Domínio das exigências de carácter técnico e/ou tático.	<b>50</b>
<b>DOMÍNIO DAS ATITUDES E VALORES</b>	<b>PESO 30%</b>
Realização das atividades/tarefas propostas (Participação).	<b>8</b>
Participação adequada (Comportamento).	<b>8</b>
Iniciativa nas atividades dinamizadas (Autonomia).	<b>7</b>
Cumprimento das regras de conduta.	<b>7</b>

### 1.4. Atividades Complementares à Intervenção Pedagógica

Ao longo deste ano participámos em diversas atividades desenvolvidas pela EBSJF, organizando e colaborando na realização das mesmas.

No final do primeiro período realizou-se o Corta Mato Escolar e, nós, o Núcleo de Estágio, participámos na organização do mesmo, foram-nos atribuídas as tarefas de verificar as chegadas dos participantes, esclarecer dúvidas e orientar os alunos dos diferentes escalões e de aferir se todos os participantes respeitavam o percurso delineado.

Também foi realizado o Corta Mato Distrital e a fase escola e distrital do “Mega Quilometro”, “Mega Salto” e “Mega Sprint” ao qual fizemos questão de estar presentes e ajudar na sua organização, realizando todas as tarefas que nos foram propostas.

No segundo período foram realizadas múltiplas atividades, desde atividades desportivas a atividades pedagógicas. No fim deste período foram realizados dois dias de atividades desportivas desenvolvidos pelo Núcleo de Estágio, no âmbito de um programa internacional “IRISES – International Roma Integration Through Stakeholders Exchange of Successful Practices”, e teve como objetivos o

desenvolvimento e a dinamização de atividades lúdicas de ocupação de tempos livres, que permitiram estimular a aquisição de competências pessoais, sociais e relacionais, numa perspetiva de promoção de comportamentos saudáveis, adoção de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelo património cultural, através de atividades em grupo e ao ar livre, divulgando os espaços culturais e desportivos do concelho e promover a inclusão de alunos carenciados e de outras etnias. Neste evento participaram alunos do 2º e 3º ciclo de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo.

Realizaram-se, ainda, três dias de atividades na escola e os objetivos deste projeto consistiram em dar a conhecer o funcionamento do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, proporcionar aos participantes o contato com as diferentes áreas de formação disponíveis, experimentar em laboratórios as técnicas usadas nas atividades pedagógicas diárias, proporcionar espírito de grupo e responsabilidade interpessoal, oferecer momentos de vivência escolar diversificados e facultar aos participantes atividades de carácter cultural, desportivo e de lazer. A realização deste projeto foi importante na orientação dos alunos que vão ingressar no ensino secundário. Participaram neste evento alunos do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo e alunos provenientes de outras escolas do distrito de Coimbra.

Foi o Núcleo de Estágio que planeou, organizou e geriu estes cinco dias de atividades no âmbito de um programa internacional “IRISES – International Roma Integration Through Stakeholders Exchange of Successful Practices”, com a colaboração dos dois orientadores, da EBSJF e de toda a comunidade escolar desde professores a funcionários.

Ao longo deste ano também interagimos com a comunidade da Vila de Miranda do Corvo ao realizarmos voluntariado na Universidade Sénior inserida na Fundação Assistência, Desenvolvimento e Formação Profissional (ADFP). Todas as sextas-feiras dirigimo-nos ao ginásio desta fundação e organizávamos uma aula de Ginástica Aeróbica.

### **1.5. Componente Ético-Profissional**

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do *agir profissional* do futuro professor.” (Guia de Estágio 2014/2015).

No que diz respeito à componente ético-profissional podemos afirmar que foi assumida uma postura de responsabilidade perante todo o trabalho a ser desenvolvido ao longo deste ano e perante todos os agentes da comunidade educativa. Foi sempre demonstrada disponibilidade, empenho, pontualidade, assiduidade, respeito e transmissão de conhecimentos para com os alunos.

Com a turma foi assumido um compromisso de aprendizagem, inclusão, desenvolvimento físico e social, igualdade de oportunidades e de desenvolver atividades com competência, coerência, justiça e responsabilidade. Não menos importante, foi a transmissão de valores e de bons costumes que formarão futuros cidadãos adultos.

O trabalho de equipa foi fundamental ao longo deste ano, pois a partilha de opiniões, ideias e reflexões foi um fator chave para o desenvolvimento de cada um de nós enquanto docentes e, também, como pessoas. A relação de amizade e de respeito mútuo foi o pilar para a obtenção do sucesso deste trabalho de equipa.

Relativamente à capacidade de iniciativa e responsabilidade podemos afirmar que todos os compromissos relativos à escola e ao estágio foram cumpridos, apresentando sempre um domínio dos conhecimentos gerais e científicos relativos à docência da disciplina de Educação Física. Para tal, foi necessário realizar autoformação, realizar pesquisas de forma autónoma para melhorar a prática pedagógica.

### **1.6. Questões Dilemáticas**

Foram sentidas algumas dificuldades ao longo deste ano, conciliar as atividades do estágio pedagógico com as grandes deslocações que eram realizadas sempre que tinha que estar presente na escola e com os compromissos profissionais que já tinha, tornou-se uma tarefa cansativa e de difícil realização. Esta situação foi solucionada com muito esforço e dedicação pois, só assim, é que foi possível cumprir todos os objetivos traçados para este ano.

Realizar estas duas tarefas em simultâneo nem sempre foi possível e compatível, quando esta situação ocorreu, os compromissos profissionais foram colocados em segundo plano, pois a prioridade assumida para este ano foi o estágio pedagógico.

A diferenciação pedagógica constituiu outra questão dilemática pois, a turma apresentou diferentes níveis de desempenho e era necessário dar resposta às

necessidades de todos. Selecionar exercícios para cada grupo de nível, organizar e gerir vários exercícios em simultâneo, fornecer feedback específico e supervisionar foram algumas das dificuldades sentidas. Houve, ainda, outra situação neste capítulo que foi bastante difícil gerir, a compreensão por parte dos alunos relativamente à opção de alguns colegas estarem a realizar um determinado exercício e os restantes colegas estarem a realizar outra tarefa distinta.

Por último, a elaboração dos planos de aula consistiram noutra dilema, principalmente no que diz respeito à seleção dos exercícios que fossem direcionados para o nível de desempenho dos alunos e que os motivassem para a prática. Criar progressões pedagógicas para cada grupo de nível foi outro dilema pois era necessário identificar as principais dificuldades de cada grupo e tentar solucioná-las. Para ultrapassar este obstáculo decomusemos os gestos técnicos nas diferentes fases e selecionámos exercícios que desenvolvessem cada uma delas de forma individualizada.

Estas três grandes questões dilemáticas que surgiram ao nível da Intervenção Pedagógica serviram para crescermos enquanto docentes, uma vez que, obrigaram a que nos adaptássemos e a que tomássemos decisões para ultrapassar estes obstáculos.

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

A nossa preocupação, desde o início, foi direcionada para a melhoria da intervenção pedagógica com o objetivo de fornecer aos alunos um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Outro aspeto que considerámos bastante importante foi incutir nos alunos o gosto pela prática de Educação Física. Para que isto acontecesse foram fundamentais as inovações adquiridas ao longo do percurso académico mas, deveu-se, principalmente, às necessidades específicas da prática pedagógica.

Na Unidade Didática de Voleibol o Núcleo de Estágio realizou Avaliações Cruzadas com o objetivo de compreender se o professor estagiário avaliava os alunos da mesma forma que os seus colegas estagiários que estavam a observar a aula. Este processo foi interessante porque foram obtidos resultados bastante diferentes, ou seja, a mesma aula observada levou a conclusões diferentes por parte de cada professor.

Quando as condições climatéricas não permitiam que a aula decorresse no espaço exterior era realizada uma aula teórica previamente construída e preparada sobre a Unidade Didática que estava a ser lecionada. Estas aulas teóricas tinham como base uma apresentação em Power Point com muitas imagens de forma a captar a atenção dos alunos. Optámos também por pedir a alguns alunos que executassem o gesto técnico que estava a ser apresentado proporcionando aos seus colegas um modelo visual a ser seguido na prática e tornando, assim, a aula teórica mais dinâmica. Na Unidade Didática de Andebol o Núcleo de Estágio preparou uma aula teórica diferente e cativante para os alunos, consistiu no jogo “Quem Quer Ser Milionário” com perguntas direcionadas para esta modalidade. A turma foi dividida em quatro grupos e quando a pergunta era lançada cada grupo registava numa folha qual a resposta que considerava correta e iam entregar ao professor que posteriormente transcrevia para o quadro. Esta aula foi muito bem aceite pelos alunos pois, tratou-se de algo novo e dinâmico que permitiu que os alunos adquirissem conhecimentos teóricos sobre a modalidade de Andebol.

A Unidade Didática de Atletismo foi lecionada através da organização por estações e, por isso, recorremos a meios gráficos auxiliares com a representação do gesto técnico na parte da condição física tornando esta estação autónoma e permitindo que o professor direcione-se o feedback para as outras estações. Na Unidade Didática de Ginástica foram, novamente, utilizados os meios gráficos auxiliares com a representação do gesto técnico uma vez que optámos por trabalhar em circuito e, como existiam muitos exercícios estas ilustrações permitiam ao aluno saber o que era pretendido realizar em cada local.

## **CAPÍTULO III- APROFUNDAMENTO DE TEMA/PROBLEMA**

### **1. Introdução**

Numa época em que a inclusão assume grande protagonismo no cotidiano da criança diferente, parece-nos fundamental saber quais as atitudes que os alunos demonstram face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Aproveitando a oportunidade em que estamos inseridos e dando continuidade ao trabalho desenvolvido com os alunos do oitavo ano de escolaridade da instituição de ensino onde estamos integrados, a nossa problematização levou-nos a indagar as atitudes que os alunos inquiridos demonstram face à inclusão na disciplina de Educação Física, numa perspectiva longitudinal e tendo em linha de conta o seu processo maturacional.

A reflexão a produzir segue por isso uma linha de continuidade, tentando conhecer as respostas dos envolvidos face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física, tendo como linha de partida o trabalho desenvolvido no ano transato e perspectivando uma intervenção idêntica no presente ano letivo.

Assim sendo, quisemos verificar a influência da variável género e da variável presença de alunos com deficiência nas atitudes específicas dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com NEE, um ano depois da primeira ação de sensibilização e depois da realização do segundo evento o “Dia Paralímpico na Educação Física”, onde o objetivo era proporcionar aos alunos a experiência de praticarem modalidades para pessoas com limitações tomando, assim, consciência que apesar dessas mesmas barreiras, todos os indivíduos podem praticar desporto.

O aprofundamento do Tema Problema será composto por uma revisão da literatura, onde serão expostos e clarificados os principais conceitos inerentes a este trabalho de investigação, será apresentado o objetivo do estudo, a metodologia consistirá na definição da amostra, do instrumento a utilizar na recolha de dados e no tratamento dos mesmos, os procedimentos para a aplicação deste instrumento, a apresentação dos resultados e sua discussão e por fim a conclusão, as limitações do estudo e as recomendações para futuros estudos.

## 2. Revisão da Literatura

“Toda a criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.” (Declaração de Salamanca, 1994).

O acesso à educação é um direito de todos e as crianças com NEE não são diferentes, estas devem ser integradas no ensino regular, juntamente com as crianças sem deficiência. Esta integração é muito importante para o desenvolvimento da autonomia, capacidade de comunicação, desenvolvimento social, entre outros. A disciplina de Educação Física tem, por isso, um papel fundamental neste processo pois, permite aos alunos com NEE cooperarem com os seus colegas de turma na realização das tarefas propostas.

Seguidamente iremos definir alguns conceitos inerentes a este tema, nomeadamente, o conceito de Escola Especial e Necessidades Educativas Especiais (NEE), Integração e Inclusão, Escola Inclusiva, Promoção da Inclusão em Portugal, o Papel da Educação Física na Inclusão e as Atitudes dos Alunos sobre Educação Física Inclusiva.

### **Escola Especial e Necessidades Educativas Especiais**

A OMS descreve a deficiência como o substantivo atribuído a toda a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica. Refere-se, portanto, à biologia do ser humano. A deficiência tem assim uma definição complexa e as intervenções para superar as desvantagens a ela associadas são múltiplas, sistémicas e variam de acordo com contexto (OMS, 2011).

Em Portugal, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo define como um dos seus objetivos, respeitantes à Educação Escolar, «assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades». O Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto, difundiu o conceito Necessidades Educativas Especiais e decretou a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos para avaliação destes alunos. Foi estabelecido, oficialmente, o regime educativo especial que contempla uma série de medidas a aplicar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, constantes de um plano educativo individual

e de um programa educativo (Art.os 15º e 16º) nos casos mais complexos, cuja elaboração é «da responsabilidade do professor de educação especial que superintende na sua execução» (art.17º).

A Educação Especial foi definida pela (UNESCO, 1977) como sendo “aquela dos que se desviam física ou mentalmente, emocional ou socialmente dos grupos relativamente homogêneos do sistema regular de educação, de modo que é necessário tomar providências especiais para corresponder às suas necessidades”.

Brennam (1988), citado por Correia (1997) 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)

Uma criança com NEE precisa de um acompanhamento especializado, que a possa ajudar a aprender a lidar com a sua condição e a desenvolver as suas potencialidades tentado, assim, torná-la o mais autónoma possível.

Alguns autores defendem a existências de dois tipos de NEE (cit. por Alves, 2006), nomeadamente: temporárias que são caracterizadas por a sua ocorrência num só determinado momento do percurso escolar e manifestando-se por “problemas ligeiros” e permanentes que são caracterizadas por uma manifestação ao longo de todo o percurso escolar, resultando de “alterações significativas” no desenvolvimento do aluno.

Os alunos com NEE de carácter permanente abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, são alunos que apresentam necessidades educativas especiais resultantes de limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social que implicam a mobilização de serviços especializados para promover o seu potencial de funcionamento biopsicossocial, exigindo a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como tecnologias de apoio.

As crianças com NEE, apesar de apresentarem algumas dificuldades no processo de aprendizagem, são alunos e têm direito à educação, como tal, devem ser incluídos numa turma do ensino regular.

### **Integração e Inclusão**

Apesar de terem a mesma proposta, que é inserir alunos que apresentam necessidades especiais no ensino regular, o conceito de inclusão passou a ser trabalhado de forma diferente do conceito de integração (Silva, 2008). Integração e Inclusão são dois conceitos que parecem querer dizer o mesmo mas possuem significados completamente diferentes no que diz respeito à área da Educação. Torna-se, portanto, importante distinguir o conceito de integração do conceito de inclusão.

Para Rodrigues (2006) a Inclusão não é uma evolução da Integração. Isto por três razões principais: em primeiro lugar a Integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola, ou seja, criou frequentemente uma instituição especial paralela à escola regular em que os alunos, que tinham a categoria de “deficientes”, tinham condições especiais de frequência, tais como: aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários, condições especiais de avaliação, etc. Em segundo lugar, a escola Integrativa separava os alunos em dois tipos: “os “normais” e os “deficientes”. Para os alunos “normais”, era mantida a sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os “deficientes” selecionava condições especiais de apoio ainda que os aspetos centrais do currículo continuassem inalterados” (Rodrigues 2006) e, em terceiro lugar, o papel do aluno com deficiência na escola integrativa foi sempre condicionado, isto é, “Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário poderia sempre ser “devolvido” à escola especial. Assim, o aluno com dificuldades não era um membro de pleno direito da escola, mas tão só uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava” (Rodrigues 2006).

Por outro lado, encontramos a escola inclusiva onde “O processo de inclusão ocorre quando uma pessoa considerada diferente participa ou integra um grupo, o qual sofre adaptações no intuito de aceitar as diversidades de cada indivíduo que compõe o mesmo” (Oliveira & Rodrigues, 2010, p.31).

A escola integrativa é, assim, completamente diferente da escola inclusiva. Na escola inclusiva pretende-se que os alunos com NEE cresçam rodeados de alunos

“normais”. Para Rodrigues (2006) o conceito de inclusão no âmbito da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão, quer presencial quer académica, de qualquer aluno da comunidade escolar. A instituição de ensino que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva, desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação.

Os autores Costa et al. (2007), apresentam os seguintes objetivos da Educação Inclusiva:

1. Procurar atingir uma educação que garanta simultaneamente os princípios da “equidade” e da “qualidade.

2. Promover o desenvolvimento de projetos Educativos e Curriculares baseados na inclusão, na equidade e na convivência democrática, envolvendo os professores, os alunos, as famílias e a comunidade social em que a escola se insere.

3. Desenvolver uma escola para todos em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, aumente a sua competência para uma resposta eficaz à diversidade dos alunos.

4. Promover a participação de todos os alunos nas atividades da sala de aula e do âmbito extraescolar, de modo a que se tenha em conta o conhecimento e a experiência por estes adquirida fora da escola.

5. Potenciar os processos de ensino e de aprendizagem numa perspetiva ativa, através da mobilização de todos os recursos da escola e da comunidade assim como as oportunidades oferecidas pelas tecnologias de informação e de comunicação.

Os mesmos autores acrescentam ainda que, a adaptação do sistema educativo a crianças com necessidades especiais deve procurar:

- Incentivar e promover a aplicação das tecnologias da informação e comunicação ao sistema de ensino. Promover a utilização de computadores pelas crianças e jovens com necessidades especiais integrados no ensino regular, criar áreas curriculares específicas para crianças e jovens de fraca incidência e aplicar o tele-ensino dirigido a crianças e jovens impossibilitados de frequentar o ensino regular.

- Adaptar o ensino das novas tecnologias às crianças com necessidades especiais, preparando as escolas com os equipamentos necessários e promovendo a adaptação dos programas escolares às novas funcionalidades disponibilizadas por estes equipamentos.

- Promover a criação de um programa de formação sobre a utilização das tecnologias da informação no apoio às crianças com necessidades especiais, destinados a médicos, terapeutas, professores, auxiliares e outros agentes envolvidos na adequação da tecnologia às necessidades das crianças.

Com a concretização destes objetivos a escola inclusiva acarreta um grande número de vantagens para as crianças com NEE. Segundo Santos (2007), estas vantagens são:

- Reduz os efeitos da educação segregada, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes negativas promovidas pela falta de convivência com crianças sem deficiência;
- Possibilita às crianças observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus;
- Faculta a convivência entre todas as crianças com idades similares, abrindo assim as portas à interação espontânea, facto que permite aumentar a competência social e comunicativa;
- Proporciona às crianças com NEE vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e mais tarde para a entrada no mundo do trabalho;
- Permite às crianças sem deficiência desenvolverem visões mais realistas e adequadas sobre os seus pares com deficiência;
- Cria oportunidade para que as crianças desenvolvam atitudes positivas face à presença dos colegas com NEE na escola e mais tarde na comunidade;
- Promove a aprendizagem de comportamentos altruístas, bem como e, quando usar tais comportamentos;
- Permite a compreensão de que, apesar das limitações dos pares com NEE, estes conseguem ter sucesso em diversos domínios.

São muitos os benefícios que a escola inclusiva traz para as crianças com NEE, tanto a nível do seu desenvolvimento psicomotor como para a sua aceitação no seio escolar.

Ao longo dos tempos foram perceptíveis as tentativas, na área de educação, em romper as barreiras e desconstruir os antigos paradigmas procurando formular novos conceitos sobre o que é educar e qual sua finalidade. A Educação Inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, para conquistar igualdade e aceitação da

sociedade em relação às pessoas com necessidades especiais. Também tem sido discutida em termos de pedagogia, de mudança na educação e de melhoria nos programas educativos, visando tornar as escolas mais diversificadas, flexíveis e colaborativas. Assim, a inclusão pressupõe que as escolas se ajustem ao aluno e não o aluno se ajuste à escola (Pacheco *et al.* 2007).

### **Promoção da Inclusão em Portugal**

Em Portugal a partir dos anos 60, novos conceitos e práticas começaram a ser introduzidos no âmbito das respostas educativas a dar às crianças e jovens em situação de deficiência. A grande mobilidade das pessoas, o alargamento da escolaridade obrigatória e a conseqüente diversificação dos seus públicos trouxeram para a discussão educativa o papel e as funções da escola. Da procura de respostas para as situações de deficiência, à necessidade de promover o sucesso para todos, o caminho tem sido longo e difícil de percorrer, verificando-se por parte da tutela algumas medidas contraditórias e/ou controversas (Sanches & Teodoro, 2006).

Datam de 1973/74 importantes diplomas legais publicados pelo Ministério da Educação que assumiram, pela primeira vez, a integração e educação das crianças com deficiência (Sanches & Teodoro, 2006).

Sanches & Teodoro (2006) delinearão o percurso de evolução da Educação Inclusiva em Portugal nas seguintes fases:

- Da perspetiva assistencial centrada na Segurança Social à perspetiva de Educação Inclusiva atual seguida pelo Ministério da Educação;
- Da iniciativa privada assegurada por colégios, associações de deficientes, à educação pública assegurada pelas escolas do ensino regular;
- Da segregação à integração e Inclusão.

Só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do sistema educativo (LBSE), se começa a assistir a transformações na conceção da educação integrada, sendo um dos seus objetivos assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiência físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades (art.º 7º).

Conseqüentemente, em Junho de 1994, Portugal assina, em conjunto com 88 governos e 25 organizações internacionais numa assembleia em Salamanca, Espanha, a Declaração de Salamanca. O objetivo desta Declaração consistia em desenvolver uma abordagem de educação inclusiva, promotora de um atendimento a

todas as crianças, sobretudo às que necessitavam de Necessidades Educativas Especiais, nas escolas (Declaração de Salamanca, 1994).

Atualmente, em Portugal, a Educação Especial orienta-se primordialmente pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro:

“A Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso educativo, 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 pós-escolar ou profissional.” (Lei nº 21/2008, Artigo 1º).

“A Educação Especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração de ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes os menos restritivos possíveis, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais.” (Lei nº 21/2008, Artigo 4º).

Respeitando esta linha evolutiva cumpre-nos agora refletir sobre a importância que a Educação Física pode assumir neste processo de inclusão dos alunos com NEE. Rodrigues (2008) enuncia que a Educação Física, como disciplina curricular, não pode ficar indiferente a este movimento de Educação Inclusiva. Ela deverá estar disponível para todos, sem exceção, concedendo o direito à plena participação em espaços não segregados e como disciplina estruturante do currículo oferecido pela escola, ela pode e deve, constituir-se como um facilitador para que a escola se torne mais inclusiva.

### **Papel da Educação Física na Inclusão**

UNESCO (2005) destaca os professores, pais e comunidade como recursos valiosos, vislumbrando-os como elementos chave para apoiar todos os aspetos do processo de inclusão.

A Educação Física tem um papel muito importante na inclusão das crianças com NEE e para obter resultados positivos os programas nacionais desta disciplina têm que ir ao encontro das necessidades apresentadas por elas. Segundo Rodrigues (2003), existem três grandes razões pelas quais a Educação Física contribui para a uma educação inclusiva: é uma disciplina onde existe uma maior flexibilidade inerente aos seus conteúdos do que 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.

“A EF contribui para o desenvolvimento, além de auxiliar na compreensão de conteúdos relacionados a várias das múltiplas inteligências. Por ser uma disciplina onde a ludicidade, a liberdade e a individualidade se expressam, torna-se um ambiente ideal para a aprendizagem tanto das crianças normais, quanto das com NEE e propicia o relacionamento entre elas. Ao proporcionar o desenvolvimento integral, de aspetos motores, afetivos, cognitivos e sociais, a EF capacita a criança especial a incluir-se na sala regular e a fazer parte do sistema educativo comum “ (Bailão et al. 2002, p.1).

A EF assume, assim, um papel fundamental na inclusão de crianças com NEE no seio escolar. Mas a EF pode trazer ainda mais benefícios pois, a prática de atividade física traz múltiplos benefícios a nível fisiológico (melhoria da aptidão física), psicológicos (melhoria da comunicação) e sociais (desenvolvimento da autonomia e da reintegração social). (Ferreira (1993) e Alves (2000) citados por Marques et al. (2001)).

### **Atitudes dos Alunos sobre Educação Física Inclusiva**

Um aspeto chave e de ênfase crescente sobre a política de Inclusão Escolar tem sido a tendência da EF ser usada como um veículo importante de política social destinada a promover a inclusão dos jovens com deficiência (Haycock & Smith, 2010).

O contacto dos alunos sem NEE com os alunos com NEE resulta no entendimento por parte dos primeiros, da complexidade e diversidade das características humanas, bem como o desenvolvimento de atitudes positivas face às crianças com deficiências (Hall, 1994; Salisbury, 1995; Mrug, 2001 cit. por Panagiotou, Kudlacek, Evaggelinou, 2006).

Segundo Gomes (2009), a investigação das atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF é uma área de grande importância, sendo que estudar a forma como os alunos sem deficiência reagem, torna-se uma condição preponderante na melhoria da inclusão e adaptação dos alunos com NEE nas turmas de ensino regulares de EF.

Esta problematização serve como base à escolha deste tema problema, uma vez que, pretendemos estudar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.

Gomes (2009) realizou um estudo com o principal objetivo de examinar os efeitos de uma intervenção inclusiva, numa aula de EF adaptada, analisando as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Foram formados dois grupos, um experimental (N=37) e um de controlo (N=43). O grupo experimental realizou as aulas de EF adaptada, tendo como objetivo criar atitudes positivas e de compreensão face às pessoas com deficiência. Utilizou como instrumento de recolha de dados o questionário Children`s Attitudes Towards Integrated Physical Education - CAIPE-R (Block, 1995) traduzido e adaptado por Campos e Ferreira (2008). Apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos, o autor concluiu que: a) após a intervenção inclusiva, os valores médios das atitudes globais na EF, Específica na EF e face à alteração de regras são ligeiramente superiores no grupo experimental comparativamente com o grupo de controlo; b) no grupo experimental, e após a intervenção inclusiva, o género feminino apresenta atitudes com valores médios ligeiramente superiores em comparação com o género masculino; c) os alunos que possuem familiares ou amigos no seu meio social com deficiência, apresentam atitudes com valores médios ligeiramente superiores em comparação com os alunos que nunca tiveram essa experiência. Constatou-se que a intervenção inclusiva teve uma ligeira influência positiva nas atitudes inclusivas dos alunos. Isto poderá indicar que a implementação deste tipo de aulas, influencia de um modo positivo as atitudes dos alunos sem deficiência, não só no meio educativo e consequentemente no meio social.

Biesen et al. (2006) analisaram o impacto do “Dia Paralímpico” em três escolas primárias e foram verificadas melhorias significativas nas atitudes dos alunos em duas escolas. No que diz respeito ao género, as raparigas apresentaram melhorias significativas nas atitudes. Este estudo concluiu que a implementação deste dia teve uma influência positiva nas atitudes dos alunos em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF.

Na Grécia, os autores Panagiotou et al.(2008), também avaliaram o efeito do programa “Dia Paralímpico na Escola” sobre as atitudes dos estudantes sem deficiência do 5º e 6º ano de escolaridade e o efeito das diferenças entre os sexos

sobre a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física. A amostra do estudo foi constituída por 178 crianças e foram divididas em dois grupos, um experimental (N=80) e um grupo de controlo (N=92). O grupo experimental participou no programa do “Dia Paralímpico na Escola”. Todas as crianças responderam duas vezes ao CAIPE-R, uma antes e outra depois do programa. Os resultados demonstraram diferenças significativas no grupo experimental, apenas ao nível das atitudes gerais e não no caso de questões específicas relacionadas com desporto embora, tenha havido uma mudança de atitude na especificamente desportiva depois da implementação do programa que não é contudo significativa. Para além disso, não se verificaram diferenças nas atitudes face ao sexo.

Hutzler e Levi (2008), realizaram um estudo com o intuito, de validar em Israel, uma versão do Children’s Attitude towards Inclusion in Physical Education (CAIPE-R) (Block, 1995) e, de analisar as atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência em diferentes contextos e, simultaneamente, analisar diferentes variáveis como: comparar atitudes de alunos que tiveram contacto prévio com alguém com deficiência na escola, na aula de Educação Física ou têm algum familiar ou amigo com deficiência e aqueles que não tiveram esse contacto. Os autores formaram a hipótese de que os alunos participantes no desporto competitivo terão atitudes menos positivas e os alunos que tiveram um contacto prévio com alguém com deficiência, terão atitudes mais positivas. Dos 120 alunos participantes, 25 participaram ativamente em sessões específicas de Desporto e os restantes apenas nas aulas de Educação Física. Dos participantes, 52% afirmaram ter tido contacto prévio com alunos com NEE nas aulas de EF, 21% tiveram esse contacto na escola e 38% têm um membro da família com deficiência. Em termos de resultados, não foram encontradas diferenças significativas nas atitudes entre os alunos que participaram nas aulas de Educação Física e os que participaram na atividade de Desporto. Os autores verificaram que os alunos que tiveram contacto prévio com alunos com deficiência exibiram menor atrito face à inclusão destes na aula de Educação Física.

### **3. Metodologia**

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

A amostra deste estudo foi composta por alunos do 8º ano de escolaridade, pertencente a uma escola da Região Centro. A realização deste estudo contemplou a participação de 63 alunos (N=63), dos quais 30 são do género feminino e 33 são do

género masculino. A amostra foi dividida em dois grupos, o grupo controlo constituído por 31 alunos (N=31) e o grupo experimental com 32 indivíduos (N=32).

### **3.2. Descrição e Aplicação do Instrumento de Avaliação**

O instrumento de medida (Anexo 12) utilizado neste estudo, cuja finalidade consiste em avaliar as atitudes dos alunos do 8º ano pertencentes à 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).

Segundo 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.

Este instrumento é composto por algumas questões de caracterização do aluno, sobre a presença/ausência de pessoas com deficiência na família, na turma e na aula de educação física e sobre o seu nível de competitividade. Apresenta ainda doze itens, nos quais os indivíduos respondem consoante o seu nível de acordo ou desacordo (Sim, Provavelmente Sim, Provavelmente Não e Não). A escala encontra-se subdividida em dois grupos de questões, o primeiro (da questão 1 à 7) refere-se a atitudes face à aula de EF, e o segundo (da questão 8 até à 12) corresponde a atitudes face às alterações de regras do jogo de Basquetebol. Esta escala de resposta corresponde a uma escala de Lickert de 4 pontos (1= Não, 2 = Provavelmente não; 3 = Provavelmente sim 4 = Sim) assim, a pontuação poderá variar entre doze pontos (valor mais negativo das atitudes) e quarenta e oito pontos (valor mais positivo das atitudes).

### **3.3. Procedimentos de Aplicação do Instrumento**

No estudo realizado, a aplicação do instrumento de avaliação foi realizada em dois momentos distintos (pré-intervenção e pós-intervenção) a ambos os grupos (controlo e experimental). O 1º momento de aplicação do questionário CAIPE-R decorreu nos dias 5 e 6 de Fevereiro.

Antes de proceder à aplicação deste instrumento, foram dadas instruções importantes para a realização do mesmo. Este questionário não tem respostas certas nem erradas, cada resposta corresponde ao que o aluno sente realmente. Após a distribuição dos exemplares e os alunos procederem ao preenchimento dos dados de caracterização, foi explicado o método de preenchimento da folha de resposta do

questionário. Seguiu-se então a leitura da descrição relativa ao aluno com NEE e em seguida procedeu à leitura de cada questão, dando tempo suficiente para que os alunos pudessem responder.

Seguiu-se a realização do “Dia Paralímpico na Educação Física” nos dias 26 e 27 de Fevereiro com o principal objetivo de dar a conhecer algumas das modalidades do desporto adaptado bem como, proporcionar-lhes a experiência de praticarem uma modalidade para pessoas com algumas limitações tomando a consciência que apesar dessas mesmas limitações, estas pessoas também podem praticar desporto. Esta ação de sensibilização foi realizada e dinamizada numa aula de Educação Física de 90 minutos em duas turmas (grupo experimental). No início da aula foi realizada uma apresentação das modalidades e, também, foram visualizados alguns vídeos com o objetivo de sensibilizar os alunos. Após esta exposição teórica metade da turma saiu da sala de olhos vendados e os restantes alunos guiaram os seus colegas até ao local da aula prática. Os alunos experienciaram o Boccia, o Goalball, o Voleibol sentado e o Andebol em cadeira de rodas.

Realizada a ação de sensibilização, procedeu-se novamente à aplicação do instrumento de avaliação a ambos os grupos.

### **3.4. Análise e Tratamento de Dados**

O tratamento estatístico da informação recolhida foi realizado com o recurso ao programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 22.0 para o Windows 7.

Foi construída uma base de dados no programa, onde introduzimos os dados segundo uma codificação pré-determinada, para identificar cada uma das variáveis em estudo para, posteriormente, realizar o tratamento dos mesmos.

Para analisar os dados referentes à amostra, utilizámos 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, utilizámos testes paramétricos (teste T de Pares ou de medidas repetidas) com o objetivo de verificar se existem ou não diferenças estatisticamente significativas nas variáveis estudadas um ano depois da primeira ação de sensibilização e entre os dois momentos de aplicação (pré-intervenção e pós-intervenção) de acordo com o nível de significância de  $p \leq 0,05$ .

## 4. Apresentação dos Resultados

De seguida iremos apresentar os resultados obtidos, através do tratamento estatístico dos dados, referentes à estatística descritiva de forma a realçar a informação obtida. Posteriormente, serão apresentados os dados relativos à estatística inferencial das diferentes variáveis em estudo.

### 4.1. Análise Descritiva 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 (género e presença de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física) e à variável idade, de forma a realçar a informação obtida.

#### 4.1.1. Género

De seguida apresentamos a tabela 2 referente à variável género.

Tabela 2 - Variável Género

<b>Género</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Feminino	30	47,6%
Masculino	33	52,4%
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100,0%</b>

No que diz respeito à variável género, dos sessenta e três indivíduos inquiridos que constituem a amostra (N=63), 47,6% são do género feminino (N=30) e 52,4% são indivíduos do género masculino (N=33).

#### 4.1.2. Idade

De seguida apresentamos a tabela 3 referente à variável idade.

Tabela 3 - Variável Idade

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
13	50	79,4%
14	11	17,4%
15	2	3,2%
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100%</b>

Através da análise da tabela, podemos observar que as idades dos participantes encontram-se no intervalo dos 13 aos 15 anos inclusive, sendo que 79,4% (N=50) têm 13 anos, 17,4% (N=11) têm 14 anos e apenas 8% (N=2) têm 15 anos.

#### 4.1.3. Presença de Pessoas com Deficiência nas aulas de EF

De seguida apresentamos a tabela 4 referente à variável presença de pessoas com deficiência.

Tabela 4 - Variável presença de pessoas com deficiência nas aulas de EF

<b>Aula de Educação Física</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	30	47,6%
Não	33	52,4%
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100,0%</b>

Através da análise da tabela 4, podemos observar que 47,6% (N=30) dos inquiridos tiveram colegas com deficiência a participar nas aulas de Educação Física e 52,4% (N=33) nunca disfrutaram desta experiência.

## 4.2. Estudo Estatística Inferencial

Segue-se a análise dos resultados da comparação das variáveis dependentes em função das variáveis independentes, através do recurso às técnicas estatísticas *Teste T de pares*.

### 4.2.1. Presença de Pessoas com Deficiência nas aulas de EF

#### 4.2.1.1. Um Ano Antes

De seguida apresentamos a tabela 5 referente à variável presença de pessoas com deficiência um ano antes.

*Tabela 5 - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável presença de pessoas com deficiência nas aulas de EF, um ano antes.*

Variáveis Dependentes	Aula de Educação Física	Grupo Controlo			Grupo Experimental		
		N	M	DP	N	M	DP
Atitude Global (a)	Sim	6	3,07	0,43	24	3,34	0,29
	Não	25	3,09	0,38	8	3,56	0,23
Atitude face EF (a)	Sim	6	2,90	0,37	24	3,27	0,32
	Não	25	2,89	0,40	8	3,46	0,15
Atitude Específica Regras (a)	Sim	6	3,30	0,62	24	3,43	0,50
	Não	25	3,38	0,52	8	3,70	0,40

Através da análise da tabela 5 e no que diz respeito ao grupo de controlo verificamos que relativamente à atitude global, os alunos que vivenciaram a presença de pessoas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 3,07 e um desvio padrão (DP) de 0,43 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 3,09 e um desvio padrão (DP) de 0,38. No que diz respeito à atitude face à Educação Física, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 2,90 e um desvio padrão (DP) de 0,37 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 2,89 e um desvio padrão (DP) de 0,40. Para a atitude face à alteração de regras, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 3,30 e um desvio padrão (DP) de 0,62 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 3,38 e um desvio padrão (DP) de 0,52.

Relativamente ao grupo experimental e à atitude global, os alunos tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 3,34 e um desvio padrão (DP) de 0,29 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 3,56 e um desvio padrão (DP) de 0,23. No que diz respeito à atitude face à Educação Física, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 3,27 e um desvio padrão (DP) de 0,32 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 3,46 e um desvio padrão (DP) de 0,15. Para a atitude face à alteração

de regras, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 3,43 e um desvio padrão (DP) de 0,50 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 3,70 e um desvio padrão (DP) de 0,40.

#### 4.2.1.2. Um Ano depois/Primeira Aplicação do Instrumento

De seguida apresentamos a tabela 6 referente à variável presença de pessoas com deficiência um ano depois.

Tabela 6 - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável presença de pessoas com deficiência nas aulas de EF, um ano depois.

Variáveis Dependentes	Aula de Educação Física	Grupo Controlo			Grupo Experimental		
		N	M	DP	N	M	DP
Atitude Global (b)	Sim	6	3,15	0,42	24	3,06	0,44
	Não	25	3,11	0,41	8	3,38	0,26
Atitude face EF (b)	Sim	6	2,90	0,41	24	2,99	0,48
	Não	25	2,98	0,36	8	3,36	0,33
Atitude Específica Regras (b)	Sim	6	3,50	0,45	24	3,14	0,62
	Não	25	3,30	0,64	8	3,40	0,41

Através da análise da tabela 6 e no que diz respeito ao grupo de controlo verificamos que relativamente à atitude global, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 3,15 e um desvio padrão (DP) de 0,42 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 3,11 e um desvio padrão (DP) de 0,41. No que diz respeito à atitude face à Educação Física, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 2,90 e um desvio padrão (DP) de 0,41 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 2,98 e um desvio padrão (DP) de 0,36. Para a atitude face à alteração de regras, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 3,50 e um desvio padrão (DP) de 0,45 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 3,30 e um desvio padrão (DP) de 0,64.

Relativamente ao grupo experimental e à atitude global, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 3,06 e um desvio padrão (DP) de 0,44 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 3,38 e um desvio padrão (DP) de 0,26. No que diz respeito à atitude face à Educação Física, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 2,99 e um desvio padrão (DP) de 0,48 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 3,36 e um desvio padrão (DP) de 0,33. Para a atitude face à alteração de regras, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 3,14 e um desvio padrão (DP) de 0,62 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 3,40 e um desvio padrão (DP) de 0,41.

#### **4.2.1.3. Relação entre as Variáveis Atitudes dos Alunos e a Presença de alunos com Deficiência no Grupo de Controlo e Grupo Experimental, um Ano Depois**

De seguida apresentamos a tabela 7 referente à relação entre as variáveis atitudes dos alunos e a variável presença de pessoas com deficiência um ano depois.

Tabela 7 - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável presença de pessoas com deficiência na aula de EF no grupo controlo e experimental, um ano depois.

Grupo Controlo x Grupo Experimental				Estatística inferencial	
				T	P
Grupo Controlo	Sim	Pair 1	Atitude Global (a) x Atitude Global (b)	-1,58	0,18
		Pair 2	Atitude face EF (a) x Atitude face EF (b)	0,00	1,00
		Pair 3	Atitude Específica Regras (a) x Atitude Específica Regras (b)	-1,94	0,11
	Não	Pair 1	Atitude Global (a) x Atitude Global (b)	-0,35	0,73
		Pair 2	Atitude face EF (a) x Atitude face EF (b)	-1,43	0,17
		Pair 3	Atitude Específica Regras (a) x Atitude Específica Regras (b)	0,64	0,53
Grupo Experimental	Sim	Pair 1	Atitude Global (a) x Atitude Global (b)	4,08	0,00
		Pair 2	Atitude face EF (a) x Atitude face EF (b)	2,99	0,01
		Pair 3	Atitude Específica Regras (a) x Atitude Específica Regras (b)	2,51	0,02
	Não	Pair 1	Atitude Global (a) x Atitude Global (b)	2,02	0,08
		Pair 2	Atitude face EF (a) x Atitude face EF (b)	1,34	0,22
		Pair 3	Atitude Específica Regras (a) x Atitude Específica Regras (b)	1,38	0,21

Analisando a tabela quanto ao nível de significância, podemos afirmar que no grupo de controlo não existem diferenças significativas.

Relativamente ao grupo experimental, quando analisamos os alunos que tiveram colegas com deficiência nas aulas de EF, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para a atitude global ( $P=0,00$ ), para a atitude face à Educação Física, ( $P=0,01$ ), e para a atitude face à alteração de regras ( $P=0,02$ ), ou seja, constata-se que os valores médios obtidos para os três itens são menores, verificando-se diferenças com significância estatística.

## 4.2.2. Género

### 4.2.2.1. Um Ano Antes

De seguida apresentamos a tabela 8 referente à variável género um ano antes.

Tabela 8 - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género, um ano antes.

Variáveis Dependentes	Género	Grupo Controlo			Grupo Experimental		
		N	M	DP	N	M	DP
Atitude Global (a)	Feminino	12	3,13	0,40	18	3,39	0,30
	Masculino	19	3,07	0,38	14	3,40	0,29
Atitude face EF (a)	Feminino	12	2,96	0,43	18	3,26	0,33
	Masculino	19	2,85	0,36	14	3,40	0,23
Atitude Específica Regras (a)	Feminino	12	3,35	0,49	18	3,58	0,42
	Masculino	19	3,37	0,56	14	3,40	0,57

Através da análise da tabela 8 e no que diz respeito ao grupo de controlo verificamos que relativamente à atitude global, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,13 e um desvio padrão (DP) de 0,40 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 3,07 e um desvio padrão (DP) de 0,38. No que diz respeito à atitude face à Educação Física, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 2,96 e um desvio padrão (DP) de 0,43 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 2,85 e um desvio padrão (DP) de 0,36. Para a atitude face à alteração de regras, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,35 e um desvio padrão (DP) de 0,49 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 3,37 e um desvio padrão (DP) de 0,56.

Relativamente ao grupo experimental e à atitude global, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,39 e um desvio padrão (DP) de 0,30 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 3,40 e um desvio padrão (DP) de 0,29. No que diz respeito à atitude face à Educação Física, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,26 e um desvio padrão (DP) de 0,33 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 3,40 e um desvio

padrão (DP) de 0,23. Para a atitude face à alteração de regras, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,58 e um desvio padrão (DP) de 0,42 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 3,40 e um desvio padrão (DP) de 0,57.

#### 4.2.2.2. Um Ano Depois/Primeira Aplicação do Instrumento

De seguida apresentamos a tabela 9 referente à variável género ano depois.

Tabela 9 - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género, um ano depois.

Variáveis Dependentes	Género	Grupo Controlo			Grupo Experimental		
		N	M	DP	N	M	DP
Atitude Global (b)	Feminino	12	3,08	0,51	18	3,13	0,41
	Masculino	19	3,14	0,33	14	3,14	0,46
Atitude face EF (b)	Feminino	12	2,96	0,46	18	3,17	0,40
	Masculino	19	2,96	0,31	14	2,98	0,54
Atitude Específica Regras (b)	Feminino	12	3,25	0,75	18	3,08	0,61
	Masculino	19	3,40	0,51	14	3,37	0,51

Através da análise da tabela 9 e no que diz respeito ao grupo de controlo verificamos que relativamente à atitude global, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,08 e um desvio padrão (DP) de 0,51 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 3,14 e um desvio padrão (DP) de 0,33. No que diz respeito à atitude face à Educação Física, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 2,96 e um desvio padrão (DP) de 0,46 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 2,96 e um desvio padrão (DP) de 0,31. Para a atitude face à alteração de regras, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,25 e um desvio padrão (DP) de 0,75 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 3,40 e um desvio padrão (DP) de 0,51.

Relativamente ao grupo experimental e à atitude global, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,13 e um desvio padrão (DP) de 0,41 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 3,14 e um desvio padrão

(DP) de 0,46. No que diz respeito à atitude face à Educação Física, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,17 e um desvio padrão (DP) de 0,40 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 2,98 e um desvio padrão (DP) de 0,54. Para a atitude face à alteração de regras, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,08 e um desvio padrão (DP) de 0,61 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 3,37 e um desvio padrão (DP) de 0,51.

#### 4.2.2.3. Relação entre as Variáveis Atitudes dos Alunos e o Género no Grupo Controlo e Grupo Experimental, um Ano Depois

De seguida apresentamos a tabela 10 referente à relação entre as variáveis atitudes dos alunos e a variável género um ano depois.

Tabela 10 - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género no grupo controlo e experimental, um ano depois.

Grupo Controlo x Grupo Experimental				Estatística inferencial	
				T	P
Grupo Controlo	Feminino	Pair 1	Atitude Global (a) x Atitude Global (b)	0,51	0,62
		Pair 2	Atitude face EF (a) x Atitude face EF (b)	0,00	1,00
		Pair 3	Atitude Específica Regras (a) x Atitude Específica Regras (b)	0,56	0,59
	Masculino	Pair 1	Atitude Global (a) x Atitude Global (b)	-1,39	0,18
		Pair 2	Atitude face EF (a) x Atitude face EF (b)	-2,04	0,06
		Pair 3	Atitude Específica Regras (a) x Atitude Específica Regras (b)	-0,30	0,77
Grupo Experimental	Feminino	Pair 1	Atitude Global (a) x Atitude Global (b)	4,49	0,00
		Pair 2	Atitude face EF (a) x Atitude face EF (b)	1,32	0,20
		Pair 3	Atitude Específica Regras (a) x Atitude Específica Regras (b)	4,50	0,00
	Masculino	Pair 1	Atitude Global (a) x Atitude Global (b)	2,34	0,04
		Pair 2	Atitude face EF (a) x Atitude face EF (b)	3,28	0,01
		Pair 3	Atitude Específica Regras (a) x Atitude Específica Regras (b)	0,18	0,86

Analisando a tabela 10, constatamos que não se verificam alterações, com significância estatística, nas atitudes dos discentes face à inclusão de alunos com NEE, no grupo de controlo. Por outro lado, quando analisamos o grupo experimental verificamos que existem diferenças com significância estatística no género feminino e no masculino. Assim, no que diz respeito ao género feminino, um ano depois da aplicação do instrumento, verificaram-se valores inferiores com significância estatística ( $P=0,00$ ) para a atitude global e para a atitude face à alteração de regras ( $P=0,00$ ). No género masculino verificaram-se igualmente valores mais baixos, com significância estatística, para a atitude global, pois  $P=0,04$ , e para a atitude face à Educação Física, pois  $P=0,01$ , ou seja, o nível de significância obtido foi sempre menor que 0,05.

#### 4.2.3. Presença de Pessoas com Deficiência nas Aulas de EF

##### 4.2.3.1. Segunda Aplicação do Instrumento

De seguida apresentamos a tabela 11 referente à variável presença de pessoas com deficiência na segunda aplicação do instrumento.

Tabela 11 - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável presença de pessoas com deficiência na aula de EF, na 2ª aplicação

Variáveis Dependentes	Aula de Educação Física	Grupo Controlo			Grupo Experimental		
		N	M	DP	N	M	DP
Atitude Global (c)	Sim	6	2,96	0,36	24	3,10	0,49
	Não	25	3,00	0,45	8	3,41	0,13
Atitude face EF (c)	Sim	6	2,90	0,43	24	3,05	0,50
	Não	25	2,97	0,43	8	3,39	0,30
Atitude Específica Regras (c)	Sim	6	3,03	0,59	24	3,17	0,78
	Não	25	3,04	0,68	8	3,43	0,33

Através da análise da tabela e no que diz respeito ao grupo de controlo verificamos que relativamente à atitude global, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 2,96 e um desvio padrão (DP) de 0,36 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma

média (M) de 3,00 e um desvio padrão (DP) de 0,45. No que diz respeito à atitude face à Educação Física, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 2,90 e um desvio padrão (DP) de 0,43 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 2,97 e um desvio padrão (DP) de 0,43. Para a atitude face à alteração de regras, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 3,03 e um desvio padrão (DP) de 0,59 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 3,04 e um desvio padrão (DP) de 0,68.

Relativamente ao grupo experimental e à atitude global, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 3,10 e um desvio padrão (DP) de 0,49 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 3,41 e um desvio padrão (DP) de 0,13. No que diz respeito à atitude face à Educação Física, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 3,05 e um desvio padrão (DP) de 0,50 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 3,39 e um desvio padrão (DP) de 0,30. Para a atitude face à alteração de regras, os alunos que tiveram colegas com deficiência na aula de EF apresentam uma média (M) de 3,17 e um desvio padrão (DP) de 0,78 e os alunos que nunca passaram por esta experiência apresentam uma média (M) de 3,43 e um desvio padrão (DP) de 0,33.

#### 4.2.3.2. Relação entre as Variáveis Atitudes dos Alunos e a Presença de Pessoas com Deficiência nas aulas de EF no Grupo Controlo e Grupo Experimental na 1ª e 2ª Aplicação

De seguida apresentamos a tabela 12 referente à relação entre as variáveis atitudes dos alunos e a variável presença de pessoas com deficiência entre a primeira e a segunda aplicação do instrumento.

Tabela 12 - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável presença de pessoas com deficiência na aula de EF no grupo controlo e experimental na 1ª e 2ª aplicação.

Grupo Controlo x Grupo Experimental				Estatística inferencial	
				T	P
Grupo Controlo	Sim	Pair 1	Atitude Global (b) x Atitude Global (c)	1,20	0,28
		Pair 2	Atitude face EF (b) x Atitude face EF (c)	0,00	1,00
		Pair 3	Atitude Específica Regras (b) x Atitude Específica Regras (c)	1,54	0,19
	Não	Pair 1	Atitude Global (b) x Atitude Global (c)	1,96	0,06
		Pair 2	Atitude face EF (b) x Atitude face EF (c)	0,19	0,85
		Pair 3	Atitude Específica Regras (b) x Atitude Específica Regras (c)	2,63	0,02
Grupo Experimental	Sim	Pair 1	Atitude Global (b) x Atitude Global (c)	-0,67	0,51
		Pair 2	Atitude face EF (b) x Atitude face EF (c)	-0,93	0,36
		Pair 3	Atitude Específica Regras (b) x Atitude Específica Regras (c)	-0,24	0,81
	Não	Pair 1	Atitude Global (b) x Atitude Global (c)	-0,44	0,67
		Pair 2	Atitude face EF (b) x Atitude face EF (c)	-0,48	0,65
		Pair 3	Atitude Específica Regras (b) x Atitude Específica Regras (c)	-0,20	0,85

Analisando a tabela quanto ao nível de significância, podemos afirmar que no grupo de controlo no que diz respeito aos alunos que nunca tiveram a presença de pessoas com deficiência na aula de EF, entre a 1ª e 2ª aplicação do instrumento, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas para a atitude face à alteração

de regras, pois  $P=0,02$ , ou seja, o nível de significância obtido foi sempre menor que 0,05.

Relativamente ao grupo experimental, podemos afirmar que não existem diferenças significativas.

#### 4.2.4. Género

##### 4.2.4.1. Segunda Aplicação do Instrumento

De seguida apresentamos a tabela 13 referente à variável género na segunda aplicação do instrumento.

Tabela 13 - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género, na 2ª aplicação

Variáveis Dependentes	Género	Grupo Controlo			Grupo Experimental		
		N	M	DP	N	M	DP
Atitude Global (c)	Feminino	12	3,11	0,40	18	3,12	0,40
	Masculino	19	2,91	0,44	14	3,26	0,50
Atitude face EF (c)	Feminino	12	3,06	0,41	18	3,13	0,37
	Masculino	19	2,89	0,43	14	3,14	0,60
Atitude Específica Regras (c)	Feminino	12	3,18	0,64	18	3,09	0,70
	Masculino	19	2,95	0,66	14	3,41	0,69

Através da análise da tabela e no que diz respeito ao grupo de controlo verificamos que relativamente à atitude global, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,11 e um desvio padrão (DP) de 0,40 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 2,91 e um desvio padrão (DP) de 0,44. No que diz respeito à atitude face à Educação Física, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,06 e um desvio padrão (DP) de 0,41 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 2,89 e um desvio padrão (DP) de 0,43. Para a atitude face à alteração de regras, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,18 e um desvio padrão (DP) de 0,64 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 2,95 e um desvio padrão (DP) de 0,66.

Relativamente ao grupo experimental e à atitude global, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,12 e um desvio padrão (DP) de 0,40 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 3,26 e um desvio padrão (DP) de 0,50. No que diz respeito à atitude face à Educação Física, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,13 e um desvio padrão (DP) de 0,37 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 3,14 e um desvio padrão (DP) de 0,60. Para a atitude face à alteração de regras, os alunos do género feminino apresentam uma média (M) de 3,09 e um desvio padrão (DP) de 0,70 e os alunos do género masculino apresentam uma média (M) de 3,41 e um desvio padrão (DP) de 0,69.

#### 4.2.4.2. Relação entre as Variáveis Atitudes dos Alunos e o Género no Grupo Controlo e Grupo Experimental na 1ª e 2ª Aplicação

De seguida apresentamos a tabela 14 referente à relação entre as variáveis atitudes dos alunos e a variável género na primeira e segunda aplicação do instrumento.

Tabela 14 - Estudo estatístico da atitude específica face à EF, Atitude face à alteração de regras e Atitude global EF em função da variável género no grupo controlo e experimental na 1ª e 2ª aplicação.

Grupo Controlo x Grupo Experimental				Estatística inferencial	
				T	P
Grupo Controlo	Feminino	Pair 1	Atitude Global (b) x Atitude Global (c)	-0,39	0,71
		Pair 2	Atitude face EF (b) x Atitude face EF (c)	-1,34	0,21
		Pair 3	Atitude Específica Regras (b) x Atitude Específica Regras (c)	0,59	0,57
	Masculino	Pair 1	Atitude Global (b) x Atitude Global (c)	3,24	0,01
		Pair 2	Atitude face EF (b) x Atitude face EF (c)	1,11	0,28
		Pair 3	Atitude Específica Regras (b) x Atitude Específica Regras (c)	3,35	0,00
Grupo Experimental	Feminino	Pair 1	Atitude Global (b) x Atitude Global (c)	0,19	0,85
		Pair 2	Atitude face EF (b) x Atitude face EF (c)	0,52	0,61
		Pair 3	Atitude Específica Regras (b) x Atitude Específica Regras (c)	-0,10	0,92
	Masculino	Pair 1	Atitude Global (b) x Atitude Global (c)	-1,50	0,16
		Pair 2	Atitude face EF (b) x Atitude face EF (c)	-2,07	0,06
		Pair 3	Atitude Específica Regras (b) x Atitude Específica Regras (c)	-0,35	0,74

Analisando a tabela quanto ao nível de significância, podemos afirmar que no grupo de controlo no que diz respeito ao género masculino, entre a 1ª e 2ª aplicação do instrumento, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas pois,  $P=0,01$  para a atitude global e  $P=0,00$  para a atitude face à alteração de regras, ou seja, o nível de significância obtido foi sempre menor que 0,05. Contudo, quando analisamos

o grupo experimental, não verificamos qualquer resultado com significância estatística.

## 5. Discussão dos Resultados

Respeitando os objetivos a que nos propúnhamos com a elaboração deste estudo e sabendo que se tratava de uma investigação com cariz longitudinal, julgamos oportuno fazer referência a algumas das conclusões que foram elaboradas aquando do primeiro momento de intervenção. Deste modo e, analisado o que foi escrito por Ferreira (2014), constatamos que no primeiro momento a presença ou não de alunos com deficiência na aula de Educação Física não apresentava, diferenças estatisticamente significativas, no entanto, da 1ª para a 2ª aplicação do instrumento, os valores médios revelavam-se mais elevados, embora não existisse um padrão nas atitudes dos alunos que têm ou já tiveram alunos com deficiência na aula de Educação Física e dos que nunca tiveram. Contudo, quando analisados os alunos do grupo controlo e do grupo experimental, em ambas as aplicações, verificavam-se diferenças estatisticamente significativas no grupo experimental, quando comparados os dois momentos, sendo que no 2º momento, o grupo experimental, que tinha colegas com NEE, revelava atitudes mais positivas do que o grupo controlo e do que o grupo experimental na 1ª aplicação. Face ao exposto e elaborada a análise um ano após a intervenção, verificamos que existe um decréscimo nos valores médios dos alunos do grupo experimental e de controlo, verificando-se uma diferença com significância estatística, quando analisamos os alunos pertencentes ao grupo experimental, que contactam com alunos com NEE em contexto de aula de EF.

Esta constatação não tem enquadramento na revisão bibliográfica elaborada, uma vez que, o que foi verificado por Hutzler e Levi (2008), onde os alunos que tiveram contacto prévio com alunos com NEE exibiram menor atrito face à inclusão destes na aula de Educação Física, não se verifica quando se perpetua esta convivência, ou seja, analisando este tema numa perspetiva longitudinal, podemos afirmar, que embora não fosse expectável, verifica-se que o potencial de ação produzido pela comemoração do Dia Paralímpico se desvaneceu no tempo e, analisando o momento pós comemoração do segundo dia Paralímpico, não se verificam melhorias significativas nos valores médios das atitudes dos alunos face aos discentes com NEE.

Por conseguinte, a nossa investigação apresenta resultados similares à de Biesen et al. (2006), quando este estudou o impacto do “Dia Paralímpico” em três escolas primárias, constatando que a implementação deste dia teve uma influência positiva nas atitudes dos alunos em relação à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, no entanto, o efeito desta sensibilização não perdura no tempo e após uma segunda intervenção, os valores médios obtidos foram menos expressivos.

À semelhança do que acontece quando analisamos as atitudes dos alunos em função da presença de discentes com NEE, em contexto de sala de aula, também na mensuração dos valores médios obtidos, nos grupos de controlo e experimental, em função do género da amostra se verifica um decréscimo, com significância estatística, nos valores médios obtidos pelos rapazes e pelas raparigas, face às atitudes globais (ambos), para a atitude em relação à Educação Física (nos rapazes) e em relação à alteração das regras do Basquetebol (raparigas).

Mais uma vez fica demonstrado que as melhorias nas atitudes dos alunos, em função do grupo em que se encontram incluídos (experimental ou controlo), tendo em linha de conta o género, constatadas após a comemoração do dia Paralímpico, que encontram muito eco nos estudos de Hall (1994), Salisbury (1995) e Mrug (2001 cit. por Panagiotou, Kudlacek, Evaggelinou, 2006), se diluem com o tempo, verificando-se um decréscimo com significância estatística nas médias obtidas após um ano.

Depois da segunda intervenção (comemoração do 2º Dia Paralímpico), os valores médios voltam a melhorar, embora sem expressão e sem significância estatística.

Tratando-se de uma primeira abordagem com perspetiva longitudinal, da mensuração das atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com NEE, nas aulas de EF, a bibliografia é inexistente para podermos consubstanciar os nossos resultados, por isso, ficamos na expectativa por mais estudos nesta área.

## 6. Conclusões

O principal objetivo deste estudo consistia em investigar as atitudes dos alunos do 8º ano de escolaridade sem deficiência, ao longo do seu processo de maturação, relativamente à inclusão dos alunos com NEE na aula de Educação Física. Neste sentido, tentámos determinar a influência que o género e a presença de alunos com NEE nas aulas de Educação Física (variáveis independentes) exercem nas variáveis dependentes, de modo a verificar a possível alteração das atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência, um ano depois, antes (pré-intervenção) e depois (pós-intervenção) do “Dia Paralímpico na Educação Física”.

Verificamos que as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão dos alunos com NEE sofreram alterações ao longo do seu processo de maturação, estes demonstram atitudes menos favoráveis. Os resultados obtidos no nosso estudo, quando analisamos um ano após a primeira intervenção, vão no sentido contrário ao que alguns autores defendem: “o contacto dos alunos sem NEE com os alunos com NEE resulta no entendimento por parte dos primeiros, da complexidade e diversidade das características humanas, bem como o desenvolvimento de atitudes positivas face às crianças com deficiências” (Hall, 1994; Salisbury, 1995; Mrug, 2001 cit. por Panagiotou, Kudlacek, Evaggelinou, 2006), verificando-se precisamente o oposto, ou seja, os alunos sem deficiência não demonstram compreensão para com os seus colegas com NEE.

Os 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, o mesmo não aconteceu no nosso estudo, quando nos debruçamos na análise do seu comportamento um ano após a intervenção.

Relativamente à variável presença de pessoas com deficiência nas aulas de EF um ano depois da primeira intervenção, aferimos que no grupo experimental existem diferenças significativas nas três atitudes dos alunos que tiveram colegas com NEE nas aulas de EF. Contudo, indica-nos, também, que a ação de sensibilização teve o efeito pretendido e que os alunos sem deficiência ficaram mais favoráveis à inclusão dos alunos com NEE, embora que a melhoria fosse residual.

Em suma, podemos concluir que este estudo exploratório foi importante para revelar que as atitudes dos alunos sem deficiência face a inclusão dos alunos com NEE na aula de EF sofrem alterações ao longo do processo de maturação dos mesmos e, neste caso específico, estas alterações foram negativas o que nos pode indicar que é necessário realizar mais ações de sensibilização ao longo do seu processo maturacional.

## **7. Limitações**

Finalizado o estudo, detetamos algumas limitações que iremos expor de seguida para que futuras investigações relacionadas com esta temática consigam evitar estes constrangimentos.

- Amostra reduzida. O número reduzido de alunos envolvidos no estudo pode ter influenciado a validade dos resultados e das conclusões;
- O carácter exploratório da investigação. O facto de não existirem estudos de cariz longitudinal sobre a temática em análise, publicados em Portugal, causou-nos algumas restrições em relação à revisão da literatura e, conseqüente discussão de resultados.

## **8. Recomendações**

Torna-se cada vez mais importante realizar estudos nesta área de forma a combater as dificuldades subjacentes à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Para tal, iremos referir algumas recomendações que achamos pertinentes para futuras investigações.

- Aumentar a amostra em estudo;
- Num próximo estudo, se possível, apelar a um atleta paralímpico para partilhar a sua experiência no desporto adaptado;
- Se possível, realizar mais ações de sensibilização;
- Continuar a investigar as variações nas atitudes dos alunos desta amostra ao longo do seu processo de maturação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída esta etapa relativa ao ano de Estágio Pedagógico, é possível afirmar que foram adquiridos muitos conhecimentos e experiências ao longo deste percurso para a formação enquanto docente. Toda esta prática vivenciada permitiu-nos conhecer melhor os diferentes domínios da função docente, especificamente, na área da Educação Física.

Ao longo deste ano de estágio tentámos adaptar sempre todas as tarefas às necessidades reais da turma, para tal, recorremos a diversas estratégias de ensino, de forma a proporcionar situações de êxito aos alunos e, assim, oferecer um processo ensino-aprendizagem de qualidade aos mesmos.

Para realizar este Relatório Final de Estágio foi necessário efetuar uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ano, desde, as expectativas e dificuldades sentidas numa fase inicial, as aprendizagens realizadas, os obstáculos ultrapassados, os erros cometidos e as reflexões realizadas ao desempenho que foram essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao longo deste ano aprendemos com todos os intervenientes envolvidos neste processo, desde os orientadores e os colegas do núcleo de estágio, aos alunos e à comunidade escolar. Respeitámos sempre as opiniões e os conselhos que nos eram fornecidos e, a nossa evolução, deveu-se muito a esse fator pois, as reflexões realizadas com os professores orientadores, Pedro Ferreira e Vasco Gonçalves, e com os colegas do Núcleo de Estágio foram o fator chave para a nossa evolução enquanto docentes.

Esta etapa é terminada com a certeza de que realizámos um bom trabalho, de que cumprimos todos os compromissos assumidos desde o início e de que contribuímos de forma positiva para o desenvolvimento e no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Para conseguirmos atingir este sucesso educativo foi fundamental a disponibilidade e a transmissão de conhecimentos e de experiências por parte do professor orientador Vasco Gonçalves, a partilha de ideias e de opiniões com os meus colegas do Núcleo de Estágio e do apoio e acompanhamento dado pelo orientador da faculdade Professor Doutor José Pedro Ferreira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In Paulo Abrantes (org). *A Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, pp.7-16.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Coimbra: Livraria Almedina.
- Allal, L. (1986). *Estratégias de Avaliação Formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. In Linda Allal; Jean Cardinet; Philippe Perrenoud. *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 175- 211.
- Alves, E. (2006). *Intervir em Rede no Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. CCPFC/RFO 06686/98. Disponível em: <http://eduardus.com.sapo.pt/ NEE.pdf>.
- Bailão, M., Oliveira, R. & Corbucci, P. (2002). *Educação física inclusiva numa perspetiva de múltiplas inteligências*. Buenos Aires: Revista Digital; Ano 8, N° 49. Acedido 7 março, 2011. Disponível em: [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com).
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Block, M. E. (1995). *Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education-revised (CAIPE-R) inventory*. Adapted Physical Activity Quarterly, 12(1), 60-77.

- Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Biesen, V., Busciglio, B., & Vanlandewijck, Y. (2006) *Attitude towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of "A Paralympic School Day" on Flemish elementary children*. 8<sup>th</sup> European Conference of Adapted Physical Activity.
- Cardoso, J. (1999) *Planeamento na Escola: O Projeto Político Pedagógico*. Revista de Administração Educacional. Recife: v. 1, n. 3, p. 27-36, jan./jun.
- Correia, L.M. & Serrano, A.M. (1997). *Envolvimento parental na educação do aluno com NEE*. Porto: Porto Editora ed., 143-158.
- Costa, A. M. B., Leitão, F. R., Morgado, J., Pinto, J. V., Paes, I. & Rodrigues, D. (2007). *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. Acedido 12 fevereiro, 2011, em:<http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl45.pdf>
- Decreto-lei nº319/91 de 23 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro
- Estrela, M. T. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula (3ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Disponível em: [http://www.projectos.te.pt/projectos\\_te/area\\_exclusiva/pdf/doc\\_aval.pdf](http://www.projectos.te.pt/projectos_te/area_exclusiva/pdf/doc_aval.pdf).
- Ferreira, R. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Freire, A. M. (2001). *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos*. Colóquio: Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Fusari, J. C. (2008). *O planeamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov>.
- Gandin, D. (2008). *O planeamento como ferramenta de transformação da prática educativa*. Disponível em: [www.maxima.art.br/arq\\_palestras/planejamento\\_como\\_ferramenta\\_\(completo\).doc](http://www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_(completo).doc). Acesso em: 02/11/2010.
- Giannichi, R. S. (1984). *Medidas e avaliação em Educação Física*. Viçosa: Editora da Universidade Federal de Viçosa.
- Gomes, G. M. M. M. (2009). *Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: Estudo exploratório em alunos dos 17 aos 20 anos*. Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade de Coimbra (Tese de Mestrado). Acedido 16 junho, 2011, em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/12025>.
- Graça, A. (2001) *Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. Vol. 1, nº1, 104-113.
- Guia de Estágio 2014/2015, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

- Haycock, D. & Smith, A. (2010). *Inclusive physical education? A study of the management of national curriculum physical education and unplanned outcomes in england*. British Journal of Sociology of Education, 31(3), 291-305.
- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). *Including children with disability in physical education: General and specific attitudes of high-school students*. European Journal of Adapted Physical Activity, 1 (2), 21-30.
- Marques, U. M., Castro, J. A. M. & Silva, M. A. (2001). *Atividade Física Adaptada: Uma Visão Crítica*. Rev Portuguesa Ciências do Desporto, 1(1), 73-79.
- Menegolla, M. & Sant'anna, I. M. (2001). *Porque planear? Como planear?* 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, A. F. & Rodrigues, G. M. (2010). *Intervenção profissional na inclusão de crianças com deficiências no ensino regular: Um estudo piloto*. REMEFE-Revista Mackenzie De Educação Física e Esporte, 5(3).
- OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Organización Mundial de La Salud. Acedido 28 julho, 2011, em: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/index.html](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/index.html).
- Pacheco, J., Almeida, M. A., Eggertsdóttir, R., Klein, G. & Marinósson, G. L. (2007). *Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed Ed.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). *Attitudes of 5th and 6th grade greek students toward the inclusion of*

*children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program European Journal of Adapted Physical Activity, 1 (2), 31-43.*

- Panagiotou, K. A., Kudlacek, M. & Evaggelinou, C. (2006). *The Effect of the Implementation of the "Paralympic School–Day" Program on the Attitudes of Primary School Children Towards the Inclusion of Children With Disabilities in Physical Education*. Serres, Greece: Aristotle University of Thessaloniki, Department of Physical Education and Sport Science, Adapted Physical Education Laboratory.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada: FMH edições.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. L. (2004) *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Rink, J. (1996). *Effective Instruction in Physical Education*. Applying research to enhance instruction, 171 – 198. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias*. In: David Rodrigues (Org.). *Perspetivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Editorial Summus, 299-318.
- Rodrigues, D. (2008). *A educação física perante a educação inclusiva: Reflexões conceituais e metodológicas*. Revista da Educação Física/ UEM, 14(1), 67.

- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009) *Pedagogia do Desporto: Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Lisboa: Ed. FMH, 69-130.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona De Educação, 8, 63-83.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Edições Piaget.
- Sarmiento, P. (Ed.) (1993). *Pedagogia do desporto: Instrumentos de observação sistemática de educação física e desporto*. Lisboa: Ed. FMH. Universidade Técnica de Lisboa.
- Schmitz, E. (2000). *Fundamentos da Didática*. 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, (p. 101 a 110).
- Serra, M. (2001). *O comportamento de instrução do professor nas aulas de educação física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks: estudo descritivo e comparativo abrangendo doze professores da cidade de Maputo*. Porto: M. Serra. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross Disciplinary and lifespan*. New York: McGraw Hill.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Las estrategias generales de enseñanza*. In *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.

- Silva, A. M. (2008). *Inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola regular*. Valderice Cecília Limberger Rippel (1). Acedido 2 Março, 2011, em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/3/Artigo%2010.pdf>
- UNESCO. (1977). *Glossary of Special Education Terms*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO. (2005). *Garantindo o acesso à educação para todos. Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura, ED-2004/WS/39 clid 17402*.

## **LISTA DE ANEXOS**

**Anexo 1-** Grelha de observação de aulas

**Anexo 2-** Ficha de caracterização individual dos alunos

**Anexo 3-** Caracterização da turma 8ºA

**Anexo 4-** Questionário de caracterização da turma em relação à Educação Física

**Anexo 5-** Resumo Planeamento Anual

**Anexo 6-** Plano de Aula

**Anexo 7-** Exemplo de grelha de Avaliação Diagnóstica

**Anexo 8-** Exemplo de grelha de Avaliação Formativa

**Anexo 9-** Exemplo de grelha de Avaliação Sumativa

**Anexo 10-** Exemplo de ficha de avaliação de conhecimentos

**Anexo 11-** Ficha de Autoavaliação

**Anexo 12-** Questionário de CAIPE-R

## Anexo 1

## Relatório de Aula

Ano/ Turma/nível:		Data:	Hora:	Duração:	Tempo útil:
Espaço:	Aula n.º:	Aula n.º:	UD:	Período:	
Observação n.º:		Professor:		Observadora:	

Dimensões/Competências da I.P. Funções de Ensino		S;N; +/-	Observações					
PLANEAMENTO	Descreve corretamente todos os elementos do plano							
	Operacionaliza objetivos corretos, com critérios de êxito e componentes críticas pertinentes							
	Prevê tarefas adequadas aos alunos/ n.º de aula							
	Prevê organização alunos/materiais							
	Maximiza tempos de aula, tarefa, transições/organização, TPA							
INFORMAÇÃO INICIAL	Contextualiza a aula. Indica os objetivos e conteúdos							
	Explica o tipo de tarefas e organização							
	Combina sinais de Atenção, Reunião e Transição							
	Usa linguagem clara, audível, adequada e pertinente							
	Motiva os alunos para a prática							
INSTRUÇÃO DEMONSTRAÇÃO	Usa linguagem clara, afável, enfática, precisa, audível, adequada e pertinente		Tarefa 1*	Tarefa 2*	Tarefa 3	Tarefa 4	Tarefa 5	Tarefa 6
	Refere component. Críticas mais importantes							
	Faz boa demonstração (modelo/colocação)							
	Usa o questionamento como método ensino							
	Diminui os tempos de instrução							
GESTÃO ORGANIZAÇÃO	Faz aquecimento específico, ativo e motivante							
	Mantém o fluxo de aula							
	Rentabiliza organização material/espço							
	Distribui/organiza alunos e o material com eficácia							
	Gere eficazmente os tempos de aula							
CONTROLO ATIV. DOS ALUNOS	Usa sinais com coerência/eficácia							
	Controla segurança dos alunos							
	Usa a sobreposição							
	Posiciona-se corretamente							
	Circula de forma ativa e imprevisível							
	Gere bem tarefas/grupos de alunos							
FB-DIAGN. PRESCRIC.	Fornecer boa taxa de FB							
	Diversifica o FB positivo							
	Assegura qualidade/pertinência do FB							
	Fecha ciclos de FB							
FINALIZAÇ.	Relembra objetivos e faz balanço das aprendizagens							
	Faz extensão à próxima aula e motiva os alunos							
	Usa linguagem clara, audível, adequada e pertinente							
	Gere eficazmente o tempo de aula							
CLIM A	Cumprimenta e usa o nome dos alunos							
	Revela disponibilidade para os alunos							

	Auxilia os alunos no insucesso, elogia-os e incentiva-os		
	Usa tom de voz agradável e afável		
	Revela entusiasmo pelo ensino		
	Usa estratégias para criar bom clima		
DISCIPLINA	Cria regras de aula e torna-as claras		
	Relembra e faz cumprir regras definidas		
	Reforça positivamente o cumprimento regras		
	Ignora comportamento inapropriado ligeiro		
	Dissuade comportamento inapropriado		
	Usa estratégias p/ prevenir e controlar a (in) disciplina		
<i>APRECIÇÃO FINAL</i>			
APRECIÇÃO METODOL.	Tarefas adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos		
	Tarefas pertinentes de acordo com objetivos		
	Progressão lógica das aprendizagens		
	Correção técnico-científica		
APRECIÇÃO DIDÁCTICA	Aula de acordo com o planeado		
	Adaptação ajustada a novas situações		
	Consecução dos objetivos		
	Maximiza TPA		
Observações	<u>Exercícios:</u> <u>Aspetos positivos:</u> <u>Aspetos menos positivos, a melhorar:</u>		

## Anexo 2

	<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS</b> <b>MIRANDA DO CORVO</b>
<b>CARACTERIZAÇÃO DO 8ºA</b> Ano Letivo de 2014/2015	

## 1. ALUNO

Idade	Masc.	Fem.	Total
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
> 20			
<b>Total</b>			

<b>Concelho</b>	Miranda do Corvo
<b>N.º de alunos</b>	

Morada	N.º de alunos

## 2. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

<b>Grau de Parentesco</b>	Mãe	Pai
<b>N.º de alunos</b>		

<b>Profissão</b>							
<b>N.º de alunos</b>							
<b>Profissão</b>							
<b>N.º de alunos</b>							

## 3. AGREGADO FAMILIAR

Idade	Pais	Mães
25-30		
31-35		
36-40		
41-50		
51-55		
56-60		
> 60		

<b>N.º de Irmão</b>						
<b>N.º de alunos</b>						

	Desempregado	Empregado	Doméstico	Reformado	Falecido
<b>Pai</b>					
<b>Mãe</b>					
<b>Total</b>					

NOTA: Nem todos os alunos registaram a idade do Pai, bem como a sua situação profissional.





## Anexo 3



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

**MIRANDA DO CORVO**

**CARACTERIZAÇÃO DO 8ºA**

Ano Letivo de 2014/2015

## 1. ALUNO

Idade	Masc.	Fem.	Total
9			
10			
11			
12	1		
13	7	7	
14		2	
15			
16			
17			
18			
19			
20			
> 20			
<b>Total</b>			

Concelho	Miranda do Corvo
<b>N.º de alunos</b>	17

Morada	N.º de alunos
Miranda do Corvo	10
Semide	1
Meãs	3
Bairro Novo	2
Godinhela	1

## 2. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Grau de Parentesco	Mãe	Pai
<b>N.º de alunos</b>	14	3

Profissão	Empresário	Desempregada	Doméstica	Bombeiro	Assistente Auxiliar	Auxiliar de Laboratório	Formador
<b>N.º de alunos</b>	2	2	4	1	1	1	1
Profissão	Contabilista	Professora	Esteticista	Livreira			
<b>N.º de alunos</b>	1	1	1	1			

## 3. AGREGADO FAMILIAR

Idade	Pais	Mães
25-30		
31-35		
36-40	2	5
41-50	10	11
51-55	1	1
56-60		
> 60		

N.º de Irmão	0	1	2	3	4	> 4
<b>N.º de alunos</b>	3	12	1	1		

	Desempregado	Empregado	Doméstico	Reformado	Falecido
<b>Pai</b>	0	13	0	0	0
<b>Mãe</b>	2	9	5	0	0
<b>Total</b>	2	22	5	0	0

NOTA: Nem todos os alunos registaram a idade do Pai, bem como a sua situação profissional.

#### 4. SAÚDE

	Dificuldades visuais	Dificuldades auditivas	Dificuldades motoras	Doenças crónicas	Alergia	Outra	Não têm
N. de Alunos	7	1	0	0	4	1	6

#### 5. VIDA ESCOLAR

Anos Escolares	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º
N.º de alunos com retenções							2				

Aulas de Apoio frequentadas:	Matemática	Inglês	Português	Não tem
N.º de alunos	4	1	3	13

Disciplinas	POR	MAT	ING	HIST	FQ	EV	EF	CN	GEO	FRA
Preferidas	0	5	3	2	3	1	7	2	1	1
Com dificuldade	7	4	2	0	8	0	0	3	2	1

#### Meio de transporte usado para vir para a escola:

Comboio	Autocarro	A pé	Automóvel	Outro. Qual?
-	3	7	7	-

Distância de casa/escola (Km)	<1	1 a 3	3 a 5	5 a 8	> 8
N.º de alunos	4	11	0	-	1

NOTA: cinco alunos não registaram a distância percorrida casa/escola.

Tempo gasto no percurso (min.)	<15	15 a 30	> 30
N.º de alunos	14	3	-

	Sim	Não
Gostas de Estudar?	13	4
Estudas todos os dias?	8	9
Estudas habitualmente em casa?	16	1
Tens alguém que te ajude no estudo?	14	3
Costumas conversar em casa sobre o estudo?	14	3
Costumas utilizar livros da biblioteca?	8	9

#### 6. TEMPOS LIVRES

Ocupação dos tempos livres	Computador	Futsal	TV	Correr/bicicleta	Brincar	Ler	Estar com amigos e família
N.º de alunos	7	4	8	4	2	1	2

Clube ou coletividade	Nenhuma	Casa do Povo	Conservatório de Musica	Ballet e Basebol
N.º de alunos	9	5	1	2

#### 7. O FUTURO

Gostariam de continuar a estudar nesta escola	Sim	Não
N.º de alunos	13	4

<b>Profissão pretendida</b>	<b>Médico</b>	<b>Veterinário</b>	<b>Farmacêutica</b>	<b>Eng, Informático</b>	<b>GNR</b>	<b>Estilista</b>	<b>Jogador de Futsal</b>	<b>Futebolista</b>	<b>Modelo</b>
<b>N.º de alunos</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Profissão pretendida</b>	<b>Maquinista</b>	<b>Fisioterapeuta</b>	<b>Prof. Educação Física</b>	<b>Educadora de Infância</b>	<b>Médico Legista</b>		<b>Não respondeu</b>		
<b>N.º de alunos</b>	1	2	1	1	1		4		

**Anexo 4****ASPECTOS DE NATUREZA BIOGRÁFICA:**

Aluno \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_ T \_\_\_ Nº \_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

**SAÚDE E HÁBITOS DE HIGIENE**

Ouves Bem?  Sim  Não

Vês Bem?  Sim  Não

Sofres de alguma doença permanente?  Sim  Não

Qual? \_\_\_\_\_

Já sofreste alguma intervenção cirúrgica?  Sim  Não

Qual? \_\_\_\_\_

Já tiveste alguma lesão desportiva?  Sim  Não

Qual? \_\_\_\_\_

Se necessitas de cuidados especiais de saúde, indica-os

Costumas tomar banho após a atividade física?  Sim  Não

Tens hábitos tabagísticos?  Sim  Não

**ALIMENTAÇÃO**

Que refeições fazes diariamente?

Pequeno-almoço  Meio da manhã  Almoço  Lanche  Jantar  Ceia

Onde costumavas almoçar? \_\_\_\_\_

O que consideras essencial para a tua alimentação?

Sopa  Carne/Peixe  Fruta  Vegetais  Outros

Alimentos: \_\_\_\_\_

**EDUCAÇÃO FÍSICA**

A disciplina de Educação Física é para ti:

Muito Importante  Importante  Nada Importante

Em que modalidades sentes mais dificuldades?

Quais destas modalidades já praticaste nas aulas de Educação Física?

Andebol  Futebol  Voleibol  Basquetebol  Râguebi  Badminton

Dança  Atletismo  Ginástica  Corfebol  D. Combate  Ténis

Outra(s): \_\_\_\_\_

Praticaste ou praticas alguma modalidade desportiva? \_\_\_\_\_ (sim ou não)

Se **sim**, qual/quais? \_\_\_\_\_

Pretendes estar inserido em algum grupo/equipa do Desporto Escolar? \_\_\_\_\_ (sim ou não)

Se **sim**, qual/quais? \_\_\_\_\_

Que classificação tiveste no último ano à disciplina de Educação Física? \_\_\_\_\_

Indica uma modalidade / atividade desportiva que gostarias de praticar nas aulas de Educação Física: \_\_\_\_\_



## Anexo 6

## PLANO DE AULA

Ano/ Turma/nível:		Data:	Hora:	Duração:	Tempo útil:
Espaço:	Aula n.º:	Aula n.º de da UD:			Período:
Nº de Alunos:		Função Didática:		Professora:	
Estilos de Ensino predominantes:					
Objetivos:					
Recursos Materiais:					
Tempo		Tarefa/situação de aprendizagem	Estratégias de organização	Objetivos específicos	Componentes críticas e critérios de êxito
⌚	Par.				
<b><i>Parte Inicial</i></b>					
<b><i>Parte Fundamental</i></b>					
<b><i>Parte Final</i></b>					
Observações:					
Justificação das opções tomadas:					



## Anexo 8

AVALIAÇÃO DAS ACTIVIDADES FÍSICAS - BASQUETEBOL																							
		AV.DIAGNÓSTICA			Introdutório			Parte de Elementar			x	Elementar			Parte Avançado			Avançado			Resultado		PE
		Nº																					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Introdutório / 5ºAno	Situação de exercício critério e/ou Situação de jogo reduzido	Progride em drible																					
		Passa e desmarca																					
		Lançamento, quando em situação favorável																					
		Assume posição defensiva																					
		Participa no Ressonância																					
Parte de Elementar / 6ºAno 7º	Situação 3x3	Utiliza o pé-eixo																					
		Lança em apoio																					
		Lança na passada																					
		Drible de proteção																					

	Primeira Semana
	Segunda Semana
	Terceira Semana
	Quarta Semana
	Sexta Semana

## Anexo 9

		Nome	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
Introdutório / 5º Ano	Situação de exercício critério e/ou Situação de jogo reduzido	Progride em drible																				
		1- Batimento da bola ao lado do corpo, mantendo a cabeça elevada de modo a fazer a leitura do jogo; 2- Extensão e flexão do braço, acompanhando a trajetória da bola; 3- Batimento da bola não ultrapassa a cintura.																				
		Passa e desmarca																				
		1- Quase sempre após realizar um passe desmarca-se para tentar voltar a receber (1); 2- Algumas vezes após realizar um passe desmarca-se para tentar voltar a receber (1/2); 3- Após realizar um passe, raramente se desmarca para tentar voltar a receber (0).																				
		Lançamento, quando em situação favorável																				
		1- Quase sempre escolhe a situação indicada para realizar lançamento (1) 2- Algumas vezes escolhe a situação indicada para realizar lançamento (1/2); 3- Raramente realiza lançamento em situação favorável (0).																				
		Assume posição defensiva																				
		1- Depois da sua equipa perder a bola, assume quase sempre posição defensiva (1); 2- Depois da sua equipa perder a bola, assume algumas vezes posição defensiva (1/2); 3- Depois da sua equipa perder a bola, raramente assume posição defensiva (0);																				
		Participa no Ressalto																				
		1- Coloca-se entre o jogador e a bola: bloqueio defensivo; 2- Salta após o lançamento e tenta recuperar a bola; 3- Procura rapidamente um colega a quem possa passar a bola.																				

**Anexo 10**

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO  
ESCOLA BÁSICA 2,3 COM SECUNDÁRIO JOSÉ FALCÃO

**Ficha de avaliação de conhecimentos**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Ano: 8º Turma A Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Avaliação: \_\_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_ Ass. Enc. Educ. \_\_\_\_\_

**Badminton e Atividades Rítmicas Expressivas**

1. Nas questões que se seguem são apresentadas quatro hipóteses de resposta, identifique a opção correta colocando um círculo à volta da opção escolhida.
  - 1.1. **Quais dos seguintes gestos técnicos foram abordados nas aulas:**
    - a) Lob e Clear;
    - b) Lob, Clear e Amorti;
    - c) Lob, Clear, Amorti e Drive;
    - d) Lob, Clear e Drive.
  - 1.2. **No Badminton, podem ser executados dois tipos de serviço:**
    - a) Serviço alto e serviço baixo;
    - b) Serviço curto e longo;
    - c) Serviço por cima e por baixo.
    - d) Serviço frontal e lateral.
  - 1.3. **Um jogo de Badminton, oficialmente, pode ser disputado:**
    - a) Pares;
    - b) Individualmente;
    - c) Individualmente e a pares;
    - d) Trios.
  - 1.4. **Quando o volante está em jogo, um jogador faz falta sempre que:**
    - a) Toca na rede e/ou invade o campo adversário;
    - b) Sai fora das linhas limite do seu campo;
    - c) Pisa as linhas limite do seu campo;
    - d) Realiza amorti fora das linhas limite do seu campo.

**1.5. No amorti debes:**

- a) Bater por cima e à frente da cabeça;
- b) Estender o braço, acompanhado de uma desaceleração no final do movimento;
- c) Imprimir uma trajetória descendente e lenta de modo que o volante caia próximo da rede do campo adversário;
- d) Todas as hipóteses anteriores estão corretas.

**1.6. Na roda da dança tradicional do Regadinho é composta por:**

- a) 13 + 13 tempos musicais;
- b) 8 + 8 tempos musicais;
- c) 16 + 16 tempos musicais;
- d) 15 + 15 tempos musicais.

**2. Para cada alínea indica se a afirmação é verdadeira ou falsa, assinalando com um x no quadro respetivo.**

	V	F
<b>a.</b> O serviço é o gesto técnico utilizado para iniciar ou reiniciar o jogo.		
<b>b.</b> No lob debes avançar o pé do lado da raquete.		
<b>c.</b> O lob é utilizado na devolução do volante em trajetórias muito acima da linha da rede.		
<b>d.</b> Num jogo de Badminton é permitido efetuar dois toques consecutivos.		
<b>e.</b> O clear é um batimento alto e profundo para a linha final adversária.		
<b>f.</b> No lob o braço do batimento deve estar fletido.		
<b>g.</b> Um jogo de Badminton é disputado até aos 21 pontos. Em caso de empate aos 20 pontos, vence a equipa que obtiver primeiro uma vantagem de 2 pontos.		
<b>h.</b> No passo cruzado do Regadinho o oitavo tempo musical corresponde à junção dos pés.		
<b>i.</b> No Regadinho durante a troca de pares o homem é que avança e a mulher permanece no mesmo sítio.		
<b>j.</b> O objetivo do jogo é fazer tocar o volante dentro das linhas limite do campo adversário, passando por cima da rede.		

**Bom trabalho!**  
Prof. Daniela Pereira

## Anexo 11

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_ Ano \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_

Para fazeres a tua AUTOAVALIAÇÃO assinala com uma cruz de forma consciente no critério qualitativo correspondente.

SABER ESTAR 30% - COMPORTAMENTOS / EMPENHAMENTO	I.º Período			II.º Período			III.º Período		
	Nunca	Às vezes	Sempre	Nunca	Às vezes	Sempre	Nunca	Às vezes	Sempre
Fui assíduo(a) e pontual									
Particpei na aula ordeiramente									
Empenhei-me nas atividades propostas de iniciativa própria									
Realizei integralmente as tarefas que me foram solicitadas									
Participo só quando o professor me solicita									
Esforço – me por ultrapassar as minhas dificuldades									
Trago o material necessário									
Sempre que estive presente e não realizei a componente prática, cumpri as tarefas propostas									
Como aluno(a) sob atestado médico (de acordo com a legislação) empenhei-me no desenvolvimento de trabalhos e/ou sobre as modalidades abordadas									
Respeito o professor e colegas									
Respeito os funcionários									
Distraio-me durante o trabalho e preciso de ser chamado a atenção									
Perturbo as aulas									
Falto algumas vezes sem motivos fortes									
Cumpro as regras específicas de utilização do material, os espaços de aula e os balneários									
Cumpro o Regulamento Interno									
Revelo disponibilidade e capacidade de cooperação									
Sou capaz de não sobrepor o interesse pessoal ao do grupo									
Aceitei respeitosamente decisões contrárias as minhas									
Exprimi corretamente as minhas dúvidas e dificuldades									
<b>APRENDER A CONHECER 20%</b>	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Sempre</b>	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Sempre</b>	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Sempre</b>
Adquii conhecimentos relacionados com os conteúdos									
Respondi com clareza as questões colocadas na aula;									
Conheço as técnicas abordadas									
Sei as regras das modalidades lecionadas									
<b>APRENDER A FAZER 50%</b>	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Sempre</b>	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Sempre</b>	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Sempre</b>
Adquii habilidades motoras									
Apliquei os conhecimentos lecionados									
Apliquei corretamente nas tarefas propostas									
Progridi para níveis superiores									
Classificação	Unidade Didática:			Unidade Didática:			Unidade Didática:		
	Unidade Didática:			Unidade Didática:			Unidade Didática:		
	Unidade Didática:			Unidade Didática:			Unidade Didática:		
Auto Avaliação	I.º Período			II.º Período			III.º Período		

## Anexo 12



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

## ATTITUDES DOS ALUNOS FACE À EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Tradução autorizada efetuada por Campos & Ferreira, FCDEF-UC, do *Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education - Revised* (CAIPE - R), Block (1995) e da *Adjective Checklist* (ACL), Siperstein (2006).

### INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR:

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

Primeiro vê a folha de respostas. Vê onde consta o "Nome da escola", a "data", o "Nome do professor" e o "Nome do Aluno" e responde no espaço em branco (*Espera um momento e certifique-se de que foi feito*).

Agora escreve a tua idade e a tua data de nascimento. (*pausa*).

Agora escreve o teu ano e a tua turma.

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

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

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

Muito bem, vamos começar, mas antes, deixem-me falar um pouco sobre o João. O João tem a mesma idade que vocês, mas não consegue aprender tão rapidamente. Por causa disso ele também não fala muito bem, por isso às vezes é difícil entender o que ele está a dizer. O João gosta de jogar os mesmos desportos que tu, mas tem algumas dificuldades. Mesmo conseguindo correr, ele é mais lento do que os seus colegas e cansa-se facilmente. Ele gosta de futebol, mas não consegue chutar uma bola muito longe, e nunca se lembra para onde ir no campo. O João também gosta de basquetebol, mas não tem habilidade suficiente para driblar, sem perder a bola, e não é coordenado o suficiente para marcar um cesto. O João também não sabe muito bem as regras do basquetebol ou de outras modalidades coletivas, e facilmente se distrai. Pensem no João ao ouvirem as frases.

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

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

Não se esqueçam de pensar no João. Devem marcar o que sentem: sim se concordarem com a frase, provavelmente sim se acham que concordam mas não têm certeza, provavelmente não, se acham que não concordam mas não têm certeza, e não, se não concordam.

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

Agora vou perdí-ros para colocarem um círculo à volta das palavras que acham que melhor descreve o João. Relembro que não há respostas certas ou erradas, tudo depende da opinião de cada um.

Se tivesses de descrever o João aos teus colegas, que tipo de palavras é que usavas para descrevê-lo? Em baixo, está uma lista de palavras para te ajudar. Faz um círculo à volta das palavras que usarias. Podes usar as palavras quiseres. *Aqui está a lista:*

<i>Saudável</i>	<i>Inteligente</i>	<i>Maluco</i>	<i>Honesto</i>	<i>Solitário</i>	<i>Orgulhoso</i>
<i>Aborrecido</i>	<i>Amigável</i>	<i>Contente</i>	<i>Desonesto</i>	<i>Mau</i>	<i>Amável</i>
<i>Lento</i>	<i>Alerta</i>	<i>Ganancioso</i>	<i>Envergonhado</i>	<i>Bonito</i>	<i>Fraco</i>
<i>Atencioso</i>	<i>Triste</i>	<i>Estúpido</i>	<i>Esperto</i>	<i>Feio</i>	<i>Animado</i>
<i>Desleixado</i>	<i>Ok</i>	<i>Alegre</i>	<i>Bem comportado</i>	<i>Cruel</i>	
<i>Tolo</i>	<i>Cuidadoso</i>	<i>Descuidado</i>	<i>Infeliz</i>	<i>Feliz</i>	

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



UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

## FOLHA DE RESPOSTA

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

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

Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Ano de escolaridade/ Turma: \_\_\_\_\_

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

**RAPAZ**                      **RAPARIGA**

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

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

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

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

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

**NÃO**, eu nunca tive um colega na turma com deficiência.

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

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

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

Desenha um círculo em volta de uma das opções:

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

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

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

- POR FAVOR, VIRA A PÁGINA -

---

 AGORA OUVES O PROFESSOR E DESENHA UM CÍRCULO EM VOLTA DA TUA RESPOSTA.
 

---

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

Se tivesses de descrever o João aos teus colegas, que tipo de palavras é que usavas para descrevê-lo? Em baixo, está uma lista de palavras para te ajudar. Faz um círculo à volta das palavras que usarias. Podes usar as palavras quiseres. Aqui está a lista:

Saudável	Inteligente	Maluco	Honesto	Solitário	Orgulhoso
Aborrecido	Desonesto	Contente	Amigável	Mau	Amável
Lento	Alerta	Ganancioso	Envergonhado	Bonito	Fraco
Atencioso	Triste	Estúpido	Esperto	Feio	Animado
Desleixado	Ok	Alegre	Bem comportado	Cruel	
Tolo	Cuidadoso	Descuidado	Infeliz	Feliz	

Muito Obrigado pela colaboração! Terminaste!