



Relatório de Estágio Pedagógico
Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus
Atitudes de alunos sem deficiência face à inclusão de
alunos com deficiência nas aulas de Educação Física

Mário Almeida Silva Pité

Relatório para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof^a Doutora Carla Cristina Vieira Lourenço
Coorientador: Prof^o Doutor António Manuel Neves Vicente

Covilhã, junho de 2022

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é o único tesouro dos humildes.”
William Shakespeare

Não podia deixar de agradecer a todos os que tornaram este trabalho numa realidade e que mesmo a meio de uma crise pandémica e de muitas horas privado da minha família, colaboraram, participaram ou tiveram um gesto, uma palavra ou um sorriso, que me deram força para prosseguir.

Aos professores Orientadores, Carla Lourenço e António Vicente, agradeço toda a paciência, dedicação, simpatia, colaboração, orientação e disponibilidade ao longo de todo o ano letivo na elaboração deste trabalho.

À Professora Cooperante, Angélica Brites, agradeço a colaboração, a disponibilidade, os momentos de reflexão após as aulas de estágio e todo o trabalho cooperativo realizado ao longo de todo o ano, que fizeram de mim um docente mais “rico”.

Agradeço ao restante grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, que sempre tiveram uma postura de ajuda e colaboração: Ana Almeida, Carla Lagos, Carla Oliveira, Luís Rodrigues, Patrícia Araújo e Paula Brás.

Ao Diretor Jorge Dias e ao Subdiretor Donato Rosa do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, agradeço por terem tornado o meu Estágio Pedagógico numa realidade.

Às minhas colegas da EB1 de Courelas, Catarina Fernandes, Filipa Toco, Fátima Pires, Helena Vieira, Jocelina Morais e Sílvia Fernandes, bem como às assistentes operacionais Manuela Magalhães e Maria José Agostinho, agradeço a ajuda preciosa na articulação do trabalho realizado na escola e a todo o apoio que me deram.

Ao professor Rui Matos, professor da Escola de Ciências Sociais e Comunicação de Leiria, do Instituto Politécnico de Leiria, por toda a colaboração no tratamento estatístico.

Aos meus filhos, Iúri, Henrique e Olívia, que por várias vezes estiveram privados da minha companhia, e que mesmo assim, tiveram sempre uma palavra, um mimo, um sorriso, um abraço ou um simples “Amo-te, papá”, ajudando-me a superar o cansaço e a desmotivação em alguns momentos.

E a ti Ana, por me provares que o amor, o companheirismo, a amizade e o carinho, vencem todas as barreiras e dificuldades.

A todos vós, o meu eterno agradecimento!

Resumo

O Relatório de Estágio é sem dúvida, um dos maiores momentos da minha formação docente. Findado este ano de estágio, importa apresentar este trabalho como resultado da análise e reflexão do meu percurso de vida profissional, como também, de todo o conjunto de experiências vividas neste ano de Estágio Pedagógico, realizado na turma do 8.ºA, no ano letivo 2021/2022, do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, inserido na Unidade Curricular anual de Estágio Pedagógico, do Segundo Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pelo Departamento de Ciências do Desporto, da Universidade da Beira Interior.

Este Relatório de Estágio encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se a reflexão autobiográfica de todo o meu percurso pessoal, formativo e profissional. O segundo capítulo descreve toda as minhas vivências neste ano de Prática Pedagógica, descrevendo e refletindo sobre todas as dimensões de ensino desenvolvidas durante o estágio.

O terceiro capítulo faz referência ao Estudo de Investigação com a *temática “Atitudes dos alunos sem deficiência, face à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, do 3.º Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus”*, onde foram inferidas as atitudes, face à inclusão nas aulas de Educação Física, numa amostra de 305 alunos, relativamente às variáveis *“género”, “idade”, “nível de competitividade”, “ter familiar ou amigo com deficiência” e “ter colega de turma com deficiência”*. Para a recolha de dados para a análise estatística, foi utilizado o questionário CAIPE-R (Childrens Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised).

Os dados recolhidos permitiram concluir, que a maioria dos alunos sem deficiência, apresenta uma atitude favorável à inclusão. Contudo, o estudo também evidencia, que as atitudes gerais, face à inclusão, quando relacionadas com variáveis independentes do estudo, apenas apresentam diferenças significativas na variável *“idade”*, em que os alunos mais velhos apresentam atitudes gerais mais favoráveis que os mais novos. Nas restantes variáveis as atitudes gerais, não apresentam diferenças significativas.

O quarto capítulo são descritas as principais conclusões de todo o trabalho realizado.

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

Abstract

The Internship Report is undoubtedly one of the greatest moments of my teacher training. At the end of this traineeship year, it is important to present this work as a result of the analysis and reflection of my career path, as well as the whole set of experiences lived in this year of Pedagogical Training, held in class A in the 8th grade, in the academic year 2021/2022 at Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, inserted in the annual Curricular Unit of Pedagogical Training, of the Second Cycle of Studies in Physical Education In Basic and Secondary Education, by the Sports, Department at University of Beira Interior.

This Internship Report is organized into four chapters. The first chapter refers to autobiographical reflection of all my personal, formative and professional career. The second chapter describes all my experiences during this year of Pedagogical Practice, describing and reflecting on all dimensions of teaching developed during the traineeship.

The third chapter refers to the Research Study with the theme "Attitudes of students without disabilities, regarding the inclusion of students with disabilities in physical education classes, of the 3rd Cycle of Basic Education, at Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus. Attitudes were inferred towards inclusion in physical education classes, in a sample of 305 students, concerning the variables "gender", "age", "level of competitiveness", "having a family member or friend with disabilities" and "having a classmate with disabilities". To collect data for statistical analysis, the CAIPE-R questionnaire (Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised).

The study has led to the conclusion that most non-disabled students, has a favourable attitude towards inclusion. However, the study also shows that general attitudes regarding inclusion, when related to independent variables of the study, only showed significant differences in the "age" variable, in which older students have more favourable general attitudes than younger ones. In the remaining variables, general attitudes do not show significant differences.

The fourth chapter describes the main conclusions of all the work carried out.

Keywords: Pedagogical Internship. PE. Attitudes. Inclusion. Deficiency.

Índice

Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice.....	xi
Índice de tabelas	xiv
Introdução.....	1
Capítulo I - Biografia	3
1.1 Contextualização da Formação Inicial e Formação Continuada	3
1.2 Reflexão Autobiográfica.....	4
Somos o que vivemos e seremos o que desejarmos ser!	4
Capítulo II – Enquadramento e Realização da Prática Pedagógica.....	7
1.1 Contextualização.....	7
1.1.1 Contexto da Prática Pedagógica.....	7
1.1.2 Expetativas sobre o Estágio Pedagógico	8
1.1.3 Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus.....	9
1.1.4 O Grupo de Educação Física	10
1.1.5 Caracterização da turma do 8.ºA.....	10
1.2 Intervenção	11
1.2.1 Planeamento	11
1.2.2 Realização	14
1.2.3 Avaliação	15
1.2.3.1 Avaliação Diagnóstica.....	16
1.2.3.2 Avaliação Formativa.....	16
1.2.3.3 Avaliação Sumativa.....	17
1.2.4 Outras Atividades Desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico.....	17
1.2.5 Reflexão e análise da intervenção pedagógica	18
1.2.5.1 Reflexão sobre as aprendizagens.....	19
1.2.5.2 Reflexão sobre o trabalho colaborativo.....	20
1.2.5.3 Reflexão e justificação das opções tomadas.....	20
1.2.5.4 Reflexão sobre os conhecimentos adquiridos.....	22
1.2.5.5 Reflexão sobre as dificuldades sentidas.....	23
1.2.5.6 Reflexão sobre a gestão da relação vida pessoal/trabalho/Estágio Pedagógico.....	24
1.2.6 Consciência Reflexiva.....	24
Capítulo III - Estudo de Investigação	27
Resumo	27

Introdução.....	28
1.1 Revisão da Literatura.....	30
1.1.1 Atitude e Comportamento.....	30
1.1.2 Deficiência ou Necessidades Educativas Específicas.....	31
1.1.3 Inclusão vs Integração	33
1.1.4 Escola Inclusiva.....	34
1.1.5 Inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física	35
1.1.6 Os professores e a inclusão	37
1.1.7 Os alunos e a inclusão	39
1.1.8 Os Pais e a inclusão	41
1.1.9 Gestão, logística, enquadramento legal e a inclusão	41
1.1.10 A gestão de oportunidades e a inclusão	42
1.1.11 Outros estudos relevantes.....	42
1.2 Problema.....	44
Hipóteses.....	44
1.3 Metodologia.....	45
1.3.1 Participantes	45
1.3.2 Procedimentos	46
1.3.3 Instrumento de Recolha de Dados.....	46
1.3.4 Variáveis Independentes e Dependentes	47
1.3.5 Análise e Tratamento dos Dados	48
1.4 Apresentação dos resultados	49
1.5 Discussão dos resultados	55
1.6 Conclusões	58
1.7 Limitações e Recomendações	58
Capítulo IV – Considerações Finais.....	60
Referências Bibliográficas.....	61
Anexo	

Índice de tabelas

Tabela 1 - Comparação entre a Educação Física Tradicional e a Educação Física Inclusiva.....	37
Tabela 2 – Estatística descritiva das variáveis independentes.....	45
Tabela 3 – Estatística descritiva dos resultados das variáveis dependentes	49
Tabela 4 – Estatística descritiva e inferencial da variável “Gênero”.....	50
Tabela 5 – Estatística descritiva e inferencial da variável “Idade”.....	51
Tabela 6 - Estatística descritiva e inferencial da variável “Competitividade”.....	52
Tabela 7 – Estatística descritiva e inferencial da variável “Ter familiar/amigo com deficiência”.....	53
Tabela 8 – Estatística descritiva e inferencial da variável “Presença de um colega com deficiência nas aulas de Educação Física”.....	54

Introdução

“A coisa mais indispensável a um homem, é reconhecer o uso que deve fazer do seu próprio conhecimento.”

Platão

A docência é, antes de mais, uma profissão que requer um enorme investimento emocional, técnico e científico, pois o professor deve evoluir não só como profissional, mas também como ser humano, uma vez que a matéria prima do seu trabalho são os alunos.

Num mundo de constantes mudanças de valores, de comportamentos e de conhecimentos, em que o ensino massificado já deu provas de que está descontextualizado da atual realidade, urge a necessidade de investir na minha formação profissional, pessoal e social e desta forma desenvolver em mim, todo o fenómeno da docência, para que os meus alunos usufruam de um saber mais humano, individualizado, eficaz e atualizado.

No contexto atual, os jovens já não se contentam com um simples transmissor de conhecimento, com professores relutantes às atualizações, desinteressados pelos sinais de evolução, mudança e transformação a que o mundo contemporâneo está exposto.

Uma vez que o desenvolvimento harmonioso de um jovem não pode dissociar o corpo da mente, o professor de Educação Física, apresenta uma posição central em todo este processo de crescimento e nesta relação corpo/mente, uma vez que atua nos diferentes domínios: psicomotor, cognitivo e sócio afetivo.

O Estágio Pedagógico em Educação Física, proporciona aos seus estagiários, momentos únicos de formação especializada, no ensino desta disciplina. Assim, este estágio apresentou toda uma carga emocional e pessoal, que se traduziu em momentos de reflexão e aprendizagem e que contribuiu para o desenvolvimento não só das minhas competências sociais, comunicacionais e relacionais, mas também, do domínio das dimensões de ensino (planeamento, realização, avaliação e análise) e dos conhecimentos técnicos adquiridos.

Este relatório pretende relatar, analisar e refletir, sobre as atividades letivas que realizei com a turma do 8.ºA, do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, localizada na zona urbana de Leiria, no ano letivo 2021/2022 e constitui mais um momento da minha formação profissional como docente.

Este capítulo é constituído por quatro partes distintas. Na primeira parte, apresento o relatório com a introdução, seguindo-se a referência a minha formação inicial passando pela minha formação continuada, de forma a dar a conhecer melhor o meu percurso desportivo e profissional. Ainda nesta primeira parte, apresento uma reflexão autobiográfica, onde expresso os meus sentimentos perante a disciplina de Educação Física, bem como as minhas expectativas para este Estágio Pedagógico.

Na segunda parte, descrevo todo o meu percurso no Estágio Pedagógico, onde contextualizo o estágio, caracterizando a escola, o grupo de Educação Física e a turma com que realizei o meu estágio.

A terceira parte, refere-se a minha intervenção nas dimensões: planeamento do ensino, condução do processo ensino-aprendizagem e avaliação, passando pelo clima da aula, a prescrição dos feedbacks pedagógicos, a ética profissional e todo o trabalho realizado no Estágio Pedagógico, junto ao grupo de Educação Física, do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus.

Por fim, na quarta parte, reflito sobre todo o trabalho realizado no Estágio Pedagógico, no que concerne as minhas aprendizagens, ao trabalho colaborativo, à justificação das opções tomadas durante a construção do processo ensino aprendizagem, discrimino os conhecimentos adquiridos, as dificuldades sentidas, e ainda, reflito sobre a gestão da relação entre os meus papéis sociais, a aquisição de um comportamento reflexivo e as minha perspetivas de futuro.

A análise reflexiva deste primeiro capítulo, contribuiu para a construção de um profissional melhor, mais aberto à mudança e mais interventivo no meio escolar. A mudança da pessoa que iniciou este Estágio Pedagógico para a pessoa que sou hoje é notória. A consciência do profissional que sou hoje, a evolução sentida, que faz ferver em mim, a vontade de ajudar os meus alunos a superar cada vez mais as suas dificuldades, proporcionando-lhes pequenas/grandes vitórias. Durante toda a descrição das atividades realizadas haverá sempre lugar aos momentos de reflexão e justificação das minhas ações, tornando possível uma melhor compreensão do que foi o meu Estágio Pedagógico.

Capítulo I - Biografia

1.1 Contextualização da Formação Inicial e Formação Continuada

Mesmo com vinte e um anos ao serviço no ensino público, em que os primeiros sete foram lecionados no 2.º ciclo, na disciplina de Educação Física e de 2008 até a presente data, no 1.º ciclo do ensino básico, após a realização de dois Estágios Pedagógicos que decorreram durante a minha licenciatura, de mais dois estágios como treinador desportivo, e pela maturidade pessoal e profissional que adquiri ao longo destes anos, senti que já era tempo de ampliar as minhas capacitações para o ensino na minha área de eleição, a Educação Física. Não que não goste de lecionar no primeiro ciclo, mas a Educação Física sempre foi a minha paixão.

As minhas expectativas quanto a frequência de um mestrado em Educação Física, decorriam de um contexto profissional facilitador e de um conjunto de decisões que proporcionassem o desenvolvimento harmonioso da minha vida pessoal e profissional, mas que nem sempre foram bem conseguidas. A hipótese de ver conciliada a realização do Estágio Pedagógico no agrupamento de escolas onde exerço a minha profissão de docência há treze anos, ditaram um maior equilíbrio profissional, social, afetivo e pessoal, propícios para a realização deste ciclo de estudos.

Por outro lado, a realização do Estágio Profissional na disciplina de Educação Física no 3.º CEB, ao mesmo tempo que exerço funções de docência no 1.º CEB e pertencer a uma família com três filhos, encerram em si só, sentimentos de superação, aventura e o deixar a zona de conforto, tornando-me numa pessoa mais rica, principalmente no incremento de aptidões e competências para o desenvolvimento da minha profissão e da própria gestão da minha vida pessoal.

Assim, o simples facto de descobrir o modo de operacionalização do programa de Educação Física do 3.º CEB no Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, bem como conhecer as relações institucionais e profissionais existentes na escola, nomeadamente com a Professora Cooperante Angélica Brites e os restantes docentes do grupo de Educação Física, fizeram-me crescer como pessoa e profissional.

As atividades realizadas com a turma do 8.ºA, foram uma excelente oportunidade para colocar em prática os conhecimentos e competências adquiridos em todo o meu percurso profissional e na frequência das Unidades Curriculares deste mestrado. Importa referir que neste processo de crescimento académico, profissional e pessoal, desenvolvi inúmeras outras competências, tais como a pesquisa, a aquisição e aplicação de conhecimentos, a reflexão e avaliação do trabalho realizado e a análise do processo ensino-aprendizagem, contextualizadas na disciplina de Educação Física, tão presentes no meu dia a dia, embora noutro nível de ensino e em outras áreas disciplinares.

A profissão de professor, dá-nos a consciência de que nada é para sempre e que o mundo está em contante mudança. A frequência das disciplinas de Políticas Educativas e Organização da Educação e da Organização da Educação Física no Sistema Educativo, também contribuíram para que o

desenvolvimento das minhas capacidades reflexiva e analítica, pois ao pensar sobre o fenómeno da educação, desenvolvi uma maior consciência crítica sobre algumas questões educativas, como a por exemplo o futuro da educação e o currículo da Educação Física atual.

Desta forma, o Relatório de Estágio, em conjunto com o Estudo de Investigação, permitiu desenvolver conceitos e saberes em diferentes áreas de desenvolvimento curricular, didático, avaliativo, sistémico e científico, importantíssimos para o desempenho das minhas funções, seja em qualquer nível de ensino, tornando a minha prática pedagógica mais rica e desta forma ajudar os meus alunos a estarem mais preparados para o futuro.

1.2 Reflexão Autobiográfica

Somo o que vivemos e seremos o que desejarmos ser!

Por vezes dar-nos a conhecer pode se tornar uma tarefa um tanto o quanto estranha e difícil, dado a dificuldade de introspeção e a fraca capacidade de autoconhecimento que temos de nós mesmos. Se oralmente pode ser difícil descrever-nos e apresentar-nos de forma a expor os nossos sentimentos, angústias, pensamentos e personalidade, o que dizer quando o temos que fazer por escrito? Mas sem dúvida que os próximos parágrafos refletem um conjunto de acontecimentos, atitudes, decisões e experiências de vida que fazem de mim, o homem que sou hoje. Através deste exercício, tentarei mostrar a pessoa que sou e apresentar um pouco da história da minha vida.

Na minha opinião, nós somos hoje, o fruto de toda a nossa história de vida, todas as nossas experiências, tudo o que vivemos, a forma como vivemos e com quem convivemos. A minha existência é fruto das minhas vivências.

Mas tudo tem um início e como não poderia deixar de ser, a minha família é o ponto de partida da minha história. Filho de pais emigrantes, que foram viver para o Brasil, fugidos da Guerra Colonial, em Moçambique. De 1974 a 1976, os meus pais viveram em Lisboa, mas cedo perceberam que seria difícil construir uma nova vida, dado ao ambiente que se vivia neste período revolucionário e resolveram tentar a sua sorte no Brasil. Chegados ao Brasil em 1976, passaram uma curta temporada no estado de Pernambuco, mas pouco tempo depois, rumaram para o Rio de Janeiro, onde nasci.

A carga genética, o meio envolvente e a educação dada pelos meus pais, construíram as bases do que sou hoje. Tanto o meu pai como a minha mãe, foram desportistas federados em Loureço Marques, capital de Moçambique (hoje Maputo), e ao ouvir as suas histórias e ao ver as fotografias deles a praticarem os seus desportos de eleição, o badminton e ténis da parte da minha mãe e o basquetebol da parte do meu pai, comecei a interessar-me pelo desporto. Cedo percebi que tinha facilidade em praticar desporto e nas brincadeiras de criança já me destacava entre os colegas.

Ainda no Brasil, tinha como ídolo o meu professor de Educação Física. O professor António foi meu professor desde o 5.º ano até ao 8.º ano. Chegava à escola na sua mota de todo o terreno, com estilo

de surfista e era daqueles professores que parecia que sabia praticar todos os desportos que havia no mundo. Ainda hoje falo com ele pelas redes sociais e mesmo já reformado, ainda falamos de desporto, aulas, atividades e diferenças no ensino da Educação Física entre Portugal e o Brasil. Motivado pelo professor António, destacava-me nas modalidades de voleibol e andebol e desde de então, as aulas de Educação Física eram as mais desejadas da semana.

Inicialmente, antes de vir para Portugal, delineei uma espécie de “plano de vida”. Almejava ser piloto da Força Aérea Brasileira. Mas os planos tiveram que ser alterados, uma vez que os meus pais resolveram voltar para Portugal.

Assim que cheguei à Portugal, em março de 1991, vive uns meses em Lisboa e em setembro do mesmo ano, fui viver para Leiria, onde vivo até hoje. Nesse mesmo ano, inicio a minha vida desportiva federada, motivado pela necessidade de criar novas amizades e o gosto pelo desporto. Com quinze anos ingressei no desporto federado na modalidade de andebol ao mesmo tempo que praticava, não tão seriamente, outras modalidades como futebol onze, voleibol e atletismo. Fui atleta federado de andebol nas camadas jovens da União Desportiva de Leiria e aos dezassete anos transferi-me para a Juventude Desportiva do Lis, onde joguei na primeira divisão nacional de juniores e integrava o plantel sénior que competia na 2.º Divisão Nacional.

Aos dezoito anos, com o ingresso no ensino superior, no Curso de Professor do Ensino Básico, Variante de Educação Física, na Escola Superior de Educação de Leiria, hoje denominada Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, pertencente ao Instituto Politécnico de Leiria, iniciei a minha carreira como treinador de andebol nas camadas jovens da Juventude Desportiva do Lis, entre os anos de 1996 e 1998 (competições regionais de sub. 13), posteriormente passei a treinador no Académico de Leiria entre os anos de 1998 e 2003 (competições nacionais de sub. 15), no Colégio João de Barros, em Pombal, entre os anos de 2003 e 2010 (competições nacionais de sub. 18 e 1ª Divisão Feminina, com experiência nas competições europeias) e na Sir 1.º de Maio, na Marinha Grande, na época 2017/2018 (competições nacionais de sub. 15). Todas estas experiência tiveram lugar no andebol feminino.

Entre os anos de 1998 e 2003, também fui treinador de natação nos escalões de formação do Académico de Leiria, onde curiosamente, fui professor de natação da irmã daquela que é hoje a minha esposa. Por isso, posso dizer que o desporto me proporcionou tudo o que tenho hoje, até a minha família.

Na minha formação de treinador desportivo, destaco os meus dois estágios de treinador. O primeiro estágio ocorreu na época 1997/1998 para a obtenção do nível II e o segundo na época 2002/2003 para a obtenção do nível III. Durante a minha carreira de técnico desportivo, também fui treinador das seleções jovens da Associação de Andebol de Leiria e participei em alguns estágios da seleção nacional de sub 15 de andebol feminino.

Durante o ensino superior fiz parte da equipa de andebol do Instituto Politécnico de Leiria e participei no desporto universitário. Entre viagens, estudos, jogos, treinos e vida pessoal, consegui fazer com o desporto fosse uma constante na minha vida.

Ao concluir a minha licenciatura, ingressei no ensino da Educação Física no ensino público, passando por escolas do distrito de Leiria, mais propriamente nos concelhos de Leiria (Agrupamento de Escolas D. Dinis e Agrupamento de Santa Catarina da Serra), Pombal (Agrupamento de Escolas Gualdim Pais), Ansião (Agrupamento de Escolas de Ansião), Castanheira de Pera (Escola Básica Dr. Bissaya Barreto) e Lourinhã (Agrupamento de Escolas de Ribamar). Mais tarde, cansado das deslocações entre casa e escola, concorri para o 1.º CEB, ficando vinculado no Quadro de Zona Pedagógica (QZP) 10, atual QZP 4. Desde 2008 até a presente data, tenho exercido as minhas funções de docência no 1.º CEB no Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus.

Desde muito cedo que a minha ligação ao desporto e ao ensino, fazem parte da minha vida. Recordo-me que na primeira vez que fiz o Estágio Pedagógico em Educação Física, na EB2, 3 de Marrazes, em Leiria, no ano letivo 1999/2000, orientado pelo já falecido Professor Mário Avelino e supervisionado pelo professor Afonso Carvalho, fiquei apaixonado pelo ensino. A dinâmica existente numa aula de Educação Física, a relação de proximidade com os alunos e com os colegas de departamento, bem como toda a dinâmica da escola, sempre tiveram uma carga emocional muito grande na minha vida pessoa e profissional.

Ao longo destes vinte e um anos ao serviço do ensino, a minha atitude profissional equilibrada, empenhada e relacional, ajudaram a colher frutos como o reconhecimento e respeito dos meus alunos e dos meus colegas de profissão. No entanto, nunca deixei de sentir a necessidade de aprender mais e desenvolver as minhas competências de ensino.

E é nesta necessidade de ser melhor profissional, que procurei este Mestrado. Para além de ficar habilitado para a docência no grupo de recrutamento 620, o facto de voltar a estudar, ter contato com novas realidades, novas exigências e voltar a ter uma vida académica, motivara-me a concorrer a este segundo ciclo de estudos.

A minha experiência profissional e pessoal fazem-me crer que sou um professor feliz. Gosto daquilo que faço e o mais importante, ajudo a formar jovens a serem adultos com valores e confiança para participarem de forma ativa na sociedade.

E toda a minha história faz com que esteja aqui neste momento, com todas as minhas virtudes e todo os meus defeitos, vitórias e derrotas, que de uma forma ou de outra, influenciam a realização deste relatório. A frase “*nós somos o que vivemos*” é uma das máximas da minha vida e o crescimento faz parte deste processo tão ímpar que faz de mim, um eterno insatisfeito na procura de mais conhecimento, pois o conhecimento molda a vida.

Capítulo II – Enquadramento e Realização da Prática Pedagógica

1.1 Contextualização

1.1.1 Contexto da Prática Pedagógica

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico. Esta Unidade Curricular é anual e está inserida no segundo ano do Segundo Ciclo de Estudos, para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física, habilitando o formando, para a docência da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário.

A especificidade deste Estágio Pedagógico, concerne na formação do futuro professor, em contexto real, para tal, foi celebrado o compromisso protocolar entre a Universidade da Beira Interior e o Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, durante todo o ano letivo 2021/2022 para que o meu Estágio Pedagógico fosse devidamente formalizado.

Como principais componentes formativas, no papel de professor estagiário, procurei promover um ensino de qualidade, com atitude profissional, recorrendo à análise e à reflexão, como principais meios de orientação para as minhas ações e tomadas de decisão durante todo o processo ensino aprendizagem, no período que decorreu este Estágio Pedagógico.

São várias as dimensões que devem ser trabalhadas, aplicadas, analisadas e refletidas durante este processo, tais como a organização, a planificação, a gestão e a execução do processo educativo. Segundo Cunha (2008) cit. por Silva (2017), nesta etapa de formação de professores, o envolvimento dos formandos às circunstâncias organizacionais, bem como os seus contextos interativos e interpessoais, devem ser enquadrados e associados às instituições e sociedade em geral.

Por ser um Estágio Pedagógico para formandos profissionalizados, este decorre individualmente, com orientação dos Professores Coordenadores Carla Lourenço e António Vicente e da Professora Cooperante Angélica Brites. Foi-me designada a turma do 8.ºA, do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus e todo o processo ensino aprendizagem é da minha responsabilidade, no papel de professor estagiário, envolvendo as componentes da conceção, planificação e realização, supervisionado pela professora cooperante.

No que concerne à legislação, este relatório respeita as normas e orientações do Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março e no Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, que diz respeito ao grau de Mestre e à obtenção de habilitação profissional para a docência.

Quanto a minha ética e conduta profissional, estas tiveram como base o normativo “*O Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor*”, Decreto-lei n.º 240/2001 de 17 de agosto, que organiza as

áreas de desempenho em Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola, Relação com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional sendo este o diploma que regula o desenvolvimento de todo o processo de construção das competências profissionais que o Estágio Pedagógico encerra.

1.1.2 Expetativas sobre o Estágio Pedagógico

Mesmo sendo professor do ensino público há mais de duas décadas, o Estágio Pedagógico para obtenção da licenciatura, iniciou-se envolto de uma mistura de sentimentos e expetativas carregadas de ansiedade, incerteza, dúvidas e algum desconforto, entusiasmo e motivação, que me fizeram recordar o ano letivo de 1999/2000, em que realizei o estágio na EB 2, 3 de Marrazes, em Leiria e onde tive a primeira ação pedagógica, com uma turma na disciplina de Educação Física.

Visto que a realização do mestrado é um dos meus objetivos de vida formativa, este Estágio Pedagógico despertou em mim expetativas elevadas, no que se refere à minha capacidade de articulação entre os vários papéis que desempenho na vida: o de pai, o de professor do 1.º CEB, o de mestrando e o de professor estagiário, sendo este último, um dos momentos mais importantes na minha formação a nível profissional e académica.

Por todos estes fatores, foi necessário bastante empenho, dedicação e uma apertada gestão pessoal, de forma a que o processo atingisse os seus objetivos. Assim, estabeleci prioridades pessoais em que, quase todos os dias, substitui algumas horas de sono, pelo trabalho neste mestrado e a perspetiva de que tudo que envolveu o Estágio Pedagógico, resultando num conjunto de expetativas e sentimentos que valorizam ainda mais a elaboração deste relatório.

A frequência do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, desde o seu início, foi motivado pela minha vontade de aprender, pela necessidade de refletir no fim de cada aula e pelo desenvolvimento de competências de pesquisa e autorregulação.

Um dos fatores de ansiedade residia na relação que teria com a Professora Cooperante Angélica Brites, uma vez que seria expetável que, a princípio, fosse uma relação positiva, que permitisse aproveitar ao máximo o conhecimento e a análise reflexiva da professora cooperante, de forma a contribuir para a minha formação.

Muitas destas dúvidas e incertezas que envolviam a integração em contexto escolar e a relação entre mim e a professora cooperante, aos poucos foram sendo ultrapassadas, uma vez que a constante presença da professora Angélica Brites nas aulas, a facilidade de comunicação entre nós estabelecida e o à vontade demonstrado pela professora logo no início do estágio, ajudaram na criação de uma excelente relação entre estagiário e a professora cooperante. Também os restantes elementos do Grupo de Educação Física, desde muito cedo, mostraram-se recetivos às minhas ideias e tratara-me sempre como um professor pertencente ao grupo.

Destas relações interpessoais, resultaram o debate de ideias, a análise das aulas e a reflexão contínua do processo de intervenção, numa perspetiva mais construtiva.

Ainda dentro das expectativas, seria um erro enorme não falar de quem deve estar no centro do processo de ensino aprendizagem, os alunos. Como tal, era expectável que a relação estabelecida entre mim e os alunos fosse enriquecedora para a formação de ambos e que caminhássemos no mesmo sentido, com um propósito idêntico.

Para esta convergência era esperado que conseguisse dominar um conjunto de ferramentas que potenciasses as aprendizagens dos alunos, como também mantivesse a motivação e interesse dos mesmos durante as aulas. Por outro lado, tive de ser capaz de refletir e agir num contexto, em muito diferente do que estava habituado na minha vida profissional, na tentativa de me adaptar aos alunos, bem como às novas exigências técnicas.

Com a criação de expectativas e objetivos de formação inicial, bem como o interesse na realidade escolar da docência da disciplina de Educação Física no Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, procurei repartir o meu foco emocional em três momentos bem distintos: a prática, a docência no 1.º Ciclo e a vida pessoal. Sendo pai de três filhos e todas as exigências que aí advém, por vezes, não foi muito fácil conciliar todas as dimensões da minha vida profissional com a pessoal, mas com algumas adaptações e a ajuda imprescindível da minha esposa, consegui levar o “barco a bom porto”.

1.1.3 Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus

A escola Dr. Correia Mateus, localiza-se na cidade de Leiria, pertencendo à união de freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes, concelho e distrito de Leiria, Beira Litoral. Localizada na zona urbana da cidade, a escola apresenta uma população escolar composta por 945 indivíduos, dos quais 758 alunos do pré-escolar ao 3.º CEB, 139 docentes, em que 7 pertencem ao Grupo de Educação Física e 48 funcionários entre pessoal administrativo e assistentes operacionais. Na escola sede do agrupamento, as atividades letivas organizam-se, de 2.ª a 6.ª feira, das 08h30 às 18h00.

A escola sede do agrupamento é composta por dois edifícios. O edifício escolar principal é composto por um refeitório, um bar, duas salas da direção, duas salas para os serviços administrativos, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala para a receção aos encarregados de educação, uma sala para o pessoal não docente, duas arrecadações e várias salas de aula e casas de banho. O segundo edifício é destinado ao primeiro ciclo e ao pré-escolar.

No que concerne aos espaços desportivos, a escola está munida de três grandes espaços polivalentes, divididos da seguinte forma:

Espaço 1 - Pavilhão Gimnodesportivo (fechado e com balneários);

Espaço 2 – Polidesportivo exterior relvado;

Espaço 3 – Polidesportivo exterior pavimentado com caixa de areia.

O primeiro contato com a instituição para a realização do Estágio Pedagógico fez-se com o subdiretor do agrupamento o professor Donato Rosa, que desde o início mostrou-se disponível para a concretização deste estágio. Consegui, com o enorme empenho dos elementos da direção do agrupamento, encontrar uma turma que tivesse um horário que se “encaixasse” com o meu horário de trabalho no 1.º Ciclo, de forma a conseguir dar todas as aulas de estágio como era o meu desejo.

1.1.4 O Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física da escola Dr. Correia Mateus, é constituído por três docentes do grupo de recrutamento 260 e quatro docentes do grupo de recrutamento 620. Logo na primeira reunião, os elementos do grupo de Educação Física, demonstraram simpatia e disponibilidade para colaborar comigo na realização do estágio.

A atitude positiva e disponível do grupo de Educação Física, fez com que fosse estabelecida uma ótima relação profissional, facilitando em muito, a minha participação nas atividades planeadas pelo grupo, ao longo do ano letivo.

Devido à pandemia, o plano de contingência elaborado pelo órgão diretivo do agrupamento para a disciplina de Educação Física, bem como o regulamento interno do departamento, as regras de utilização do material, as rotinas de entrada e saída de alunos dos balneários e a distribuição de espaços ao longo do ano letivo, foram prontamente apresentados pela professora cooperante, que desde a primeira reunião, demonstrou uma enorme interesse no meu estágio, aumentando assim os meus níveis de confiança para as tarefas a desenvolver.

1.1.5 Caracterização da turma do 8.ºA

A relação de extrema colaboração com a diretora de turma Anabela Domingues, fez com que tivesse acesso aos processos dos alunos e acompanhar de perto o trabalho realizado na direção de turma do 8.ºA. Particpei em seis aulas de tutoria, onde tive oportunidade de compreender as rotinas dos alunos, acompanhar o aproveitamento destes nas outras disciplinas, conhecer os seus interesses e motivações, recolhendo informações pessoais, que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem junto destes.

A caracterização da turma foi feita com base num questionário individual, preenchido pelos alunos, no primeiro dia de estágio, de forma a conhecer melhor o contexto pessoal, familiar, económico e escolar. Este instrumento, bem como o tratamento dos dados obtidos, foi essencial para o desenvolvimento qualitativo das relações interpessoais entre mim e os alunos.

A turma do 8.ºA é constituída por 17 alunos (9 raparigas e 8 rapazes), com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, do ensino articulado de música, através do protocolo entre o agrupamento e a instituição Sociedade Artística Musical dos Pousos, Leiria. Dos 17 alunos que compõem a turma, apenas 1 aluno é natural de um país estrangeiro (Roménia), mas está perfeitamente adaptado à cultura e à língua portuguesa pois já vive em Portugal desde muito pequeno. Apenas 3 alunos estão inseridos nos escalões dos Serviços de Ação Social Escolar e até ao momento nenhum aluno foi retido. No que se refere ao ambiente familiar, 10 alunos pertencem a família nucleares, 6 pertencem a família monoparentais e 1 aluno vive com outro familiar sem ser os pais. A nível de saúde, 4 alunos apresentam doenças crónicas respiratórias como asma e bronquite e 6 alunos apresentam estigmatismo ou miopia. Quanto a formação académica dos Encarregados de Educação, a turma é caracterizada por 1 indivíduo com o 2.º CEB, 5 com o 3.º CEB, 2 com o Secundário, 6 com licenciatura e 3 com mestrado. A par com as disciplinas de Ciências da Natureza e o Inglês, a Educação Física é uma das disciplinas preferidas de 5 alunos e em resposta ao inquérito, apenas 1 aluno referiu ter muitas dificuldades nesta disciplina. A falta de interesse, concentração e atenção, foram os fatores mais referenciados pelos alunos para justificar o insucesso escolar da turma em algumas disciplinas.

Embora a generalidade da turma, apresentasse muitas falhas nas aquisições motoras, a maioria dos alunos, evidenciou um grande gosto pela disciplina e pela atividade física em geral. São alunos faladores, afáveis, simpáticos, colaborativos e com uma atitude bastante positiva em relação às aulas de Educação Física.

1.2 Intervenção

1.2.1 Planeamento

No que concerne ao trabalho como professor estagiário, foram desenvolvidas três grandes competências: planeamento do ensino, realização do ensino (momentos de atuação) e avaliação do ensino.

Para Bento (2003) cit. por Silva (2017), planear não é só a ação de distribuir as matérias pelas diversas aulas, mas sim, deverá ser a base da construção de um processo de ensino eficaz e de qualidade.

O conhecimento do programa nacional de Educação Física, a colaboração da professora cooperante Angélica Brites e a observação feita durante as avaliações diagnósticas, foram determinantes para a seleção de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e estratégias a serem aplicadas à turma do 8.ºA. Assim, com o desenvolvimento de competências de planeamento e algumas reformulações no decorrer das Unidades Didáticas, foi possível obter sucesso nos objetivos definidos.

Uma vez que a escola apresenta um bom leque de recursos materiais e estruturais e devido à distribuição da mancha horária, que permitiu que a turma do 8.ºA tivesse sempre aulas sozinha no pavilhão gimnodesportivo, durante todo o ano letivo, não foi difícil delinear objetivos nem planificar

as aulas. Desta forma, foi possível planificar as Unidades Didáticas, segundo as orientações da professora cooperante, sem interrupções ou condicionalismos inerentes à rotatividade dos espaços.

As matérias a abordar foram previamente definidas pelo grupo de Educação Física no início do ano letivo, antes do início do Estágio Pedagógico. Em conjunto com a professora cooperante, definíamos os blocos de aulas para cada uma das matérias a serem lecionadas. A professora cooperante nunca se opôs às alterações que apresentei, aceitando-as de forma bastante positiva e colaborando de forma ativa na planificação destas, apresentando sugestões que viriam a enriquecer a planificação, as aprendizagens dos alunos e o meu crescimento profissional.

Devido à pandemia, a direção do agrupamento elaborou um plano de contingência a ser aplicado nas aulas de Educação Física. Este plano de contingência regulou a utilização dos materiais e dos espaços comuns durante todo o ano letivo. As aulas de Educação Física do 8.ºA, estavam distribuídas num bloco de 50 minutos, às segundas-feiras das 16h15 às 17h05 e num bloco de 100 minutos, às terças-feiras das 16:15 às 18:00 e a forma como encarei este Estágio Pedagógico, fez com que decidisse dar todas as aulas, durante todo o ano letivo e não apenas as propostas no protocolo de estágio.

Todas as modalidades que constituíram as matérias lecionadas, foram alvo de uma introdução teórica onde foram apresentadas as modalidades, as regras, as variantes e os materiais utilizados nas mesmas. Estas apresentações eram realizadas com recorrência a vídeos, imagens e suporte escrito, para que os alunos tivessem contato com a maior quantidade de informação possível. Toda esta informação teórica era publicada na plataforma TEAMS da turma.

Os blocos das matérias desenvolvidas no primeiro período, foram referentes as Unidades Didáticas de atletismo, voleibol e dança. No segundo período foram abordadas as matérias de basquetebol, andebol, orientação e ginástica. No terceiro período, foram lecionadas as matérias de ginástica (continuação), atletismo, futebol e badminton.

A planificação elaborada para o primeiro período, salvo algumas exceções, como por exemplo atividades relacionadas com o programa *“Leiria Capital Europeia do Desporto 2022”*, foi cumprida com alguns ajustes a nível de número de aulas, mostrando-se ajustado à realidade da turma e constituiu num instrumento fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem e uma maior noção do nível de aquisição motora por parte dos alunos. Neste primeiro período como nos restantes, a planificação mostrou-se um suporte fundamental para que os meus níveis de segurança fossem elevados, pois como já não tinha contato com a Educação Física escolar há algum tempo, precisava desenvolver as minhas capacidades de pesquisa, planificação e organização e o fato planificar as aulas, ajudou-me muito no desenvolvimento destas capacidades.

Todas estas matérias foram lecionadas no pavilhão gimnodesportivo, com exceção do atletismo que foi realizado no espaço exterior. Ainda neste período, importa salientar que as aulas foram um pouco condicionadas pelas faltas dos alunos devido aos isolamentos por Covid 19. Estas ausências foram de

alguma forma colmatadas, com o envio de documentação suplementar aos alunos isolados e a realização de testes de conhecimentos.

No segundo período os blocos de matérias desenvolvidas foram referentes às Unidades Didáticas de basquetebol, andebol, orientação e ginástica no solo e aparelhos (plinto e boque). Mais uma vez, o plano foi cumprido, mas com alguns ajustes, com exceção dos dias em que os alunos participaram em atividades da “*Final For da Liga Portuguesa de Futebol*” e mais duas atividades do programa “*Leiria Capital Europeia do Desporto 2022*”. Relativamente à modalidade de orientação, houve a necessidade de alterar as datas da Unidade Didática devido às condições climáticas.

Neste período, também tivemos muitos casos de isolamento que obrigaram, semanalmente, ao reajuste da organização das tarefas devido ao número de alunos, muitas vezes, momentos antes da própria aula. Por vezes estes reajustes eram feitos minutos antes do início das aulas pois, em alguns casos, só tinha conhecimento da falta dos alunos antes do início da aula. Estes reajustes residiram na formação dos grupos, na organização de estações, na quantidade de material a utilizar e nos momentos de avaliação no final das Unidades Didáticas.

E no terceiro e último período, foram lecionadas as matérias de ginástica no solo e aparelhos (continuação), atletismo, futebol e badminton. Neste último período, os casos de covid19 foram bastante residuais e por isso, a organização ditada pela planificação não foi afetada como nos períodos anteriores. Também neste período, a planificação foi conseguida dado às características apontadas nos parágrafos anteriores, que se prenderam com a não existência de rotatividade dos espaços e o fato da turma estar sempre sozinha no gimnodesportivo.

Como já referido anteriormente, todas as Unidades Didáticas foram iniciadas com uma componente teórica, introduzida preferencialmente às segundas-feiras, nos blocos de 50 minutos, onde também eram feitas as avaliações diagnósticas. Posteriormente as aulas eram planeadas com o intuito de ajustar os objetivos, os níveis de execução dos conteúdos e os processos, de forma ir ao encontro das reais necessidades da turma. Uma das minhas preocupações na planificação das Unidades Didáticas, residiu no estabelecimento de regras de segurança e de disciplina para cada uma das matérias lecionadas, e desta forma, consegui prevenir e controlar alguns comportamentos de indisciplina, proporcionando um clima positivo e seguro nas aulas, elevando assim, os níveis de confiança dos alunos e facilitando o processo ensino aprendizagem.

Quanto aos planos de aula, o modelo utilizado foi ao encontro das minhas necessidades, sendo de fácil leitura e compreensão. Ao nível da planificação das aulas, a principal dificuldade que encontrei foi na escolha das tarefas, o que exigiu um profundo conhecimento técnico e científico e que estas nunca deixassem de ter a componente lúdica e jogada.

Ainda na escolha das tarefas, importa referir que os feedbacks da Professora Cooperante Angélica Brites, foram sempre importantes para a melhoria contínua do planeamento das tarefas e das aulas.

A planificação das tarefas respeitou sempre as reais capacidades dos alunos, onde as progressões pedagógicas foram desenvolvidas consoante o grau de progresso motor dos mesmos e para isso foram criados grupos de nível em cada uma das matérias abordadas de forma a que houvesse um real progresso no comportamento motor dos alunos e um ambiente de superação para todos.

1.2.2 Realização

A gestão da aula de Educação Física, ao contrário do que se passa em outras aulas menos práticas, requer uma preparação e uma gestão mais pormenorizada de forma a que a segurança, o clima positivo e disciplinado sejam uma constante e proporcione o melhor ambiente possível de aprendizagem. Para Siedentop (1983) cit. por Silva (2017), a gestão eficaz requer um envolvimento permanente do professor, que deverá assumir um conjunto de atitudes que contribuem para o maior envolvimento dos alunos nas tarefas proposta, gerindo o tempo destinado para a aula da forma mais rentável.

Os momentos da realização do Estágio Pedagógico são os momentos mais ricos na formação de um futuro professor. Por isso, para além de acordar com a professora cooperante que daria todas as aulas de Educação Física previstas no ano letivo 2021/2022 para a turma do 8.º A, também tentaria participar no máximo de atividades programadas pelo grupo de Educação Física do agrupamento. Assim, das 108 aulas previstas para o ano letivo de 2021/2022, o Estágio Pedagógico ocupou um total de 99 aulas distribuídos por 33 blocos de 50 minutos 33 blocos de 100 minutos, sendo que 6 aulas não foram dadas por razões de isolamento por covid19 e outras 3 devido às provas de Aferição do 8.º ano.

Para além das aulas do Estágio Pedagógico, consegui participar em algumas iniciativas extracurriculares, umas de forma mais direta e outras de forma menos direta, devido à incompatibilidade de horário. Outras atividades como por exemplo o Desporto Escolar, foi-me impossível de participar devido ao calendário competitivo não encaixar no meu horário de trabalho.

A intervenção pedagógica é por si só o momento onde o domínio das dimensões de ensino, tais como a instrução, a gestão, o clima/disciplina da aula, as tomadas de decisão e os ajustamentos, torna-se fundamental, para que os alunos se mantenham empenhados e motivados na maior parte do tempo da aula.

Segundo Siedentop (1998) cit. por Silva (2017), a instrução, que constituiu todo o tipo de estratégias de comunicação entre o professor e os alunos, ocupando, em média, entre 10% a 50% da aula de Educação Física. Por isso, a minha preocupação com a instrução ajudou-me a desenvolver muitas das minhas capacidades na realização das aulas apresentando um discurso mais sucinto, claro e conciso.

Foi com base na qualidade da instrução, do bom clima/disciplina da aula, da gestão ativa e dos feedbacks pedagógicos e motivacionais, que consegui criar condições para que houvesse uma boa progressão na capacidade de realização motora dos alunos. Consegui potenciar o tempo de

aprendizagem motora, não deixando de parte o constante reforço cognitivo e sócia afetivo, recorrendo constantemente ao questionamento e criando situações novas e variadas nas tarefas motoras e contextos de aprendizagem, que fizessem com que os alunos pensassem sobre as suas execuções motoras nas variáveis: como, quando e porquê, durante a realização de um determinado movimento, gesto ou ação motora.

Outra das preocupações que tive durante todo o processo de ensino, foi o de criar situações motoras com um bom nível de intensidade e desta forma ajudar os alunos a elevarem os seus níveis de condicionamento físico, alterações estas que se refletiram na bateria de testes físicos do Fitescola. Desta forma, na sua maioria, os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos, elevando assim, os níveis de motivação, compromisso, empenho e respeito entre todos e o gosto pela atividade física.

Para encurtar os momentos de instrução durante as aulas, bem como na aplicação dos feedbacks pedagógicos e motivacionais, utilizei estratégias variadas como apresentar as matérias através e vídeos e imagens, entregar os coletes antes do início da aula, expus imagens alusivas às matérias lecionadas pelo espaço da aula, trabalhei por estações, criei tarefas com organizações semelhantes e com variações progressivas, disponibilizei antecipadamente informação teórica das matérias através da plataforma TEAMS, apliquei e fechei ciclos de feedback pedagógico durante a execução das tarefas, recorri constantemente aos feedbacks motivacionais para manter os alunos empenhados durante a maior parte do tempo da aula e tive sempre uma circulação ativa e efetiva, aumentando assim o tempo motor, o empenho e o acompanhamento dos alunos e durante as tarefas propostas.

1.2.3 Avaliação

Talvez a mais complexa de todas as competências do ensino, a avaliação é uma dimensão muito humana no que se refere à tomada de decisões. A sua importância assume um caráter determinante na regulação de metodologias, estratégias e construção de valores e imagens motoras, fundamentais para o desenvolvimento de qualquer competência.

Perrenoud (1999) cit. por Silva (2017), refere que a mediação da construção do currículo está relacionada com a gestão das aprendizagens dos alunos e esta só terá os efeitos desejados, através da avaliação das aprendizagens.

A avaliação do processo ensino aprendizagem, só fez sentido com a participação ativa da professora cooperante Angélica Brites, tornando-o mais flexível, contínuo e sempre numa perspectiva formativa e de troca de saberes. Sendo o processo ensino aprendizagem um ato extremamente dinâmico, este obedeceu aos princípios da diferenciação pedagógica, da adequação e da flexibilização, em que a sua constante avaliação, acompanhou as adaptações que foram sendo introduzidas e os ajustamentos necessários.

O processo reflexivo realizado em conjunto com a professora cooperante, tendo por base as informações recolhidas pela observação direta, a análise individual e a análise feita pelos professores cooperante e estagiário, levou-me a identificar os pontos fortes e os pontos fracos das minhas intervenções, ajustando-as às necessidades formativas das Unidades Didáticas. Foram definidas áreas prioritárias e eixos de intervenção para o próximo ano letivo de 2022/2023, de forma a dar continuidade ao processo ensino aprendizagem da turma, pelo professor de Educação Física atribuído no próximo ano letivo.

Os graus de consecução e aquisição das competências motoras previstas foi bastante satisfatório, pois 19% dos alunos obtiveram a menção qualitativa de muito bom (nível 5), 37% obtiveram a menção qualitativa de bom (nível 4) e 44% dos alunos obtiveram a menção qualitativa de suficiente (nível 3) no final do 3.º período. No entanto importa realçar que os níveis no domínio motor global ficaram aquém das minhas expectativas, contudo, a fraca prestação motora dos alunos foi compensada com elevadas classificações a nível dos conhecimentos, das atitudes, dos valores e dos comportamentos. Importa referir que todos os níveis atribuídos às performances motoras dos alunos, foram previamente discutidos com a professora cooperante antes de serem lançados para a pauta de avaliação.

De acordo com o enquadramento legal vigente, foram realizados três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

1.2.3.1 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica realizou-se sempre no início de cada Unidade Didática, de preferência nos blocos de 50 minutos, tendo como principal objetivo, aferir o nível de aquisição motora que os alunos apresentam no início da Unidade Didática. Após a realização das avaliações diagnósticas nas matérias de ensino, a partir de um prognóstico mais real e definidas as ações de remediação ou recuperação de aprendizagens, foi possível agrupar os alunos em diferentes níveis de aprendizagem e desempenho, objetivando as aprendizagens de forma mais concreta e programar estratégias para facilitar as aquisições pretendidas.

1.2.3.2 Avaliação formativa

Este tipo de avaliação teve como objetivo identificar as principais dificuldades dos alunos durante o processo ensino aprendizagem, determinar os fatores que estavam na sua origem e regular as aprendizagens através da relação professor/aluno recorrendo ao feedback pedagógico. Com o objetivo de desenvolver nos alunos competências motoras, autonomia, responsabilidade, promover a participação ativa e o prazer pela prática física, torna-se necessário que o feedback pedagógico assuma um papel preponderante para que todos estes objetivos sejam atingíveis.

Cunha (2003) cit. por Silva (2017), refere que o feedback tem três objetivos fundamentais e que não se desassociam uns dos outros, tais como a motivação do aluno, o reforço crítico da performance do aluno e o de informar sobre os erros e acerto da performance do aluno.

Assim, durante as minhas aulas, recorri aos feedbacks específicos globais quando me dirigia à turma e aos feedbacks específicos individuais quando tinha que incidir a minha atenção sobre um determinado aluno. Quanto ao valor dos feedbacks, procurei aplicar na sua maioria, os feedbacks avaliativos aprovativos para realçar as boas execuções como momento de motivação, alguns feedbacks descritivos simples para reforçar a informações da organização ao longo da aula, os feedbacks prescritivos simples para reforçar etapas da ação motora a ser realizada e feedbacks interrogativos para desenvolver nos alunos a constante racionalização de determinada ação em situação de execução motora. Na maior parta das vezes consegui fechar ciclos de feedback recorrendo aos feedbacks audiovisuais e áudio-táteis, a nível individual e sempre que fosse pertinente a nível de grupo ou coletivo.

1.2.3.3 Avaliação sumativa

Tendo como principal objetivo o de determinar o grau de consecução dos objetivos definidos e valorar o desempenho e aquisições motoras dos alunos, a avaliação sumativa das competências motoras realizou-se sempre no fim de cada Unidade Didática e da avaliação das competências cognitivas, no final de cada período, sob a forma de um teste de avaliação de conhecimentos.

A avaliação incidiu sobre diferentes dimensões que abrangiam a participação do aluno nas aulas, o domínio psicomotor, o domínio cognitivo e o domínio sócia afetivo. Estas quatro dimensões, tiveram fatores de ponderação diferenciados no processo de avaliação que foram estabelecidos pelo Grupo de Educação Física, da seguinte forma: 20% para os conhecimentos, 50% para as capacidades motoras, 10% para as atitudes e 20% para os valores e os comportamentos.

1.2.4 Outras Atividades Desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico

Não foram só as atividades letivas que fizeram parte do meu Estágio Pedagógico. Tendo o privilégio de realizar o meu Estágio Pedagógico no agrupamento de escolas onde leciono profissionalmente, procurei ter um papel interventivo em todos as dinâmicas e iniciativas que envolvessem a minha turma de estágio, bem como as organizadas pelo grupo de Educação Física.

Assim, através da assessoria à professora Anabela Domingues (Diretora de Turma do 8.ºA), desenvolvi vivências, sentimentos e conhecimentos inerentes ao desempenho do cargo de diretor de turma, mesmo que por vezes, me fosse difícil acompanhar todos os momentos inerentes a este cargo, devido à incompatibilidade de horários da turma com a distribuição da minha carga horária.

A relação estabelecida com a diretora de turma facilitou, em muito, a compreensão de toda a organização, as tutorias e todas as nuances inerentes à direção de turma. Consegui ter contato com todo o contexto relacional entre o diretor de turma, os alunos do 8.º A e os encarregados de educação, que constituiu em mais uma etapa do meu crescimento profissional. Para isso, participei de forma ativa em seis sessões de tutoria, onde foram debatidas e trabalhadas situações que os alunos vivenciavam a nível relacional entre os pares e entre alunos e professores das outras disciplinas. Tive

sempre acesso às pautas de avaliação, mas infelizmente nunca pude participar nas reuniões de avaliação por não ser o professor titular da disciplina.

Particpei de forma bastante ativa na dinamização e organização do Corta-mato escolar, onde também consegui incluir a participação dos meus alunos do 4.º ano do 1.º CEB no escalão de infantis A, conseguindo sensibilizar a direção do agrupamento para as futuras atividades desportivas no âmbito do Desporto Escolar, que pudessem incluir os alunos do 4.º ano do 1.º ciclo de todo o agrupamento.

Com menor intervenção, participei no Fórum Desportivo onde estiveram presentes os alunos do 3.º Ciclo e a recordista Nacional e atleta olímpica do lançamento do peso Auriol Dongmo e o seu treinador Paulo Reis. Colaborei com a professora cooperante na organização, mapeamento da escola, marcação de balizas de sinalização e circuitos de orientação, que foram utilizados por todo o Grupo de Educação Física, durante este ano letivo e que servirá para a realização e aprendizagem desta modalidade para os futuros anos letivos.

Particpei nas comemorações do Dia da Atividade Física, contribuindo com a organização dos jogos interturmas e quadros competitivos, bem como no Dia do Agrupamento, com atividades lúdicas para pais e alunos.

Devido a minha carga horária, infelizmente não consegui participar em nenhuma atividade ligada ao Desporto Escolar bem como nas iniciativas que envolveram as atividades do programa *“Leiria Europeia Capital do Desporto 2022”*.

1.2.5 Reflexão e análise da intervenção pedagógica

Como já referido anteriormente, o Estágio Pedagógico foi de extrema importância para a minha formação como professor, cumprindo a sua função de melhoria contínua de competências docentes. Por me encontrar num contexto fora do habitual, inicialmente senti alguma ansiedade e nervosismo, mas com o iniciar do estágio, estes sentimentos transformaram-se em algo muito mais positivo, pois a minha experiência como professor, treinador desportivo e a relação conseguida com a professora cooperante e com os alunos, fizeram-me sentir mais seguro e capaz.

A riqueza deste Estágio Pedagógico fez de mim uma pessoa mais reflexiva e mais atenta aos pormenores. A minha postura de abertura e disponibilidade para receber os feedbacks e as informações que a professora cooperante e os restantes professores do Grupo de Educação Física iam me facultando desde do primeiro momento de estágio, constituíram numa mais valia para a minha evolução como profissional de ensino.

Em nenhum momento deste Estágio Pedagógico, a ética profissional foi esquecida. De fundamental importância no desenvolvimento da atividade docente, as exigências do estágio, da docência no 1.º CEB e a vida familiar, obrigaram-me a uma grande disciplina de trabalho e exigência pessoal para a

obtenção do sucesso neste ciclo de estudos, nunca esquecendo o meu profissionalismo nem como docente, nem como estagiário.

Assim, realizei este estágio com sentido de responsabilidade, respeitando os compromissos assumidos, demonstrando capacidade de iniciativa e de tomada de decisão e uma excelente relação interpessoal com todos os intervenientes neste processo. Esta capacidade de iniciativa e de tomada de decisão, foi posta à prova antes mesmo de iniciar o ano letivo. Na primeira semana de aulas do mestrado, fui informado que me tinha sido atribuída a equivalência ao primeiro ano do mestrado e durante essa mesma semana, reorganizei a minha vida e consegui, junto ao agrupamento onde trabalho, uma turma para a realização do Estágio Pedagógico.

Durante todo este processo, desenvolvi uma capacidade crítica e reflexiva de forma autónoma e também orientada pela professora cooperante Angélica Brites, tendo procurado através da pesquisa e da autoformação, encontrar soluções para resolver problemas e tomar decisões de compromisso ético com as aprendizagens dos alunos.

Desta forma, consegui valorar a conduta pessoal e profissional perante os colegas, alunos e a instituição onde estagiei e trabalho, defendendo os valores inerentes à responsabilidade da profissão de professor. Como forma de tornar este ato reflexivo mais consistente, foram elaboradas reflexões escritas, no final de cada Unidade Didática, onde são abordados cinco pontos que acho fundamentais refletir, tais como: programação de objetivos; as aulas (tarefas, feedbacks e as tomadas de decisão); avaliação; sugestões; considerações finais.

1.2.5.1 Reflexão sobre as aprendizagens

Uma das principais aprendizagens que retirei deste Estágio Pedagógico, foi o compromisso que devemos ter com as aprendizagens motoras dos alunos e o papel importante que os hábitos de vida saudável têm na formação dos jovens de hoje, para que estes consigam atingir os objetivos proposto não só para o ano letivo escolar, como também para a vida futura.

As aprendizagens motoras, terão de ser objetivadas tendo em conta as reais capacidades dos alunos, para que estes tenham sucesso, criem gosto pela atividade física e adquiram hábitos de vida saudável, tão importantes para a vida adulta, e que ao mesmo tempo, elevem os seus índices de autoestima, confiança e superação.

Em conjunto com a professora cooperante, propus objetivos e planeei estratégias adequados aos alunos, realizei uma avaliação coerente com o desempenho destes e sempre que necessário, foram feitas as devidas alterações para que os alunos conseguissem atingir os seus objetivos.

Assim, contribuí para que houvesse um ambiente propício à promoção do sucesso educativo. A relação estagiário/aluno é também um dos fatores com que me preocupei, proporcionando um clima positivo, criativo, motivador e de respeito mutuo, facilitando o cumprimento dos objetivos proposto.

A relação de proximidade e confiança com os alunos na sua vida escolar e até em alguns casos na sua vida pessoal, levou-os a superação de muitas dificuldades e até fobias em relação a algumas matérias de ensino dada a confiança criada entre nós. O foco principal foi sempre as aprendizagens dos alunos e não se esgotou apenas no ensino, mas em toda a formação global dos alunos, para que estes tivessem contato com a maior variedade de estímulos de forma a que conseguissem superar as suas dificuldades motoras, e assim, contribuir para um desenvolvimento global mais equilibrado, tão importante para esta faixa etária.

1.2.5.2 Reflexão sobre o trabalho colaborativo

Mesmo não estando integrado num núcleo de estágio convencional, desenvolvi com outros dois colegas mestrados e residentes em Leiria, alguns trabalhos em outras duas Unidade Curriculares deste mestrado, promovendo um exercício de humildade, de aceitação da opinião do outro e do trabalho colaborativo. O enriquecimento individual que aí adveio, ultrapassou largamente o âmbito do trabalho desenvolvido, alcançando todos os campos de formação pessoal e emocional, fundamentais para todos os contextos do dia a dia. Mesmo assim, este trabalho em grupo nunca deixou para trás a minha individualidade, para que conseguisse desenvolver as minhas capacidades e alargar os meus horizontes formativos.

O processo de pesquisa individual, facilitou a aquisição de novos conceitos e conhecimentos. Ciente da importância que o papel do Estágio Pedagógico tem na minha formação profissional, nunca perdi o foco das minhas obrigações enquanto estagiário e o desempenho destas funções foi realizado com o máximo sentido de responsabilidade e ética profissional.

Quanto ao trabalho realizado junto ao grupo de Educação Física, sempre que possível, estive disponível para colaborar na organização e dinamização das atividades internas da escola, desenvolvendo junto ao grupo, uma relação de camaradagem e confiança.

1.2.5.3 Reflexão e justificação das opções tomadas

A justificação das decisões tomadas foi uma das partes fundamentais no desenvolvimento das várias dimensões do ensino, durante todo o Estágio Pedagógico. Ao refletir sobre as decisões tomadas, adquiri a capacidade de autoanálise e perceber até que ponto a opção foi mais correta e se contribuiu para o sucesso dos alunos.

Referente à dimensão da planificação, a distribuição anual das Unidades Didáticas foi da responsabilidade do grupo de Educação Física, no entanto, a professora cooperante decidiu alterar a sequência da abordagem de algumas matérias. No que concerne aos planos de aula dos blocos de 50 minutos e 100 minutos, optei por criar um modelo que fosse ao encontro das minhas necessidades,

que fosse de fácil leitura, coerente, que tivesse uma continuidade e sequencialidade lógica, flexível na sua aplicabilidade e que fosse objetivo e simples.

Desta forma e por toda a experiência profissional que adquiri ao longo da minha vida docente e de treinador desportivo, iniciei a planificação pela definição de objetivos, seguindo-se a definição de estratégias, o tipo de tarefas a serem desenvolvidas nas três partes da aula (inicial, fundamental e final da aula), partindo sempre de situações analíticas, passando às situações globais e terminando nas situações jogadas.

As tarefas propostas bem como os objetivos para cada uma delas, enquadraram-se no espaço de realização, no tempo de realização, em função dos grupos e dos níveis e do material disponível. Os objetivos específicos, comportamentais e os critérios de êxito, eram definidos de acordo com o grupo de nível, bem como o tempo para cada uma das tarefas, e desta forma, tentar fazer com os alunos atingissem os objetivos propostos para cada uma das aulas.

A escolha das prioridades de intervenção para o desenvolvimento dos alunos, foi o ponto de partida para a tomada de decisão de todas as planificações das aulas que lecionei. Desta forma, tanto a priorização do desenvolvimento do padrão motor dos alunos, como o processo avaliativo, foram de extrema importância para a perceção do ponto de partida e dos objetivos a atingir. A avaliação diagnóstica, como elemento de identificação do ponto de partida, contribuiu na construção de todo o processo ensino aprendizagem. As informações recolhidas durante a avaliação formativa foram decisivas na orientação e reorientação de estratégias, que fossem ao encontro do objetivo final.

Para a construção da planificação das aulas, optei por ter em conta quatro condicionantes: o tempo disponível para a realização da prática motora, a ligação e a relação entre os conteúdos a abordar entre as diferentes Unidades Didáticas, a sequencialidade lógica e criteriosa das tarefas a desenvolver e por último, a intensidade da atividade motora durante as tarefas.

Quanto ao tempo disponível para a realização da prática motora optei por planificar as aulas de forma a que os momentos de instrução, organização e transição fossem os menores possível. Uma vez que tanto no bloco de 50 minutos como no bloco de 100 minutos tive todo o espaço do pavilhão gimnodesportivo, foi fácil organizar as aulas, criando espaços previamente organizados, diminuindo assim os tempos de organização.

Para criar uma maior ligação e relação entre os conteúdos a abordar entre as Unidades Didáticas, salvo algumas exceções como por exemplo a ginástica de aparelhos, planei estas ligações através de semelhanças entre as características das matérias e dos objetivos propostos para cada tarefa, isto é, as tarefas eram planeadas de forma a que houvesse relação e sequencialidade entre as matérias lecionadas nas Unidades Didáticas, facilitando a compreensão dos alunos nos momentos organizativos e na aplicação dos vários conteúdos no decorrer das aulas. Este princípio foi aplicado entre os desportos coletivos, entre o atletismo e a orientação e entre a dança e a ginástica do solo.

A sequência lógica e criteriosa das tarefas a desenvolver, teve como principal objetivo, criar situações que respeitassem o aumento gradual do nível de complexidade das mesmas ao longo da aula, criando situações de desafio e superação das dificuldades dos alunos num ambiente de segurança.

As tarefas foram desenvolvidas partindo de situações mais analíticas para as situações mais jogadas e numa componente mais competitiva. As situações jogadas iniciaram-se sem oposição que progressivamente iam aumentando no decorrer da tarefa ou da aula, até a situação de jogo reduzido ou formal. Uma vez que o jogo é o momento mais rico a nível de aquisições e desenvolvimento de competências, onde os alunos aplicam os conhecimentos praticados nas tarefas mais analíticas e por ser mais motivante, em todas as aulas as situações jogadas tiveram um papel de relevância, mesmo em disciplinas como a dança e a ginástica, em que os alunos competiam por equipas com o objetivo de conseguirem a melhor pontuação possível, nunca esquecendo a correção técnica.

De referir que todos os processos avaliativos, desde a avaliação diagnóstica até a avaliação sumativa, passando pela avaliação formativa, serviram de regulação do processo ensino aprendizagem, convergindo assim, para o objetivo de promover a aquisição e desenvolvimento das competências dos alunos.

A perceção da importância de todo este processo, bem como as suas nuances, desenvolveu em mim, um projeto pessoal de melhoria contínua, através de uma reflexão autocrítica que influenciou os momentos de tomada de decisão, ajustes e regulações, ao longo de todo o Estágio Pedagógico.

1.2.5.4 Reflexão sobre os conhecimentos adquiridos

A experiência profissional no ensino e no treino desportivo, bem como o desenvolvimento de conhecimentos adquiridos neste Estágio Pedagógico, tiveram forte influência no aprofundar dos conhecimentos e competências que já possuía.

Estes conhecimentos reportam-se sobretudo à complexidade da instituição escolar, das situações educativas e na organização funcional e curricular da disciplina de Educação Física, uma vez que as dimensões de ensino já fazem parte da minha vida profissional diária.

O domínio dos normativos e da literatura pesquisada, ocuparam um espaço fundamental na planificação e na realização das tarefas, na amplitude atual do desempenho da docência, na reflexão sobre as dificuldades encontradas e nas possibilidades de ajustamento existentes.

Para que a minha intervenção tivesse sucesso, o conhecimento científico assumiu um caráter fundamental no meu desempenho. As leituras realizadas, o trabalho de pesquisa individual e a comunicação com os colegas do grupo de Educação Física, permitiram-me aprofundar conhecimentos científicos de matérias de ensino, sobretudo nas competências didáticas da disciplina da Educação Física, através do desenvolvimento das dimensões, estilos e estratégias de ensino, principalmente quando relacionados com as faixas etárias do 3.º CEB.

1.2.5.5 Reflexão sobre as dificuldades sentidas

Foram muitas as dificuldades que senti durante todo este processo de formação. Como já referi anteriormente, o elevado número de “*papéis sociais*” que desempenhei durante este ano letivo, exigiu de mim, um elevado nível de organização pessoal e de gestão de tarefas diárias. Para ultrapassar estas dificuldades, sem dúvida que a estruturação, o planeamento e a gestão da própria dimensão emocional, tiveram que ser devidamente trabalhadas durante todo este ano letivo e que sem o apoio familiar incondicional não seria possível.

A planificação das Unidades Didáticas foi outro fator de dificuldade, uma vez que já estava afastado da disciplina de Educação Física há mais de catorze anos. Para superar estas dificuldades, para além das pesquisas biográficas, recebi a ajuda preciosa da professora cooperante Angélica Brites, que foi incansável no acompanhamento de todo este processo de formação. Optei por incidir o maior número de aulas para as Unidades Didáticas dos desportos coletivos, de forma a que os alunos tivessem mais momentos para desenvolver domínios sociais e de colaboração, uma vez que estes estiveram muito tempo em isolamento devido à pandemia e na ginástica, pelo grau de exigência técnico.

Outro fator que dificultou a minha ação, residiu na adequação dos critérios de avaliação para o 8.º ano do 3.º CEB, ao nível de desempenho dos alunos, exigindo um profundo conhecimento da turma e a escolha de tarefas a desenvolver nos momentos de avaliação, bem como nos instrumentos de avaliação utilizados.

Relativamente a realização das aulas em si, a minha maior dificuldade residiu no nível e internação pedagógica, mais propriamente no controlo visual sobre os alunos durante a tarefa. Esta dificuldade exigiu que a minha circulação fosse apropriada e efetiva, para conseguir intervir com mais proximidade junto dos alunos, de forma a que estes se sentissem acompanhados pelo professor. A efetividade dos feedbacks pedagógicos específicos, avaliativos, prescritivos e interrogativos, facilmente era verificada através do fecho dos ciclos de feedback, tendo a noção de haver, ou não, evolução positiva na execução do gesto motor do aluno, após a aplicação dos feedbacks.

Outras das dimensões que ainda devo desenvolver, para que as minhas intervenções sejam mais conseguidas, serão a instrução, a seleção e a utilização do feedback pedagógico de qualidade uma vez que no primeiro ciclo, estes momentos são um pouco diferentes quando comparados às aulas de Educação Física.

Será igualmente importante continuar a investir na minha formação, na renovação e atualização dos conceitos científicos em áreas como a intervenção pedagógica, a observação, a identificação e a análise e a correção do erro motor do aluno e as matérias de ensino, para que a minha atuação proporcione aos alunos melhores resultados. Infelizmente a grande maioria das formações em Educação Física são dirigidas aos docentes em exercício nos grupos 260 e 620 e como pertença aos quadros do grupo 110 não consigo fazer inscrições nestas formações. Mas esta dificuldade será ultrapassada assim que iniciar as minhas funções no grupo 620.

1.2.5.6 Reflexão sobre a gestão da relação vida pessoal / trabalho / Estágio Pedagógico

Este ano letivo, mais do que nunca, tive que gerir a minha vida pessoal, profissional e familiar, de forma a que conseguisse realizar as minhas tarefas diárias com sucesso. O fato de ser professor do 1.º CEB de uma turma de 4.º ano, ser coordenador de grupo do 4.º ano do departamento do primeiro ciclo do meu agrupamento, ser mestrando, ser presidente da Associação de Pais do Jardim de Infância que o meu filho frequenta e ser pai, fez de mim um gestor de tempo e de recursos definindo prioridades e calendarizando-as da forma mais equilibrada possível.

Para além de todos estes “*papéis*”, o desenvolvimento das minhas capacidades de pesquisa, estudo e análise melhoraram bastante, também fruto de uma gestão racional e emocional de todos os pormenores da minha vida.

A nível profissional, a experiência deste ano de estágio, foi determinante para perceber e aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento da instituição escolar.

Uma vez que já lecionei em dois dos três ciclos do ensino básico, o estágio no 3.º CEB deu-me uma melhor perceção da realidade da orgânica funcional da escola pública num todo, apenas faltando o ensino secundário. O trabalho com as diferentes fchas etárias do primeiro, segundo e terceiro ciclos, bem como os contextos onde estão inseridas, desenvolveram em mim, como pessoa e como profissional de ensino, capacidades inerentes a nível do trabalho com crianças e jovens, permitindo alargar os meus horizontes profissionais e humanos, nomeadamente nas relações sociais com colegas de diferentes grupos de ensino, bem como diferentes comunidades escolares.

Sendo a principal questão da educação o processo ensino aprendizagem, independentemente do ciclo de ensino, da faixa etária dos alunos, da instituição ou da comunidade escolar, todo o trabalho do professor deve centrar-se no sucesso do aluno, e por isso, entendo que por mais difícil que seja, por menos tempo que tenhamos e por mais obstáculos que existam, devemos olhar para este processo como uma dádiva, pois só assim, conseguimos crescer como pessoas e profissionais que contribuem para a formação de futuros adultos socialmente interventivos e desta forma contribuir para uma sociedade cada vez melhor, mais justa e mais apta.

Para mim, este é a principal função de um professor, seja qual for a disciplina. E é neste objetivo diário que oriento o meu papel com formador.

1.2.6 Consciência Reflexiva

Tanto no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, como no exercício das minhas funções de docência, desenvolvi capacidades determinantes para a minha evolução

pessoal e profissional. A profissão de professor, dá-nos a consciência de que nada é para sempre e que o simples fato de trabalharmos com pessoas obriga-nos e estar mais atentos e preparados à mudança.

A frequência nas Unidades Curriculares de Políticas Educativas e Organização da Educação Física no Sistema Educativo, a elaboração do relatório do Estágio Pedagógico, bem como o Estudo de Investigação permitiram, desenvolver conceitos em diferentes áreas de desenvolvimento curricular, didático, avaliativo, sistémico e científico, importantíssimos para o desempenho das minhas funções, em qualquer nível de ensino.

A formação inicial e a formação contínua são fundamentais para a formação de um professor. A importância da formação inicial assenta nas competências e conhecimentos de matérias específicas que servem de alicerce para a iniciação ao mundo do trabalho.

Para que este investimento na formação seja realmente aproveitado para o desenvolvimento profissional, o professor deverá ter uma boa capacidade reflexiva sobre toda as aprendizagens feitas em contexto teórico e na prática realizada.

Assim, posso dizer que a capacidade de reflexão, com que terminei este Estágio Pedagógico, é distinta daquela de quando o iniciei. A cada aula que lecionava, a cada reflexão que fazia, a cada análise da prática realizada, as minhas dificuldades e erros, eram relatados e o meu foco passava a ser encontrar soluções para superar os problemas encontrados.

Ao desenvolver a capacidade de questionar as minhas opções e o exercício da minha prática diária, consegui encontrar algumas respostas aos problemas encontrados nas aulas, nomeadamente nas questões organizativas, devido às constantes faltas dos alunos confinados por causa da pandemia, e também, formas de ultrapassar as dificuldades motoras que os alunos apresentavam.

As reflexões eram diárias e culminaram numa reflexão global no final de cada Unidade Didática, onde fiz a análise de toda o processo ensino aprendizagem, centrada nas aprendizagens dos alunos, e nos domínios que tinham que ser melhorados, bem como na justificação das tomadas de decisão, terminando com uma análise comparativa entre a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa. A partir destas reflexões, consegui preparar a minha prática, estabelecendo ligações nos diferentes objetivos a alcançar.

Hoje tenho a consciência de que não basta refletir, mas sim dar sentido à reflexão, para que esta seja mais significativa e seja sinónimo de maior qualidade de ensino e crescimento profissional.

A partir dos vários momentos de reflexão sobre os erros identificados durante a realização das aulas, consegui encontrar estratégias que fossem ao encontro das soluções para estes mesmos erros, e mesmo assim, durante a elaboração deste relatório, refletindo sobre o que se passou e em alguns momentos, tenho a sensação de que mudaria algumas decisões que tomei, mas não por insegurança e sim, por ter desenvolvido uma atitude mais crítica em relação ao meu trabalho.

E foi esta consciência reflexiva que consegui desenvolver com este Estágio Pedagógico. A capacidade

de refletir antes, durante e após a intervenção nas aulas e penso que, só assim, estarei a promover um ensino de qualidade e ajudar os meus alunos a serem pessoas mais aptas ao futuro incerto.

Capítulo III - Estudo de Investigação

Resumo

Este estudo tem como objetivo aferir se a atitude dos alunos sem deficiência, é favorável, face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares de Educação Física.

Participaram neste estudo 305 alunos do 7.º ao 9.º ano, do 3.º Ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, localizado na zona urbana do concelho de Leiria. Os indivíduos que participaram na amostra têm idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos ($\bar{X}=13,35$ e $dp= 1,03$) e de ambos os sexos ($N_f = 153$ e $N_m = 152$ rapazes).

O instrumento de recolha dos dados para o estudo foi o questionário *Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised (CAIPE-R)*, de autoria de Block, (1995), validado para a população portuguesa por Campos, Ferreira e Block (2014).

Este questionário avaliará duas subescalas de atitude para além da atitude global: atitudes gerais de inclusão, nas aulas de Educação Física e as atitudes face às alterações das regras específicas, uma determinada atividade, nas aulas de Educação Física para regras mais inclusivas.

Os resultados do presente estudo parecem evidenciar que os alunos do 3.º Ciclo, do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, têm uma atitude favorável face a inclusão de alunos com deficiência presentes nas aulas de Educação Física. Também se verificou que, em termos globais, não há relação entre o género e o nível de competitividade face às atitudes globais de inclusão nas aulas de Educação Física. No entanto, parece que a idade tem alguma relação, face às atitudes mais favoráveis, uma vez que os alunos mais velhos parecem evidenciar atitudes mais favoráveis que os alunos mais novos. Os resultados ainda evidenciam, que os alunos que têm vivências com familiares ou amigos com deficiência ou têm colegas com deficiência nas suas turmas, apresentam atitudes menos favoráveis que os colegas que não têm, embora estatisticamente não significativo.

Podemos assim concluir que das variáveis independentes analisadas no nosso estudo, nem todas parecem ter relação direta com a atitude dos alunos face a inclusão, visto não apresentarem oscilações significativas nas atitudes dos alunos. No entanto, parece-nos que a idade poderá ser um fator que contribui para a uma alteração na atitude face a inclusão, uma vez que os alunos mais velhos apresentam atitudes mais favoráveis que os mais novos. Estes resultados, sugerem que para além das variáveis analisadas no nosso estudo, haverá outras que ao entrarem nesta “*equação*” das atitudes à inclusão que serão mais determinantes do que as do nosso estudo.

Introdução

Para além dissertar sobre um tema de domínio de intervenção da Educação Física, este projeto de investigação tem como objetivo, analisar e comparar as atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência, nas aulas de Educação Física do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, em Leiria.

A escolha deste tema prende-se por razões profissionais e pessoais. Em primeiro lugar, a razão profissional que levou a escolha deste tema, prende-se pelo fato do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, albergar a única Unidade de Multideficiência do Concelho de Leiria, fazendo com que haja necessidade de perceber qual o grau de efetividade na inclusão e aceitação dos alunos com deficiência, nas aulas de Educação Física. Em segundo lugar, a razão pessoal reside no fato de ser pai de uma criança com necessidades específicas cognitivas que indiretamente afetam a capacidade de realização de competências motoras.

Este trabalho de investigação esta organizado em seis partes distintas. Na primeira parte, importa referir a pertinência desta temática que supera todas as razões pessoais ou profissionais apresentadas no parágrafo anterior. As orientações expressas na Declaração Mundial Sobre Educação, assinada por mais de noventa países, em 1994, numa conferência sobre educação organizada pela UNESCO, confirma a necessidade de criar condições para que todos os jovens, independentemente da sua raça, religião, sexo, etnia e com ou sem deficiência, tenham os mesmos direitos de aprender em contexto escolar, inseridos em turmas do ensino regular e com as mesmas oportunidades de formação. Esta declaração veio ao encontro da mudança de atitude da sociedade, perante a diferença com o objetivo da a tornar mais tolerante e inclusiva.

As sociedades atuais, têm sofrido mudanças a nível económico, político, cultural, social e também educativo. Referente a educação, a ideia de ensino inclusivo, apoia-se na filosofia que reconhece, aceita e valoriza a diversidade dos seus indivíduos, como parte integrante da sua própria constituição.

Esta declaração assenta no pressuposto de que numa escola inclusiva, não há diferenças entre alunos, independentemente da condição, características, credos, ideias, capacidades, ou qualquer outra qualquer. Todos devem ter o direito de aprender e ter as mesmas oportunidades para construir a sua cidadania.

Assim, todos os agentes de ensino que estejam relacionados direta ou indiretamente com o sucesso escolar dos jovens, devem trabalhar de forma a dar respostas às necessidades de qualquer aluno, dever este que se traduz, num enorme desafio para as escolas inclusivas. A escola passa a ser um espaço em que todos têm o direito de aprender, criando condições para que cada aluno atinja o seu sucesso formativo.

Para Booth & Ainscow (2000), a inclusão ocorre na convergência de três princípios fundamentais, o da construção de uma cultura inclusiva, da criação de políticas inclusivas e da prática de ações inclusivas.

Segundo Conatser, Block & Lepore (2000), numa cultura inclusiva, a escola torna-se numa instituição que aceita as crianças com características, interesses, capacidades e necessidades educativas individuais. Para que isto aconteça, todo o ambiente escolar deverá estar sensibilizado para este fenómeno, pois as atitudes positivas de professores, alunos, pais e demais agentes de ensino, são fundamentais para o êxito da inclusão.

Rodrigues (2003), defende que as aulas de Educação Física, são aulas propícias para que esta inclusão seja feita de forma natural, no entanto, alguns autores relatam comportamentos contrários aos desejados nas escolas inclusivas que são demonstrados pela comunidade educativa, como por exemplo a alienação (Calrson, 1995), a falta de significado (Portmam, 1995), o desinteresse (Ennis, 1995) e a falta de solidariedade de colaboração (Cothran & Ennis, 1999).

Torna-se então pertinente, perceber qual a atitude dos alunos sem deficiência, face à inclusão dos alunos com deficiência, nas aulas de Educação Física do 3.º CEB, no Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, após a alteração da lei regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 319/1991, que regula a integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Estudos realizados em Portugal por Campos, Ferreira & Block, (2014), procuraram sinalizar os comportamentos dos alunos face a presença de alunos com deficiência, nas aulas regulares de Educação Física, contribuindo assim, para uma melhor reflexão deste processo de inclusão.

É com esta premissa que este estudo tem como objetivo ajudar, de alguma forma, na discussão sobre a inclusão nas escolas portuguesas, contribuindo assim, para o sucesso educativo de todos os alunos.

A segunda parte desta investigação, consiste numa breve revisão bibliográfica que servirá de suporte teórico ao tema principal do estudo, reforçando a pertinência do mesmo e explanando alguns dos conceitos que determinam uma melhor compreensão da problemática estudada.

Na terceira parte, é apresentada a pergunta de partida, seguindo-se a metodologia do estudo e as hipóteses formuladas. Segue-se a apresentação da caracterização da amostra utilizada no estudo, o procedimento metodológico, o instrumento utilizado para a recolha dos dados e a metodologia utilizada para o tratamento dos dados recolhidos.

Já na quarta parte é feita a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Na quinta parte, disserto sobre as conclusões do estudo e na sexta parte, referencio as limitações deste estudo e as recomendações para futuras investigações.

1.1 Revisão da Literatura

A partir da pergunta de partida, urge a necessidade de realizar a revisão de alguma literatura existente sobre o tema da problemática, de forma a torna mais clara a compreensão da questão levantada, enquadrando conceitos, na perspetiva de alguns autores, como atitude, comportamento, deficiência, inclusão, integração e outros que achei pertinentes para este estudo. Importa também referir alguns estudos aplicados à disciplina de Educação Física, no contexto da escola inclusiva e sobre o tema da inclusão.

1.1.1 Atitude e Comportamento

As atitudes e os comportamentos são o objeto da psicologia social há muitos anos, mas ganhou uma maior relevância com o fenómeno da escola inclusiva.

Segundo Silverman & Subramaniam (1999) cit. por Andrade (2020), na psicologia, as atitudes são processos cognitivos que podem ter um impacto benéfico ou prejudicial sobre o desempenho de um indivíduo. Este processo é composto por convicções e ideais, e desenvolvem-se precocemente nas idades iniciais do nosso desenvolvimento, e por isso, as atitudes podem variar em diferentes momentos e circunstâncias da vida.

Em muitos casos, os conceitos de atitude e comportamento são confundidos com muita facilidade. Lima (1993) e Nunes (2007) cit. por Carvalho (2011), defendem que atitude e comportamento são fenómenos psicológicos completamente dispare. Para estes autores, a atitude, seja ela positiva ou negativa, é a reação de um indivíduo a uma situação, a um objeto, à um acontecimento social ou valor. Esta atitude será tão fiel quanto às influências que o indivíduo teve nas primeiras fases da infância. Para Sheth, (1974) cit. por Lopes (2015), o comportamento, será uma reação em função de determinadas situações imprevistas pelo indivíduo e Daryl Bem (1970) cit. por Lopes (2015), simplifica o conceito de atitude com o simples: "*gostar e desgostar*".

Vian et al. (1973) cit. por Lopes (2015), defende que as atitudes de um indivíduo, poderão ser definidas como uma estruturação de pensamento coordenado e lógico que determina a forma como sentimos e reagimos a determinados acontecimentos que decorrem à nossa volta.

Azjen (1988) cit. por Lopes (2015), define atitude como uma resposta que poderá ser positiva ou negativa sobre qualquer coisa que nos suscite uma reação.

Após a leitura de várias definições de alguns autores, Rodrigues (1996), definiu atitude como uma construção perdurável, realizada a partir de um conjunto de pensamentos que crescem com as relações de afetividade que temos com um determinado objeto, associado a um peso positivo ou negativo sobre esse mesmo objeto.

E convergindo com Verdugo et al (1995), defendeu que a construção da atitude, têm por base o afeto, a cognição e o comportamento. O afeto é referente as emoções e aos sentimentos que uma pessoa apresenta relativamente ao objeto da sua atitude, podendo causar comportamentos de aproximação, no caso de sentimentos positivos, ou de repulsa se forem sentimentos ou emoções negativas.

Para este autor, a cognição envolve todos os pensamentos, as informações e as crenças que o indivíduo constrói ao longo da vida sobre o objeto de atitude. E por último, o comportamento, que reflete uma reação física, ou não, que um indivíduo pode ter relativamente ao objeto da atitude.

Verdugo et al (1995), ainda refere que apesar das atitudes terem um elevado grau de resistência e estabilidade na conduta do indivíduo, não devemos considerar este fenómeno intelectual como imutável ou inalterável ao longo da vida. De forma progressiva, o indivíduo começa a gerar atitudes, quer pelas experiências vividas, quer pelas aprendizagens que vai fazendo ou tendo a maior consciência de experiências anteriores, ou seja, a maturidade.

As atitudes, assim como as crenças, manifestam reflexões, atuam fazendo triagens na interpretação da realidade, influenciando habitualmente comportamentos (Malouf & Schiller, 1995).

Triandis (1974) e Rodrigues (1984) cit. por Lopes (2015), consideram que a componente comportamental não depende das componentes cognitiva e afetiva e Rivoire (2006), defende que ocorrem regularmente certas inconsistências entre atitudes e comportamentos manifestados pelo indivíduo influenciadas por outros fatores.

Alguns dos autores referidos explicam que a formação de atitudes pode ser subdividida em comportamentais e cognitivas, sendo que as primeiras são suportadas em princípios behavioristas de observação do comportamento, e as segundas procuram a criação das atitudes através de processos internos, não diretamente observáveis.

Para o nosso estudo, importa reter que as atitudes, são a chave para a mudança de comportamentos desfavoráveis para com pessoas diferentes (Sherrill, 1998) e detêm um papel preponderante numa inclusão social de sucesso segundo Panagiotou, Kudlacek & Evaggelinou, (2006) cit. por Lopes (2015).

1.1.2 Deficiência ou Necessidades Educativas Específicas

A concetualização de deficiência, têm vindo a ganhar relevância nos vários fóruns, certames e congressos sobre educação a nível global, com o objetivo de dar respostas às necessidades de jovens com diferentes tipos de deficiência. Longe vai o tempo que as pessoas com deficiência eram segregadas da sociedade, impedidas de exercer a sua cidadania, condenadas à ignorância e sujeitas às vontades e decisões dos seus familiares.

Com base no relatório do *European Agency for Development in Special Needs Education* (2003), a problemática da deficiência deverá ser pensada numa abordagem mais educacional, de forma a

centrar-se mais numa perspetiva a médio e a longo prazo, sobre a formação e educação do indivíduo com deficiência, passando para segundo plano as perspetivas mais clínicas. A consciência de que a deficiência deve ser tratada como um fenómeno educacional, tem ganho força em vários países da Europa e do mundo.

Segundo Lopes (2015), devido aos diferentes tratamentos administrativos e financeiros que determinam os tipos de Necessidades Educativas Especiais, mais atualmente denominadas de Necessidades Educativas Específicas, estas podem variar muito de país para país, não refletindo por si só, as variações de incidência e os tipos de cada uma delas, em cada país (*Special Needs in Europe*, 2003).

O termo Necessidades Educativas Específicas, surge no léxico das sociedades democratizadas, com forte influência da globalização mundial, face à filosofia de igualdade de direitos dos cidadãos, eliminado qualquer discriminação por raça, opinião, religião, sexo, características intelectuais e físicas de qualquer criança ou adolescente em idade escolar (Correia, 1997 cit. por Carvalho 2011).

Mas não só entre países existe a dificuldade de determinar o conceito de Necessidades Educativas Específicas. É comum haver várias perceções entre os vários agentes educativos, como é o caso dos destinatários de ação educativa inclusiva, pais, docentes, docentes especializados, médicos, técnicos de saúde, terapeutas, técnicos especializados, técnicos da administração educativa, associações de deficientes e outros.

A nível lexical, deficiência significa perda de algo; falta; lacuna; imperfeição; insuficiência ou ausência de funcionamento de um órgão (Dicionário Porto Editora).

Segundo Andrade (2020), a incapacidade de realizar uma atividade dentro dos parâmetros considerados normais para a sociedade, poderá configurar numa deficiência.

Como consequência direta da deficiência ou resposta psicológica do indivíduo a deficiência física, sensitiva ou outras, poder-se-á dar origem ao sentimento de incapacidade perante determinada situação.

A Organização Mundial de Saúde define deficiência como alterações que colocam em causa o normal funcionamento estruturas ou funções de domínio psicológico, fisiológico ou anatómico. Para a Organização das Nações Unidas (1981), a deficiência é toda e qualquer forma obstrução ou restrição de natureza física, intelectual ou sensorial, que impeça um indivíduo de exercer a sua participação ativa na sociedade onde está inserido.

Pólvora (1989) cit. por Andrade (2020), refere que a noção de *handicap* ou desvantagem, adquiriu um cariz fortemente social, uma vez que a deficiência ou incapacidade, condicionam a interação do indivíduo com o meio onde está inserido, dando relevância ao contexto social, pois este, pode ou não incapacitar ainda mais o indivíduo deficiente.

Ainda Andrade (2020), refere que a definição de deficiência, baseia-se no conhecimento que temos sobre a problemática, nas experiências de vida de quem a julga, sendo o reflexo da sociedade onde a pessoa com deficiência está inserida.

Assim, torna-se claro que o conceito de deficiência está intimamente ligado aos fatores que causam a deficiência num indivíduo e estes podem ser de natureza física, psíquica, sensorial ou comportamental, que condicionam o desempenho na sua atividade funcional e que devem ser respeitados numa sociedade dita justa e igualitária, tanto no que diz respeito às atividades profissionais, como as oportunidades de formação e na prática física de âmbito escolar, recreativo ou competitivo.

1.1.3 Inclusão vs Integração

O fenómeno da inclusão não pode ser compreendido sem concetualizarmos devidamente a inclusão e a integração.

Num contexto escolar, a inclusão retira todo e qualquer princípio de exclusão de qualquer aluno a nível presencial ou académico. Segundo Rodrigues (2014), a escola deverá adotar políticas inclusivas desenvolvendo filosofias, culturas e práticas, que facilitem o contributo ativo de cada aluno, de forma a construir um conhecimento apoiado na partilha de saberes e interesses, convergindo assim, para um ambiente académico e sócio cultural sem discriminação.

O mesmo autor, reforça que um indivíduo deverá ser incluído de forma a ser bem-vindo em qualquer instituição, participando de forma ativa na formação da sua cidadania. Todo e qualquer indivíduo perfeitamente incluído numa sociedade, não sentirá barreiras, preconceitos ou atitudes de indiferença que o impeçam de ser cidadão.

Já Correia (2001) cit. por Lopes (2015), refere que no conceito de integração, o indivíduo é inserido num grupo ou sociedade sendo obrigado a adaptar-se à essa mesma sociedade e todas as condicionantes que estes apresentem.

Ainda Rodrigues (2006), distingue uma escola inclusiva de uma escola integrativa, uma vez que a escola integrativa cria escolas denominadas especiais, funcionando a par e passo com as escolas do ensino regular e que denominavam os alunos como “deficientes” e que por isso, devem ter condições especiais de frequência, aulas suplementares, apoios educativos, adaptações curriculares, condições especiais de avaliação.

Outro fator que Rodrigues (2006) destaca que o papel do aluno integrado é extremamente reduzido, limitando-se ao cumprimento de normas estipuladas pelas instituições, mantendo um aproveitamento e um comportamento satisfatórios, pois caso o aluno não se mantivesse nos parâmetros exigidos, seria encaminhado para uma escola dita especial.

Após a leitura cuidada dos autores referidos nos parágrafos anteriores, consegue-se convergir na concetualização dos fenómenos de inclusão e integração. O primeiro diz respeito ao conjunto de estratégias que auferem ao indivíduo com deficiência um papel ativo e participativo em toda a orgânica relacional e estrutural do meio onde está inserido. Já na integração, o indivíduo tem pouco ou nenhum poder de decisão ou participação na orgânica relacional e estrutural do meio onde está inserido, limitando-se a coexistir numa estrutura já definida e com regras e funcionamentos pré-estabelecidos, como é o exemplo as Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas.

1.1.4 Escola Inclusiva

Na segunda metade do século XX, através de uma maior conscientização dos alunos com Necessidades Educativas “Específicas”, com a implantação de políticas educativas que fossem ao encontro das necessidades destes alunos e com o apoio da Segurança Social, foram criados vários centros de apoio com técnicos e professores especializados para trabalhar com alunos com deficiência.

Já no final do século, as Equipas de Ensino Especial tinham como função, promover a integração familiar, escolar e social das crianças e jovens com deficiência, aproximando a educação especial e a escola regular.

Mais tarde, o atendimento prestado pelas Equipas de Ensino Especial dirigia-se somente a alunos com deficiências sensoriais ou motoras, com capacidade para acompanhar os currículos escolares vigentes. Já os alunos que apresentavam algum grau de deficiência intelectual, frequentavam as escolas especiais, tuteladas pelos Ministérios dos Assuntos Sociais e da Educação.

Recentemente, a Reforma do Sistema Educativo, nomeadamente a autonomia da escola, a interdisciplinaridade e os novos planos curriculares, e políticas inclusivas, mais propriamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, contribuíram para uma maior “abertura” das escolas a todas as crianças, incluindo as crianças com Necessidades Educativas Específicas, fomentando o cariz inclusiva da escola moderna.

O normativo supracitado, tem como objetivo garantir a inclusão de todo e qualquer aluno, com ou sem deficiência, em escolas de ensino regular, de forma a responder às necessidades e potencialidades de cada aluno, aumentando a sua participação no processo ensino aprendizagem e na comunidade educativa, através medidas de suporte às aprendizagens e à inclusão, mobilizando recursos específicos e apoio às aprendizagens, com diferentes ofertas formativas, durante todo o percursos escolar dos jovens em qualquer instituição educativa do país.

Já a Declaração de Salamanca é clara quanto a forma como deve operar uma escola inclusiva: *"O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos,*

adaptando aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades, é preciso portanto, um conjunto de apoio de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (pp 11-12)

Para Rodrigues (2006), a escola inclusiva deverá: Promover projetos educativos e curriculares assentes na inclusão, na igualdade e na convivência democrática, envolvendo toda a comunidade escolar; Procurar alcançar uma educação que garanta os princípios da equidade e da qualidade; Desenvolver uma escola para a população global em que sistemas de apoios, internos ou externos à escola, consigam atenuar ou eliminar as barreiras, face à diversidade dos alunos; Sempre que possível, recorrer à instituições, à comunidade e aos meios tecnológicos de informação e comunicação, para colaborar no processo ensino/aprendizagem; Motivar e sensibilizar todos os alunos para o trabalho colaborativo em todos os domínios, com alunos com deficiência.

Rodrigues (2001 e 2003) preconizou que a escola inclusiva, contrariamente à integrativa, prevê uma participação absoluta, assente em ideias e valores projetados, tendo em conta as diferentes características, interesses, objetivos e direitos de todos os intervenientes no processo educativo.

A escola inclusiva deverá adotar uma filosofia educativa que inclui alunos com Necessidades Educativas Específicas ou deficiência, sem qualquer discriminação. Deverá garantir a qualquer cidadão o contato com várias realidades, formas de pensar e agir, proporcionando alterações e mudanças positivas na sociedade. As escolas inclusivas deverão preconizar a equidade, a tolerância, o respeito e eliminar preconceitos, facilitando assim, o acolhimento e a cooperação na formação dos alunos com deficiência.

Os autores, os documentos e os normativos citados nos parágrafos anteriores, convergem no conceito de escola inclusiva como sendo um espaço de formação de toda e qualquer aluno, independentemente do género, da religião, da etnia, nível socioeconómico, ou da sua condição física, intelectual ou sensorial, devendo promover uma educação democrática, justa e com igualdade de oportunidades. As estratégias pedagógicas utilizadas numa escola inclusiva, deverão ir ao encontro das necessidades individuais dos alunos, desenvolvendo as suas capacidades e interesses de forma que o sucesso educativo seja atingível por todos os alunos.

1.1.5 Inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física

A inclusão é por si só um tema bastante abrangente e domina grande parte da problemática da educação nos dias de hoje. Com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), foram balizadas algumas diretrizes da educação inclusiva a nível das políticas pedagógicas, das metodologias, da avaliação e das atitudes e comportamentos dos técnicos que intervêm neste processo, de forma a

favorecer a integração social, optando por práticas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades de qualquer pessoa.

Assim, os docentes deverão estar capacitados para proporcionar um ensino de qualidade, para todos os alunos com ou sem deficiência. Segundo (UNESCO, 1994), os alunos com deficiência, deverão ser integrados em turmas regulares e para que estes consigam realizar as suas aprendizagens, os professores deverão fazer as adaptações necessárias para que aprendizagens sejam conseguidas.

Para Pires (2002), cit. por Andrade, (2020), a disciplina de Educação Física tem como objetivo proporcionar um conjunto de atividades e estímulos, que permitam de forma integral e harmoniosa, desenvolver e otimizar a relação do aluno com o corpo, promovendo as capacidades motoras, através da prática desportiva orientada, de forma a criar nos jovens alunos, hábitos de vida saudáveis, o gosto pela prática desportiva e uma cultura desportiva que influenciará o desenvolvimento biológico, psicológico e social de forma a prolongar a sua vida.

Assim, a Educação Física deverá proporcionar aos jovens, atividades desportivas individuais e coletivas, adequadas ao seu nível psicomotor, dando resposta às suas motivações.

Freitas (2002) cit. por Andrade (2020), refere que é da responsabilidade da tutela, a criação de condições favoráveis à prática desportiva das crianças e jovens, como instrumento de desenvolvimento da sua formação e o programa de Educação Física, deverá ser passível de ser aplicado de forma a incluir todos os alunos.

Ainda Freitas (2002), é no contexto escolar que devem ser criadas as condições para que a inclusão seja feita de forma efetiva. Independente da sua condição física, intelectual ou social, os alunos devem usufruir das experiências que a disciplina de Educação Física pode proporcionar. Para que as crianças e jovens consigam desenvolver as suas capacidades motoras, cognitivas e sociais, é necessário que a escola possua os meios humanos e materiais, tais como docentes habilitados, equipamentos e espaços desportivos, segurança e higiene para que este processo, seja uma realidade para todos.

Ainda para este autor, através do Desporto Escolar, também a Educação Física tem um papel importantíssimo na formação dos futuros adultos inculcando-lhes valores pessoais e sociais tais como a cooperação, a ajuda, o trabalho de equipa, o respeito pelo próximo e a procura do sucesso pessoal e coletivo.

Rodrigues (2007), refere três fatores que fazem da Educação Física uma disciplina de excelência para a promoção da inclusão nas escolas, tais como, a facilidade em flexibilizar o programa curricular, ser uma disciplina com um enorme carácter lúdico e propenso à interação social e pela capacidade que esta disciplina tem, de desenvolver competências motoras, cognitivas, emocionais, sociais e afetivas, tão importantes para o desenvolvimento humano.

No entanto, Hardin (2005) cit. por Rodrigues & Rodrigues (2017), observou que a disciplina de Educação Física está longe de ser uma disciplina inclusiva, mesmo que esta pudesse estar repleta de

momentos propício para o desenvolvimento de estratégias inclusivas. Na prática, as aulas de Educação Física ficam muito aquém no que toca ao carácter inclusivo e o autor, descreve a Educação Física tradicional como uma disciplina que diverge fortemente de uma Educação Física que se pretende mais inclusiva. Tais diferenças estão representadas no quadro que se segue:

Educação Física Tradicional	Educação Física Inclusiva
Valorização da homogeneidade	Valorização da diferença
Competição	Cooperação
Ensino de técnicas	Espaço para a criatividade
Participação dependente do empenho	Participação independente do empenho
Prática desportiva	Prática multidimensional
Relação treinador/praticante	Relação professor/aprendiz

Tabela 1 - Comparação entre a Educação Física Tradicional e a Educação Física Inclusiva
 Fonte: Moreira, et al (2012) cit. por Rodrigues & Rodrigues (2017)

A partir das leituras realizadas e após a interpretação do quadro n.º 1, constata-se mesmo sendo uma disciplina com forte carácter inclusivo, a Educação Física e os docentes desta disciplina, têm um longo caminho ainda por desbravar em direção à inclusão, ou por falta de equipamentos e espaços inclusivos ou pela atitude pouco inclusiva dos professores desta disciplina ou pelas estratégias de ensino que divergem do ideal inclusivo, é necessário que haja, uma importante mudança de atitude pedagógica e políticas realmente inclusivas, que deverá ocorrer para que as aulas de Educação Física sejam mais inclusivas.

1.1.6 Os professores e a inclusão

Partindo da lógica inclusiva do ensino da Educação Física, os docentes da disciplina, como em qualquer outra disciplina, devem garantir que as aulas de Educação Física sejam envoltas de alegria, satisfação, segurança e de grande entusiasmo para os alunos, sem esquecer o carácter desafiador e de superação de dificuldades, mesmo para aqueles que tenham limitações motoras ou cognitivas. Para a integração destes últimos, cabe aos professores criarem situações de aprendizagem em que os alunos com deficiência se sintam num ambiente de igualdade e bem-estar.

As aulas de Educação Física, como todas os momentos e escolarização, deverão ser um espaço de desenvolvimento e construção de futuros adultos, de forma a que as sociedades sejam mais tolerantes e com igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente da sua condição.

Segundo Hardin (2005) cit. por Rodrigues & Rodrigues (2017), mesmo com a enorme diversificação de estratégias de ensino, preconizadas pelos professores de Educação Física da atualidade em turmas heterogêneas, infelizmente o mesmo não se tem observado no ensino de alunos com deficiência.

O autor ainda refere, que esta passividade educativa deve-se a fatores como a facilidade em dispensar, das aulas de Educação Física, os alunos que apresentem algum tipo de deficiência incapacitante para a atividade física, configurando assim, numa atitude de exclusão camuflada; os níveis de competição e exigência técnica, habituais nas aulas de Educação Física e fomentadas pelas práticas docentes, bem como a organização e estrutura das aulas, que também excluem os alunos com deficiência; a própria escola como instituição naturalmente exclusiva dada à falta de acessibilidade; e por último e não menos importante, questões mais pedagógicas como a fraca flexibilização curricular, a utilização de sistemas pouco flexíveis de avaliação e o próprio desenvolvimento das atividades nas aulas de Educação Física. Para este autor, as estratégias utilizadas pelo professor de Educação Física divergem do caráter inclusivo que esta disciplina tem por excelência.

Já Bradshaw & Mundia (2006) cit. por Rodrigues e Rodrigues (2017), defendem que determinados fatores como a falta de formação específica em Educação Física adaptada, a falta de recursos materiais e estruturais que os professores têm à sua disposição e até fatores mais “orgânicos” como a idade e o género, podem determinar a atitude inclusiva de um professor de Educação Física, ao longo da sua carreira docente.

O caráter insuficiente e pouco específico da formação dos professores na área da inclusão, é referida por vários autores (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Fuchs, 2009; LaMaster, Gall, Kinchin, & Siedentop, 1998; Lieberman & Houston-Wilson, 1999) cit. por Lopes (2015), consiste em uma das mais difíceis barreiras à inclusão a serem ultrapassadas. Estes autores referem ainda que tantos os currículos, como a especificidade das atividades realizadas nas aulas de Educação Física, pelo menos no seu formato tradicional, tornam quase impossível a participação de alunos com deficiência de forma autónoma.

Ainda para estes autores, pretende-se que estas mesmas atividades, e porque não o currículo, sejam adaptados de forma a criar condições para que os alunos com deficiência, sejam mais participativos, e o mais importante, tenham sucesso nas suas aprendizagens.

Lieberman, & Houston-Wilson (1999) cit por Lopes (2015) referem o risco à integridade física dos alunos com deficiência e dos alunos sem deficiência, durante a realização das tarefas, bem como a incapacidade destes primeiros de realizar determinadas tarefas de forma autónoma, como é o exemplo dos alunos invisuais.

Para Shanker, (1994) cit. por Lopes (2015), também o facto de os professores recearem que os alunos, sem deficiência, sejam prejudicados nas suas aprendizagens, quando são feitas adaptações às tarefas em prol da realização das mesmas por parte dos alunos com deficiência, é outro fator que condiciona a inclusão dos alunos com deficiência, nas aulas de Educação Física.

Tendo a função de mediação nas aquisições de competências psicomotoras, o professor de Educação Física tem uma forte influência na superação dos limites motores, no conhecimento e domínio corporal dos alunos. O desenvolvimento harmonioso da criança e do jovem deve ser feito na sua plenitude e para que tal aconteça, o professor de Educação Física, deverá ser sensível à condição de cada aluno, promovendo assim, a igualdade de oportunidades e tornando a escola uma instituição efetivamente inclusiva. Fatores como a falta de formação, os receios e o perfil pouco flexível do professor de Educação Física, aliados a falta de equipamentos e infraestruturas, as lacunas a nível curricular e os procedimentos avaliativos, são claramente obstáculos à uma atitude mais inclusiva da parte do professor de Educação Física. A mudança de atitude dos professores de Educação Física é imprescindível, para que estas contrariedades sejam ultrapassadas e o ensino da Educação Física seja realmente inclusiva, como é pretendido pela escola inclusiva.

1.1.7 Os alunos e a inclusão

Para que se possa compreender melhor a atitude dos alunos sem deficiência, face aos alunos com deficiência em contexto escolar, como fenómenos de inclusão, será necessário fazer uma breve de referência sobre alguns estudos, já realizados, no âmbito desta temática.

Estudos realizados por Odon & McEvoy (1988) cit. por Andrade (2020), expressam que a formação de crianças e jovens com deficiência, quando realizada conjuntamente com crianças e jovens sem deficiência, inequivocamente é mais vantajosa para a formação de ambas as partes.

Panagiotou et al. (2008), refere que após a implantação de um programa educacional de sensibilização para a inclusão, em que alunos sem deficiência contactam com alunos com deficiência, estes primeiros modificaram a sua atitude perante os últimos.

Buysse e Bailey (1993) cit. por Andrade (2020), concluíram que há benefícios significativos no desenvolvimento de capacidades em alunos com deficiência a nível cognitivo, quando interagem como os seus pares sem deficiência.

Nas escolas portuguesas, a tendência de mudança positiva de atitude perante a deficiência, tem sido uma constante. Mendes (2009) cit. por Andrade (2020), ao aferir a atitude de alunos sem deficiência, face a Trissomia 21 no ensino regular, demonstrou que os alunos que tiveram contato próximo com pares com Síndrome de Down, apresentam atitudes mais positivas, relativamente aos alunos que não tiveram qualquer contato com a síndrome. O mesmo estudo também demonstrou que os alunos com maior idade, apresentaram uma atitude significativamente mais positiva em relação à Trissomia 21, quando comparados aos alunos de menor idade, e mesmo assim, tanto os alunos do 1.º CEB como os alunos do 2º CEB, apresentaram atitudes positivas em relação a inclusão.

Um estudo realizado por Afonso (2011) cit. por Andrade (2020), analisou a variação de atitude de 520 alunos sem deficiência do 2.º CEB e do 3.º CEB, e constatou que não há diferenças significativas de atitude entre alunos dos dois ciclos, face aos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física,

Outro estudo, realizado por Andrade (2020), revelou que os alunos do 3.º Ciclo, apresentam uma atitude favorável à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, bem como são influenciados positivamente pela convivência com um familiar ou amigo com deficiência, no entanto, esta última não é fator determinante para o comportamento inclusivo dos alunos sem deficiência.

Parada (2014), ao realizar um estudo com 455 alunos do 6.º e 12.º anos, verificou que os alunos do género feminino, apresentavam uma atitude mais positiva à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Ainda no mesmo estudo, os alunos do 6.º ano de escolaridade demonstraram atitudes de inclusão menos positivas que os alunos do 12.º ano.

Após uma leitura mais cuidada destes estudos, podemos constatar que há alguns padrões de comportamento e atitude perante a presença de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, tais como o género feminino, os alunos mais velhos e os que têm contato com familiares ou amigos com deficiência, apresentam uma atitude mais positiva, face a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

São estes padrões que iremos verificar na problematização do nosso estudo, verificando se os mesmos padrões são observados nos alunos do 3.º Ciclo do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus.

A atitude dos alunos sem deficiência é fundamental para que o processo de inclusão tenha os resultados esperados, mas por vezes, ou por falta de conhecimento, ou oportunidade, ou confiança ou autoestima, são os próprios alunos com deficiência, que apresentam comportamentos de recusa e resistência às tarefas, durante as aulas de Educação Física, criando assim, situações de exclusão devido ao fato de se sentirem impotentes na sua condição (Rede Internacional de Consultores para o Desenvolvimento do Desporto, 2008).

Stuart (1998) cit. por Lopes (2015), refere que os alunos com deficiência justificam a sua resistência às tarefas nas aulas de Educação Física, por terem receio de se magoarem a eles próprios ou aos colegas, de influenciarem de forma negativa a dinâmica dos jogos ou por não terem habilidade motora para a realização da tarefa a ser executada.

Por serem de extrema importância para a transmissão de uma identidade de grupo, e porque não, para uma conscientização social, os alunos são o elemento chave para que a inclusão dos alunos com deficiência na escola seja efetiva na sua plenitude.

Muitos são as condicionantes que podem determinar o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. As aulas de Educação Física para além do ambiente propício para o desenvolvimento das várias capacidades a nível motor e cognitivo, também podem ser um meio de extrema dificuldade para os alunos com deficiência por questões de coabitação social (Block, 1995).

O fenómeno da Escola Inclusiva põe à prova, a capacidade que a escola tem, em proporcionar aos alunos com deficiência, um ambiente sem barreiras, sendo um dos fatores determinantes para o processo de inclusão (Rodrigues, 2003).

Percebe-se que o envolvimento com os pares, bem como a forte convivência social e a noção de pertença à um grupo, são fatores essenciais para que haja uma mudança de atitude face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, tanto nos alunos sem deficiência como nos alunos com deficiência. Através de atitudes menos positivas, os alunos sem deficiência, condicionam a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, mas estes últimos, com atitudes de autoexclusão, também contribuem para que haja mais “ruído” no processo de inclusão, que acaba por não se fazer da melhor forma.

1.1.8 Os Pais e a inclusão

Segundo Gimenes (2006) cit. por Lopes (2015), a falta de convergência entre o que é pretendido na escola e o que são as expectativas dos pais dos alunos com deficiência, é um fator que condiciona, e muito, o sucesso do processo de inclusão.

Para Sherrill (1998), a recusa, por parte da família, de situações que possam vir a pôr em risco a integridade física dos seus filhos, contribui para que a relação destes alunos com o meio envolvente e os seus pares, seja mais dificultada.

Sendo a família uma instituição de extrema importância para qualquer criança ou jovem, por vezes é a superproteção dos familiares de alunos com deficiência que determina a participação destes alunos, ou não, nas aulas de Educação Física.

1.1.9 Gestão, logística, enquadramento legal e a inclusão

Para além de barreiras comportamentais, Lieberman & Wilson (1999), referem que a utilização de material inadequado, a falta de material, o pouco tempo de realização das tarefas e as próprias indicações médicas, tornam a atividade física para os alunos com deficiência, algo quase que impossível de ser realizado. Insuficiências a nível de financiamento e infraestruturas inadaptadas, são alguns dos exemplos de que as condições de realização da atividade física, limitam a prática física dos alunos com deficiência.

Segundo Gimenes (2006) cit. por Lopes (2015), a ambiguidade ou falta de aplicabilidade de algumas normativos, bem como a falta de investimento por parte da tutela, podem constituir noutras barreiras à inclusão.

A falta de infraestruturas e material adequado, bem como a inexistência e pouca aplicabilidade de uma legislação adequada, fazem com que a inclusão se depare com situações pouco promotoras da filosofia

de igualdade de oportunidades para todos os alunos. Por isso, será importante repensar em políticas inclusivas que sejam efetivas.

1.1.10 A gestão de oportunidades e a inclusão

Delors (1998) cit. por Lopes (2015), defende que a formação dos jovens deverá ser estruturada sobre quatro grandes aprendizagens fundamentais: *Aprender a conhecer*, fornecendo aos jovens ferramentas para compreender o que os rodeia; *Aprender a fazer*, que será o conjunto de capacidades para melhor intervir no meio envolvente; *Aprender a viver juntos*, capacitando os jovens com noções de cooperatividade social; *Aprender a ser*, que consiste na capacidade que os jovens deverão adquirir, para em conjunto com as três anteriores, desenvolvam capacidades de dinamismo, proatividade, intervenção, criatividade e responsabilidade. Estas aprendizagens fundamentais, deverão ser desenvolvidas em condições de respeito, tolerância e igualdade de oportunidades.

O tipo de deficiência também pode contribuir como uma barreira às oportunidades de desenvolvimento de uma criança com deficiência, desde tenra idade. Segundo Ferrell (1984) cit. por Lopes (2015), o desenvolvimento de uma criança invisual, pode ser condicionado por todas as barreiras apontadas nos pontos anteriores, privando-a de experimentar e desenvolver habilidades motoras básicas como o correr, saltar, lançar, manipular objetivos, agarrar.

Todas estas barreiras podem constituir fatores que dificultam a inclusão das crianças e jovens com deficiência, nas aulas de Educação Física e não só. Todos estes fatores somados, tornam o processo de inclusão um processo mais difícil, que poderá hipotecar o desenvolvimento efetivo e equilibrado de qualquer criança com deficiência, “turvando” o real e prioritário objetivo da escola inclusiva.

1.1.11 Outros estudos relevantes

A temática da inclusão nas aulas de Educação Física tem sido explorada por vários investigadores com o objetivo de compreender melhor os fatores que poderão influenciar ou até determinar atitudes mais favoráveis ou menos favoráveis. Logo, torna-se pertinente elencar alguns estudos de forma a fundamentar algumas das hipóteses formuladas para o nosso estudo. Importa referir, que a maioria dos estudos realizados tiveram como metodologia comum, a aplicação de um pré-teste e a aplicação de um pós-teste antecedido por uma ação de sensibilização, com o intuito de verificar se há ou não alteração de atitude dos alunos sem deficiência, face à inclusão.

Estudos realizados por (Van Biensen, Busciglio & Vanlandewijck, 2006; Lock, 1995; Condon e al. 1986 e Voeltz 1982, cit. por Block, 1995) cit. por Amaral (2009), concluíram que as raparigas apresentaram atitudes significativamente mais favoráveis que os rapazes.

Ainda os estudos realizados por Van Biensen, Buscigilio & Vanlandewijck (2006), a análise dos dados recolhidos, demonstraram que as raparigas têm atitudes mais favoráveis em todos as variáveis dependentes do estudo.

Um estudo realizado por Parada (2014) cit. por Andrade (2020), que envolveu 193 alunos do 2.º ciclo e 262 alunos do Secundário, de escolas dos concelhos de Coimbra, Leiria e Aveiro, concluiu que os alunos mais velhos, apresentaram atitudes mais favoráveis que os alunos mais novos.

Mendes (2009) cit. por Andrade (2020), conclui no seu estudo que os alunos com mais idade, apresentaram atitudes significativamente mais favoráveis do que os seus pares mais novos.

Para Afonso (2011) cit. por Andrade (2020), ao estudar as atitudes, face à inclusão de 520 alunos distribuídos entre o 2.º e o 3.º Ciclos, concluiu que não havia diferenças de atitudes favoráveis entre os dois ciclos.

Após o estudo realizado por Block (1995) cit. por Amaral (2009), este verificou que os alunos com menor nível de competitividade, apresentaram atitudes mais favoráveis que os alunos dos outros dois níveis. Esta diferença de atitude expressa-se de forma mais significativa a nível estatístico na variável, atitudes específicas nas aulas de Educação Física.

Estudos também realizados por Van Biensen, Buscigilio e Vanlandewijck (2006) cit. por Amaral (2009), concluíram as atitudes mais favoráveis diminuem quanto mais competitivos forem os alunos.

Para Block (1995) cit. por Amaral (2009), os alunos que tenham contato com familiares ou amigos com deficiência, apresentam atitudes significativamente mais favoráveis do que as crianças que não têm essa vivência.

Um estudo realizado por Andrade (2020), demonstrou que os alunos com vivências com pessoas com deficiência, no seio familiar ou das amizades, não apresentam diferenças significativas quando comparadas com os que não têm. No entanto, o primeiro grupo apresenta valores ligeiramente mais favoráveis que o segundo.

Hutzler e Levi (2008) cit. por Amaral (2009) concluíram no seu estudo que os alunos que conviviam com familiares ou amigos com deficiência, apresentaram atitudes favoráveis significativas, face à inclusão, em todos as variáveis dependentes.

Panagiotou et al (2008) cit. por Amaral (2009), através de um estudo realizado com um grupo experimental de 82 alunos e um grupo de controlo de 92 alunos, em que o primeiro teve vivências com alunos com deficiência e o segundo não, conclui que o grupo experimental, apresentou atitudes significativamente mais favoráveis que o de controlo após a aplicação do pós-teste.

Também Mendes (2009) cit. por Andrade (2020), ao aplicar um programa de sensibilização com alunos com Trissomia 21, verificou que os alunos sem deficiência tiveram mudanças positivas em relação às atitudes face à inclusão.

Sherrill (1998) cit. Amaral (2009), através da Teoria do Contato, determina que um grupo de indivíduos que tenham vivências sistemáticas, positivas e prazerosas com pessoas com deficiência, alteram positivamente a sua atitude, face à inclusão.

1.2 Problema

De forma a que o ensino inclusivo seja uma realidade nas escolas, oferecendo as mesmas oportunidades a todos os alunos, independentemente da sua condição, será importante perceber o que desencadeia o processo da inclusão, compreendendo a atitude dos alunos sem deficiência face à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Atualmente esta temática tem ganho grande relevância nos estudos realizados na área da inclusão.

O simples fato de incluir um aluno com deficiência numa aula de Educação Física, não encerra em si própria a inclusão desse mesmo aluno e que as suas dificuldades tenham sido superadas, antes pelo contrário, o aluno continua com as suas limitações e estas não deverão ser ignoradas ou negligenciadas.

Como já referido anteriormente na revisão bibliográfica, a atitude dos pares é um dos fatores decisivos na inclusão dos alunos com deficiência na comunidade escolar e particularmente, para este estudo, nas aulas de Educação Física.

Mas será que a atitude dos alunos sem deficiência, face à presença de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, é favorável? Será que existe uma relação entre fatores e atitudes favoráveis?

Para melhor compreendermos a atitude dos alunos sem deficiência face aos à presença de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, o estudo apresentado tem como objetivo investigar se há ou não variação de atitude quando relacionadas com as variáveis “género”, “idade”, “nível de competitividade”, “ter contato com familiar ou amigo próximo com deficiência” e a “presença de colegas da turma com deficiência nas aulas de Educação Física”.

Neste sentido, este estudo terá como principal problema / questão:

“Qual a atitude dos alunos sem deficiência, face à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física do 3.º CEB, do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus?”

Hipóteses

Como meio de partilha de conhecimentos, como forma de contribuir para uma maior sensibilização sobre o tema da deficiência nas aulas de Educação Física, para desenvolver uma atitude mais reflexiva de todos os intervenientes educativos nesta disciplina e para a criação de aulas mais inclusivas para todos os alunos, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1 – O sexo dos alunos sem deficiência não influencia a atitude face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física;

H2 – A idade dos alunos sem deficiência não influencia a atitude face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física;

H3 – As atitudes globais dos alunos sem deficiência não diferem segundo o nível de competitividade face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física;

H4 - As atitudes globais dos alunos sem deficiência com vivências no círculo familiar/amigos com pessoas com deficiência, diferem positivamente face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física;

H5 - As atitudes globais dos alunos sem deficiência com vivências com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, diferem positivamente face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

1.3 Metodologia

1.3.1 Participantes

No presente estudo participaram 305 alunos do 3.^o CEB do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, localizada na zona urbana do concelho de Leiria, em que 153 inqueridos são do sexo feminino e 152 do sexo masculino. Os indivíduos inqueridos têm idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, em que a média de idades é de 13 anos ($dp=1,03$; Moda= 14 anos). Do total dos participantes, 83 alunos têm ou tiveram familiares ou têm amigos íntimos com deficiência e 222 não, 130 têm ou já tiveram colegas de turma com deficiência nas aulas de Educação Física sendo que 175 não e 42 alunos consideram-se pouco competitivos, 186 mais ou menos competitivos e 77 alunos consideram-se muito competitivos.

A tabela 2 resume a caracterização dos participantes:

Variável		Frequências
Género	Masculino	152
	Feminino	153
Idade	dp	1,03
	Moda	14
Nível Competitividade	Muito	42
	Mais ou menos	185
	Pouco	78
Tem familiar/amigo com deficiência	Sim	83
	Não	222
Tem colega na aula de EF	Sim	130
	Não	170

Tabela 2 – Estatística descritiva das variáveis independentes.

1.3.2 Procedimentos

A recolha de dados foi feita a partir de um questionário aplicado aos alunos dos sétimos, oitavos e nonos anos (3.º Ciclo do Ensino Básico) do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus. Para tal, foram apresentados os objetivos do estudo ao diretor do agrupamento, tendo sido obtida a sua autorização, assim como do conselho Pedagógico do agrupamento. Posteriormente foi enviada comunicação aos encarregados de educação sobre o estudo, solicitando o consentimento para que os seus educandos preenchessem os inquéritos e participassem no estudo.

Após a obtenção das autorizações e consentimentos necessários, os inquéritos em formato de papel foram entregues aos professores do grupo de Educação Física que lecionam nas turmas do 3.º Ciclo e estes aplicaram os testes aos seus alunos no final das respetivas aulas. Os questionários foram entregues na segunda semana de janeiro de 2022 e recolhidos na última semana de fevereiro deste mesmo ano de 2022. Importa referir, que em algumas turmas tive que aplicar pessoalmente os inquéritos devido à ausência do professor por baixa médica.

A aplicação do questionário foi precedida pela apresentação de forma oral pelos professores aplicadores, através da leitura do enunciado e das instruções.

Todos os procedimentos foram realizados de acordo com a declaração de Helsínquia

1.3.3 Instrumento de Recolha de Dados

Como instrumento de recolha de dados, para aferição das atitudes dos alunos, face à inclusão nas aulas de Educação Física, foi utilizado o questionário Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised (CAIPE-R), Block (1995), traduzido e validado para Portugal por Campos, Ferreira e Block (2013).

O (CAIPE-R) é um dos instrumentos mais usado, a nível internacional, para avaliar atitudes de alunos relativamente à inclusão nas aulas regulares de Educação Física. É um questionário específico que prevê a descrição específica de tarefas e comportamentos normalmente investigados e/ou esperados em contexto inclusivo.

As suas questões permitem caracterizar os participantes através de dados como a idade, sexo, ano de escolaridade, o contacto prévio dos participantes com pessoas com deficiência e o nível de competitividade em dois contextos: a presença de um aluno com deficiência nas aulas de Educação Física e a aceitação às alterações de regras, numa determinada tarefa ou atividade, para que esta seja mais inclusiva.

O (CAIPE-R) contextualiza a problemática a ser estudada, descrevendo a situação de um aluno com deficiência, que se move em cadeira de rodas e que participa num jogo de basquetebol.

O questionário inicia-se com o preenchimento da caracterização individual do aluno com o objetivo de se ter o conhecimento de alguns dados bibliográficos da amostra, que são importantes para o estudo como o género, a idade e o ano de escolaridade do aluno. Seguem-se questões para saber se o aluno tem ou teve algum familiar ou amigo com deficiência, e se tem ou teve, algum colega com deficiência na sua turma de ensino regular.

A segunda parte do questionário *CAIPE-R* é constituída por onze questões, em que seis delas avaliam a atitude do aluno face a inclusão de um colega com deficiência nas aulas de Educação Física e as últimas cinco questões, que avaliam a atitude face à alteração de algumas regras do jogo de basquetebol para regras mais inclusivas. O somatório da pontuação obtida nas onze questões reflete a atitude global, face à inclusão nas aulas de Educação Física numa escala máxima de 44 pontos.

Os inqueridos manifestam o nível de concordância em duas subescalas: as questões 1 e 2 são questões de controlo; as questões de 3 a 8 avaliam as atitudes gerais de inclusão na aula de Educação Física; as questões de 9 a 13 avaliam atitudes específicas face às alterações das regras desportivas. As respostas são valoradas com a escala de Likert, permitindo aferir os diferentes níveis de intensidade de opinião sobre cada uma das questões apresentadas no questionário, podendo assumir 4 pontos distintos (1= não; 2 = provavelmente não; 3 = provavelmente sim; 4 = sim), criando o intervalo de 1 a 4 na média do somatório da pontuação, em que a pontuação 1 se atribui a uma atitude menos favorável e a pontuação 4 a outra mais favorável. Tendo em conta que a resposta ao item 4 contradiz a atitude mais favorável, relativamente à pontuação, apenas nesta questão procedeu-se à inversão das pontuações.

1.3.4 Variáveis Independentes e Dependentes

Face às hipóteses apresentadas neste estudo, foram definidas variáveis independentes e variáveis dependentes.

Como variáveis independentes, foram consideradas:

- A idade, como variável qualitativa, classificando a amostra de acordo com os seguintes escalões etários: dos 12 aos 13 anos e dos 14 aos 16 anos
- O Género, como variável qualitativa nominal, com as definições de masculino (M) e feminino (F);
- Ter um familiar/amigo com deficiência, como variável qualitativa nominal, classificada de acordo com a presença ou ausência de familiar/amigo com deficiência, apresentando as categorias “sim” e “não”;
- Ter a presença de um colega com deficiência na aula de Educação Física, como variável qualitativa nominal, classificada de acordo com a presença ou ausência de colega com deficiência na aula de Educação Física, apresentando as categorias de “sim” e “não”;

- O nível de competitividade, como variável qualitativa nominal, expressa em três níveis: “muito competitivo”, “mais ou menos competitivo” e “pouco competitivo”.

Como variáveis dependentes, foram consideradas as seguintes:

- Atitude dos alunos sem deficiência face à presença de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Esta variável quantitativa, permite-nos aferir o grau de perceção do aluno, no que diz respeito à inclusão nas aulas de Educação Física. O valor é obtido através do somatório da pontuação obtida individualmente, em todas as respostas, segundo a escala de Likert;

- Atitudes específicas dos alunos face às aulas de Educação Física. Esta variável quantitativa, permite-nos aferir o grau de perceção do aluno, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência, nas aulas de Educação Física. O valor é obtido através do somatório da pontuação obtida nas respostas às questões 3 a 8 inclusive, segundo a escala de Likert;

- Atitudes específicas dos alunos face à alteração de regras. Esta variável quantitativa, permite-nos aferir o grau de perceção do aluno, no que diz respeito à aceitação de alteração de determinadas regras, para que estas sejam mais inclusivas. O valor é obtido através do somatório da pontuação obtida nas respostas às questões 9 a 13 inclusive, segundo a escala de Likert.

1.3.5 Análise e Tratamento dos Dados

Os dados recolhidos neste estudo foram analisados com suporte ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences V 28.0 para Windows*).

Recorreu-se a estatística descritiva para calcular os parâmetros estatísticos descritivos, optando pela média (\bar{X}) como medida de tendência central, ao desvio padrão (DP) como medida de dispersão e às tabelas de frequência.

Após a análise da normalidade das variáveis, verificou-se que apenas nas variáveis dependentes associadas ao género ela estava presente, pelo que apenas na comparação entre rapazes e raparigas, se recorreu ao uso de técnicas estatísticas paramétricas (*Test-t para amostra independentes*). Nas restantes análises comparativas recorreu-se ao *test-U Mann-Whitney* para duas amostras e *test-H Kruskal-Wallis* para três amostras.

Para comprovar as hipóteses foi utilizado o valor de significância de $p \leq 0.05$, dado ser o valor convencionado para estudos no âmbito das ciências sociais e humanas.

O tratamento estatístico e análise dos dados contou com a valiosa colaboração do Professor Doutor Rui Matos, do Instituto Politécnico de Leiria, a quem prestamos o publico agradecimento.

1.4 Apresentação dos resultados

Nas tabelas que se seguem é explanada toda a análise estatística e inferencial necessária para a verificação das hipóteses formuladas a partir da pergunta de partida e da bibliografia consultada. No entanto, importa iniciar a apresentação dos resultados com a análise descritiva das três variáveis dependentes referentes ao total dos participantes.

A tabela 3 apresenta os valores obtidos através da análise estatística descritiva relativa às variáveis dependentes:

Atitude	Menos Favorável	Mais Favorável
Atitudes gerais de inclusão nas aulas de EF	52,8%	47,2%
Atitudes face às alterações das regras	29,2%	70,8%
Atitudes Globais	38%	62%

Tabela 3 – Estatística descritiva dos resultados obtidos nas variáveis dependentes.

A partir da leitura da tabela 3, observa-se que na variável “Atitudes gerais de inclusão nas aulas de EF” 52,8% dos alunos inqueridos apresentam atitudes menos favoráveis e 47,2% da amostra apresenta mais favoráveis, demonstrando que os alunos apresentam uma menor tolerância à presença de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Já na variável “Atitudes face às alterações das regras”, 70,8% dos alunos inqueridos, apresentam atitudes mais favoráveis e 29,2%, apresentam atitudes menos favoráveis, constatando que os alunos apresentam uma maior aceitação quando aplicam regras mais inclusivas.

No que diz respeito às atitudes globais dos alunos sem deficiência, face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, 62% dos alunos, apresentam atitudes favoráveis à inclusão e apenas 38% dos alunos, apresentam atitudes menos favoráveis, certificando assim que a maioria dos alunos sem deficiência têm atitudes globais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Análise à hipótese H1:

H1 – O sexo dos alunos sem deficiência não influencia as atitudes globais face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

A tabela 4 apresenta os valores (\bar{X} e dp), obtidos através da análise estatística descritiva e seguindo-se a análise inferencial através do Teste-t relativamente à variável, género.

Género	Feminino (n=153)	Masculino (N=151)	t-test	p
Atitude	$\bar{X} (\pm dp)$	$\bar{X} (\pm dp)$		
Atitudes gerais de inclusão nas aulas de EF	10,48 (3,53)	10,60 (3,49)	0,286	0,775
Atitudes face às alterações das regras	13,58 (4,84)	13,73 (4,44)	0,291	0,771
Atitudes Globais	24,06 (8,09)	24,33 (7,53)	0,302	0,763

Tabela 4 – Estatística descritiva e inferencial da variável “Género”.

Como se pode verificar na tabela 4, os rapazes apresentam valores médios superiores nas três variáveis de atitude consideradas. Contudo, essa aparente superioridade não se materializou na existência de diferenças estatisticamente significativas.

A análise estatística inferencial, também demonstra que para a variável “atitudes globais”, o valor do T- test é de 0,302 e o valor da significância é superior a 0,05 ($p > 0.05$) nas três variáveis dependentes. Portanto, podemos verificar que esta diferença não é estatisticamente significativa.

Assim, **confirma-se** a hipótese H1, ou seja, o sexo dos alunos sem deficiência não influencia as atitudes globais face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Análise à hipótese H2:

H2 – A idade dos alunos sem deficiência não influencia as atitudes globais face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

A tabela 5 apresenta os valores (\bar{X} e dp), obtidos através da análise estatística descritiva e seguindo-se a análise inferencial através do Teste-U Mann-Whitney, relativamente à variável idade.

Idade	Dos 12 anos aos 13 anos (n=153)	Dos 14 anos aos 16 anos (N=151)	Mann-Whitney	p
Atitude	$\bar{X} (\pm dp)$	$\bar{X} (\pm dp)$		
Atitudes gerais de inclusão nas aulas de EF	8,78 (3,20)	12,67 (2,55)	4259,50	0,00
Atitudes face às alterações das regras	11,53 (4,67)	16,22 (3,02)	5339	0,00
Atitudes Globais	20,31 (7,54)	28,89 (5,08)	4661,50	0,00

Tabela 5 – Estatística descritiva e inferencial da variável “Idade”.

A partir da análise da tabela 5, verifica-se que os alunos mais velhos, apresentam diferenças estatisticamente significativas, com valores médios superiores nas três variáveis de atitude consideradas.

A análise estatística também demonstra que para esta variável “atitudes globais”, o valor do teste U (Mann-Whitney) é de 4661,50 e o valor da significância de $p=0,00$. Assim, constatamos que os alunos mais velhos apresentam atitudes globais mais favoráveis à inclusão, do que os alunos mais novos.

Com efeito, **não se confirma** a hipótese H2, ou seja, a idade dos alunos sem deficiência não influencia as atitudes globais face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Análise à hipótese H3:

H3 - As atitudes globais dos alunos sem deficiência não diferem segundo o nível de competitividade face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física;

A tabela 6 apresenta os valores (\bar{X} e dp), obtidos através da análise estatística descritiva e seguindo-se a análise inferencial através do Teste-H Kruskal-Wallis, relativamente à variável nível de competitividade.

Nível de competitividade	Muito Compet (n=42)	+/- Compet (N=185)	Pouco Compet (N=78)	Kruskal-Wallis H	P
Atitude	$\bar{X} (\pm dp)$	$\bar{X} (\pm dp)$	$\bar{X} (\pm dp)$		
Atitudes gerais de inclusão nas aulas de EF	10,48 (3,78)	10,38 (3,53)	10,95 (3,30)	1,362	0,586
Atitudes face às alterações das regras	13,05 (5,18)	13,61 (4,73)	14,09 (4,10)	0,842	0,358
Atitudes Globais	23,52 (8,67)	23,99 (7,91)	25,04 (7,07)	0,970	0,449

Tabela 6 – Estatística descritiva e inferencial da variável “Competitividade”.

Como se pode verificar na tabela 6, os alunos pouco competitivos apresentam atitudes favoráveis superiores nas três variáveis dependentes consideradas. Contudo, essa aparente superioridade não se materializou na existência de diferenças estatisticamente significativas.

A análise estatística também demonstra que para esta variável “atitudes globais”, o valor do teste H (Kruskal-Wallis) é de 0,970 e o valor da significância é superior a 0,05 ($p > 0.05$), ou seja, não existem diferenças significativas de atitudes globais, face à inclusão nas aulas de Educação Física, entre os níveis de competitividade.

Deste modo, **confirma-se** a hipótese H3, ou seja, as atitudes globais dos alunos sem deficiência não diferem segundo o nível de competitividade face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Análise à hipótese H4:

H4 - As atitudes globais dos alunos sem deficiência com vivências no círculo familiar/amigos com pessoas com deficiência, diferem positivamente face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física;

A tabela 7 apresenta os valores (\bar{X} e dp), obtidos através da análise estatística descritiva e seguindo-se a análise inferencial através do Teste-U Mann-Whitney, relativamente a variável nível, conviver com familiares ou amigos com deficiência.

Familiars ou amigos com deficiência	Sim (n=83)	Não (N=222)	Mann-Whitney U	p
Atitude	$\bar{X} (\pm dp)$	$\bar{X} (\pm dp)$		
Atitudes gerais de inclusão nas aulas de EF	10,51 (3,77)	10,55 (3,41)	9193,50	0,977
Atitudes face às alterações das regras	12,96 (4,92)	13,21 (4,51)	8415,50	0,243
Atitudes Globais	23,47 (8,41)	24,46 (7,57)	8821,50	0,567

Tabela 7 – Estatística descritiva e inferencial da variável “Ter familiar/amigo com deficiência”.

A partir da análise da tabela 7, verifica-se que os alunos que não têm familiares ou amigos com deficiência, apresentam valores médios superiores nas três variáveis de atitude consideradas. Contudo, essa aparente superioridade não se materializou na existência de diferenças estatisticamente significativas.

A análise estatística também demonstra que para esta variável “atitudes globais”, o valor do teste U (Mann-Whitney) é de 8821,50 e o valor da significância é maior que 0,05 ($p > 0.05$), consequentemente, constatamos que não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes globais, face à inclusão nas aulas de Educação Física, entre as duas variáveis independentes.

Assim, **não se confirma** a hipótese H4, ou seja, as atitudes globais dos alunos sem deficiência com vivências no círculo familiar/amigos com pessoas com deficiência, diferem positivamente face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física

Análise à hipótese H5:

H5 - As atitudes globais dos alunos sem deficiência com vivências com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, diferem positivamente face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

A tabela 8 apresenta os valores (\bar{X} e dp), obtidos através da análise estatística descritiva e seguindo-se a análise inferencial através do Teste-U Mann-Whitney, relativamente a variável nível, presença de um colega com deficiência na aula de Educação Física.

Presença de um colega com deficiência na aula de EF	Sim (n=130)	Não (N=175)	Mann-Whitney U	p
Atitude	\bar{X} ($\pm dp$)	\bar{X} ($\pm dp$)		
Atitudes gerais de inclusão nas aulas de EF	10,05 (3,47)	10,90 (3,50)	9813,00	0,039
Atitudes face às alterações das regras	13,17 (4,74)	14,01 (4,54)	10454,00	0,225
Atitudes Globais	23,22 (7,91)	24,91 (7,67)	10030,00	0,07

Tabela 8 – Estatística descritiva e inferencial da variável “Presença de um colega com deficiência nas aulas de Educação Física”.

Como se pode verificar na tabela 8, os alunos que não têm colegas com deficiência presentes nas aulas de Educação Física, apresentam atitudes favoráveis superiores nas três variáveis de atitude consideradas. Contudo, essa superioridade aparente nas variáveis “atitude face às alterações das regras” e “atitudes globais”, encontrada através o valor do Teste U (Mann-Whitney) de 10030,00, não se materializou na existência de diferenças estatisticamente significativas, uma vez que o valor de $p > 0.05$.

No entanto, importa referir que na variável “atitudes gerais de inclusão nas aulas de Educação Física” a diferença de atitudes entre os alunos que têm colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, é significativamente inferior à atitude dos alunos que não têm.

Deste modo, **não se confirma** a hipótese H6, ou seja, as atitudes globais dos alunos sem deficiência com vivências com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, diferem positivamente face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

1.5 Discussão dos resultados

Tendo como objetivo principal deste estudo, aferir as atitudes dos alunos do 3.º ciclo, sem deficiência, face à inclusão dos alunos com deficiência do mesmo ciclo, nas aulas de Educação Física, importa aferir a relação entre estas mesmas atitudes com as variáveis género, idade, nível de competitividade, ter ou não um familiar ou amigo íntimo com deficiência ou ter ou não um colega de com deficiência a frequentar as aulas de Educação Física e fazer uma paralelismo com estudos já realizados e elencados na revisão bibliográfica.

Após a análise da normalidade das variáveis através do teste de significância *Shapiro-Wilk*, verificou-se que apenas na variável dependente “género” havia homogeneidade, e por esse motivo, na análise estatística inferencial entre rapazes e raparigas, recorreu-se ao uso de técnicas estatísticas paramétricas (*Test-t para amostra independentes*). Nas restantes análises comparativas, recorreu-se ao *test-U Mann-Whitney* para duas amostras e *test-H Kruskal-Wallis* para três amostras.

Hipótese H1:

Ao analisarmos a hipótese H1, nos estudos realizados por Tripp et al. (1995) cit. por Parada (2014) e Block (1995), as raparigas demonstraram atitudes gerais, mais favoráveis à inclusão nas aulas de Educação Física, quando comparadas com os pares do sexo masculino.

Parada (2014), num estudo realizado em escolas de Coimbra, Leiria e Aveiro, verificou que as raparigas apresentavam igualmente atitudes consideravelmente mais favoráveis que os rapazes.

No estudo realizado com os alunos do 3.º Ciclo do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus podemos constatar que os rapazes apresentam atitudes mais favoráveis (24,33) que as raparigas (24,06). Contudo, uma vez que os valores médios entre rapazes e raparigas não apresentam diferenças estatísticas significativas, não se verifica uma relação causal entre a variável género e as atitudes globais de inclusão, divergindo assim, dos estudos realizados pelos autores supracitados.

Hipótese H2:

No que concerne à análise da hipótese H2, Mendes (2009) cit. por Andrade (2020) refere que nos seus estudos demonstraram, que os alunos mais velhos apresentam atitudes gerais significativamente mais favoráveis, face à inclusão nas aulas de Educação Física. No entanto, Afonso (2011) cit. por Andrade (2020), através de um estudo realizado com 520 alunos do 2.º Ciclo e do 3.º Ciclo, verificou que não há diferenças nas atitudes gerais significativas entre os alunos dos dois ciclos. Já o estudo realizado por Andrade (2020), no Agrupamento de Escolas de Vimioso, aferiu que os alunos mais novos apresentaram atitudes mais favoráveis que os alunos mais velhos.

No nosso estudo, constatou-se que os alunos mais velhos, apresentam atitudes gerais significativamente mais favoráveis (28,89), quando comparados com os alunos mais novos (20,30). Assim, confirma-se a hipótese H3, que converge com os estudos realizados por Mendes (2009).

A partir dos resultados obtidos nos vários estudos apresentados e dado à diversidade de conclusões que delas foram retiradas, não podemos afirmar que há uma relação causa/efeito no que concerne à variável idade. Poderão haver mais fatores que em conjunto, influenciem de forma positiva ou negativa as atitudes de inclusão por parte dos alunos sem deficiência.

Hipótese H3:

Na análise à hipótese H3, referente à relação entre o nível de competitividade e as atitudes face à inclusão, observa-se que no estudo realizado por Amaral (2009), as atitudes gerais dos alunos menos competitivos, face à inclusão, foram claramente favoráveis em comparação aos alunos mais ou menos competitivos e muito competitivos. Também estudos realizados por Block (1995), Van Biensen, Busciglio & Vanlandewijck (2006) cit. Amaral (2009), concluíram que há uma relação de paridade inversa entre o nível de competitividade e as atitudes gerais favoráveis a inclusão, isto é, quanto menos competitivo o aluno for, mais favorável é a atitude face à inclusão.

Relativamente ao estudo realizado com os nossos participantes, os resultados divergem com os autores citados, embora os alunos menos competitivos apresentem atitudes mais favoráveis, face à inclusão (25,04), quando comparados com os alunos mais ou menos competitivos (23,99) e os mais competitivos (23,52), assistindo-se desta forma à relação de paridade inversa observada a nos estudos de Van Biensen, Busciglio & Vanlandewijck (2006), estas diferenças não são estatisticamente significativas e por isso, não será correto concluir que os alunos menos competitivos do nosso estudo tem uma atitude mais favorável, face à inclusão que os da restante amostra.

Hipótese H4:

Na análise da relação entre as atitudes globais dos alunos sem deficiência que convivem com familiar ou amigo com deficiência, face à inclusão, observamos nos estudos realizados por Block (1995) e Amaral (2009), que os alunos com vivências familiares ou próximas com pessoas com deficientes, apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão. Contudo, no estudo realizado por Hutzler e Levi (2008) cit. por Amaral (2009), apresentaram resultados contrários aos de Block (1995) e Amaral (2009), onde os alunos sem qualquer contato prévio com a deficiência, tiveram resultados mais favoráveis do que os que têm.

No nosso estudo, embora os alunos sem familiar ou amigo com deficiência apresentem atitudes mais favoráveis à inclusão (24,46) quando comparados com os que têm (23,47), esta diferença não é estatisticamente significativa e portanto, para os alunos do 3.º Ciclo do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, o ter um familiar ou amigo com deficiência, não é fator que condicione atitudes mais favoráveis, face à inclusão nas aulas de Educação Física.

Hipótese H5:

Relativamente à hipótese H5, estudos realizados por Panagiotou et al. (2008) cit. por Godinho (2009), demonstraram que alunos sem deficiência que tiveram contato com alunos com deficiência, através

de um programa de sensibilização realizado posteriormente a aplicação de um pré-teste, apresentaram modificações positivas no seu comportamento após a aplicação do pós-teste. A teoria do contato (Sherrill, 1998) cit. por Amaral (2009), vai ao encontro das inferências encontradas por Panagiotou et al. (2008) cit. por Godinho (2009), uma vez que defende que quanto mais prazerosa, frequente e íntima for a relação do indivíduo com alguém com deficiência, mais favorável será a mudança positiva de atitude perante a inclusão.

Os resultados obtidos pelo nosso estudo convergem com os resultados obtidos pelo estudo realizado por Block (1995), em que as atitudes gerais dos alunos com vivências com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, não diferem positivamente face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. No entanto e mesmo não sendo estatisticamente significativos, as atitudes globais dos alunos que não têm vivências com alunos com deficiência nas aulas de Educação Física conseguem ser mais favoráveis.

Quanto as atitudes gerais de inclusão nas aulas de Educação Física, os alunos do 3.º Ciclo do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, apresentam diferenças estatisticamente significativas, observando que os alunos sem qualquer contato com colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, apresentam atitudes mais favoráveis (10,90), quando comparados com os alunos têm colegas com deficiência nas aulas (10,05) divergindo desta forma aos resultados encontrados por Block (1995) para a mesma variável dependente.

1.6 Conclusões

Os resultados obtidos neste estudo, deram a conhecer a atitude dos alunos do 3.º CEB do Agrupamento Dr. Correia Mateus, face à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Conclui-se que estes alunos apresentam atitudes globais favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Este estudo demonstrou que, relativamente a esta amostra, as variáveis género, nível de competitividade, ter ou não um familiar ou amigo íntimo com deficiência ou ter um colega com deficiência na turma, não são variáveis que condicionam as atitudes globais mais ou menos favoráveis de inclusão dos alunos sem deficiência.

No entanto, o estudo também revela alguns dados curiosos que divergem das leituras de bibliografia consultada, tais como:

Embora não sendo estatisticamente significativo, os alunos deste agrupamento, que têm familiares/amigos com deficiência ou os alunos que têm colegas com deficiência na sua turma, apresentam em média, resultados menos inclusivos que os alunos que não têm. O mesmo se observa nas raparigas que apresentam atitudes menos favoráveis que os rapazes.

Sendo a atitude um dos maiores fatores que facilita a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, caberá ao professor da disciplina, a tarefa de criar condições, para que os alunos sem deficiência e os alunos com deficiência ultrapassem alguns estigmas ligados à deficiência, e neste sentido, também os familiares dos alunos e toda a comunidade educativa, deverão incutir nos jovens, desde tenra idade, valores de aceitação e igualdade de oportunidades, criando um ambiente de inclusão efetiva, seguro e ao mesmo tempo motivador fazendo com que todos os alunos, consigam superar as suas limitações e dificuldades, desenvolvendo assim, a sua autoestima e a sua autonomia. Só assim, será reforçando o papel da Educação Física na formação de jovens para um futuro incerto e que sejam capazes de observar, pensar e agir de forma justa, tolerante e democrática na sociedade onde estiverem inseridos.

1.7 Limitações e Recomendações

A principal limitação sentida na realização deste estudo, reside no fato de não terem sido recolhidos os dados relativos a outras escolas devido à pandemia do Covid 19, limitando a amostra apenas ao Agrupamento de Escolas Dr. Correi Mateus, o que impediu um maior incremento do estudo, não sendo possível comparar resultados de diferentes regiões, tornando este estudo menos abrangente.

Como sugestões para a os próximos estudos, seria pertinente ampliar este estudo a outras escolas e regiões, como inicialmente pensado para esta investigação, de forma a ampliar a amostra e aferir uma resposta mais extensivo em relação à temática da inclusão nas aulas de Educação Física.

Também seria interessante aplicar o teste Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised (CAIPE-R), em dois momentos distintos: num primeiro momento seria antes da implementação de um programa de sensibilização a inclusão na atividade física, que poderá ser, por exemplo, uma semana de atividades alusivas ao desporto adaptado e um segundo momento após a implantação desse mesmo programa. Desta forma se poderia aferir, até que ponto o contato com atividades desportivas adaptadas poderiam condicionar comportamentos inclusivos nos alunos.

Outra sugestão para o futuro seria realizar um novo estudo em que a pergunta de partida também envolvesse outras variáveis, como por exemplo as atitudes dos professores de Educação Física, a atitude dos pais dos alunos com e sem deficiência, entre outras. Pensamos que com um estudo mais abrangente a nível de amostra e inferindo relações de causalidade com um maior número de variáveis, pudéssemos compreender melhor o fenómeno das atitudes, face à inclusão e alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e desta forma procurar estratégias para tornar a nossa sociedade mais inclusiva.

Capítulo IV – Considerações Finais

Este ano letivo de 2021/2022 sem dúvida constituiu um marco muito importante na minha vida pessoal e profissional. A meio de uma pandemia, com três filhos, com a docência, com o Estágio Pedagógico e com o Projeto de Investigação, consegui adquirir competências que certamente farão de mim um professor, um pai e um ser humano melhores.

O desenvolvimento de uma consciência autorreflexiva proporcionada por todas as Unidades Curriculares deste mestrado, a redação deste relatório e a realização de estudo de investigação, fizeram de mim, um profissional mais atento nos momentos de planeamento, realização e avaliação de todo o processo ensino aprendizagem. A possibilidade de ter realizado este Estágio Pedagógico na instituição de ensino onde exerço as minhas funções de docência, encerra em si, um misto de emoções, que fizeram deste processo de formação profissional, um momento muito rico, mas ao mesmo tempo mais exigente pelo fato de indiretamente estar a ser “avaliado” pelos meus superiores e gerir todas as expetativas criadas à volta do meu retorno à vida académica.

Outro aspeto positivo que quero referir reside no fenómeno emocional inerente ao Estágio Pedagógico ligado aos alunos do 8.ºA. A excelente relação de respeito, amizade e colaboração, aliadas ao ambiente agradável e motivador das aulas, fez com que os alunos se sentissem bem, seguros e motivados para a prática física. O que me deixa bastante satisfeito, uma vez que um dos objetivos do professor de Educação Física, é criar nos alunos hábitos de vida saudável e de prática física regular.

O Estudo de Investigação foi extrema importância para a minha formação académica e profissional, uma vez que desenvolveu em mim capacidades de pesquisa, síntese, relacionar conhecimentos, reconhecer a importância do trabalho investigativo para a melhoria da qualidade de vida e resolução de problemas. Também proporcionou momentos de prazer e motivação, mesmo quando o cansaço já se fazia sentir. Quanto mais procurava respostas, mais dúvidas tinha e é isso que a investigação é para mim, uma porta aberta para a constante procura de saber mais e melhor. O tratamento estatístico realizado neste estudo, contou com a preciosa colaboração do professor Rui Matos, que se mostrou sempre disponível, onde aprendi muito sobre estatística inferencial ligada aos estudos sociais.

Em tom de conclusão, fica claro que a profissão de professor de Educação Física exige que estejamos atentos às mudanças, que sejamos resilientes, insatisfeitos e cuidadosos na forma como gerimos as expetativas dos nossos alunos, principalmente na faixa etária 3.º Ciclo, onde residem tantas dúvidas quanto a sua imagem corporal e a autoestima, podendo ser um obstáculo no crescimento equilibrado.

Por todas as razões apontadas anteriormente, permito-me dizer que este o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, reacendeu em mim, o desejo que regressar à Educação Física o quanto antes, pois só assim sentir-me-ei um profissional completo e realizado.

Referências Bibliográficas

- Amaral, J. (2009). *Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física. Estudo Exploratório das Atitudes dos Alunos do 9º Ano de Escolaridade*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de licenciada em Educação Física, pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. 84 pp.
- Andrade, R. (2020). *Relatório de Estágio Pedagógico, desenvolvido no Agrupamento de Escola de Vimioso, junto da turma 8.ªA, ano letivo 2019/2020*. Faculdade de Ciência dos Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Coimbra. 51 pp.
- Block, M. (1995). Development and Validation of the children's Attitudes toward integrated Physical Education- Revised (CAIPE-R) *Inventory*. *Adapted physical Activity Quarterly*. 12. 60-77
- Block, M. E. & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 24, 2, 103-124
- Block, M. E. & Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects on non-disabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 13, 38– 49.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Disability Equality in Education.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P, Block, M.E. (2014). *Influence of an awareness program on Portuguese middle and high school students' perceptions toward peers with disabilities*. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*.
- Caputo, M. e Ferreira, D. (1998) – *Apostila – Inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na Educação Física escolar – I congresso latino – americano de educação motora – Foz do Iguaçu*. Brasil.
- Carlson, T.B. (1995). Now I think I can: the reaction of eight low skilled students to sport education. *European Physical Education Review*. 3, 267-284

- Carvalho, M. (2011). *Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Dificuldade - Contato coma deficiência*. Faculdade de Educação Física e Desporto. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Lisboa. 78 pp.
- Centeio, D. (2009). *Educação Física Inclusiva: Atitudes dos Alunos Face à Educação Física Inclusiva: Estudo Exploratório dos Alunos do 2º E 3º CEB*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra, Portugal. 80 pp.
- Dalmoro M. Vieira K. (2013). Dilemas Na Construção De Escalas Tipo Likert: O Número De Itens E A Disposição Influenciam Nos Resultados? *Revista Gestão Organizacional*. 6. 162-172
- Decreto Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República n.º 15/01 – I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série B. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa
- Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro. Diário da República n.º 3/05 – I Série B.
- Gimenez, R. (2000). Inteligência e deficiência mental: num olhar voltado para a complexidade. *Eccos*. 2, 2, 81-90.
- Infopédia. Dicionário Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/>
- Internacional Network of Sports and Development Consultants (INSDC). (2008). *Sports and Persons with Disabilities: Fostering Inclusion and Well-Being*. Chapter 5.
- Lopes, M. (2015). *O impacto de um programa de sensibilização nas atitudes dos alunos do 8º ano face à inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Bragança. 54 pp.
- Malouf, D. & Schiller, E. (1995). “Practice and Research in Special Education”. *Exceptional Children*. 61 (6) 414-424.

- Manoel, E.J. (1996). “O estudo do comportamento motor da pessoa portadora de deficiência: problemas e questões”. *Revista Brasileira de Saúde Escolar*. 4, 3, 11-21.
- Martins, G. et al (2016). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (2001). *Programa do 3.º ciclo de Educação Física*. Ministério da Educação
- Mitchell, D. (2009). *Inclusive Education*. Commonwealth Education Partnerships.
<https://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/55-57-20091.pdf>
- Parada, I. (2014). *Atitudes dos Alunos Face à Inclusão de Alunos com Deficiência, nas Aulas de Educação Física- Comparação em alunos do 2º ciclo e secundário*. Faculdade de Ciência dos Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Pereira, L. (2010). *Relatório final de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Quinta das Flores letivo 2009/2010*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Portman, P.A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*. 14, 445-453.
- Rivoire, E. (2006). *A Contribuição da Psicologia Social para a Teoria e a Prática da Actividade de Relações Públicas*. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil.
- Rodrigues, A. (1996). *Psicologia Social 16ª Edição*. Ed. Vozes. Petrópolis. Brasil.
- Rodrigues, D. (2001) *A Educação e a Diferença*, in David Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto Editora. Porto.
- Rodrigues, D. (2003). *A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas*. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 24/25, 73-81.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, S. Paulo. Summus Editorial.

Rodrigues, D. (2014). *O que é a inclusão?* Opinião. Público.

Rodrigues, D. & Rodrigues, L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Revista Práxis Educativa*. Brasil. www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. 317-328.

Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross disciplinary and Lifespan* (5th Ed.). McGraw-Hill, Companies, Inc. 9, 226.USA.

Silva, J. (2017). *Relatório Final de Estágio Pedagógico Desenvolvido na Escola Básica 2.º e 3.º Ciclos e Secundário, José Falcão de Miranda do Corvo, junto a turma 8.ºA, no ano letivo 2016/2017*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

UNESCO, (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 24/25, 73-81.

Verdugo, M., Jerano, c. & Arias, B. (1995) “Actitudes Sociais y profesionales Hacia las Personas con Discapacidad: Estrategias de evaluación e Intervención”. In Verdugo, M. (dir.) *Personas con Discapacidad*. 79-143. Madrid: Sigli XXI Editores.

Anexos

DADOS BIOGRÁFICOS

NOME: _____ ANO: _____ TURMA: _____ N.º: _____
 DATA NASC.: / / IDADE: _____ NATURALIDADE _____
 ENDEREÇO: _____
 CONSELHO: _____ CÓDIGO POSTAL: - _____
 TELEMÓVEL: _____ EMAIL: _____

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

NOME: _____ PARENTESCO: _____
 DATA NASC.: / / IDADE: _____ NATURALIDADE _____
 ENDEREÇO: _____
 CONSELHO: _____ CÓDIGO POSTAL: - _____
 TELEMÓVEL: _____ EMAIL: _____
 PROFISSÃO: _____

AGREGADO FAMILIAR

PARENTESCO	IDADE	HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	PROFISSÃO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL
EU				

OS TEUS PAIS: (ASSINALA COM UM X)

VIVEM JUNTOS

ESTÃO SEPARADOS

ESTÃO AUSENTES

EM CASO DE AUSÊNCIA:

VIVE COM OUTRA PESSOA

FALECEU

TRABALHO NO ESTRANGEIRO

AMBIENTE FAMILIAR

O relacionamento com os teus pais ou pessoas com quem vives...

Bom Razoável Mau

As pessoas com quem vives perguntam-te sobre a escola...

Todos os dias Por vezes Nunca

A atitude das pessoas com quem vives sobre a tua vida escolar é...

São indiferentes Preocupam-se com o comportamento Controlam os testes
 Controlam caderno diário Controlam o tpc Apenas querem saber quando tenho testes

Como reagem as pessoas com quem vives quando tens maus resultados?

Não ligam Ralham Castigam Aconselham e incentivam

PERCURSO ESCOLAR (Assinala com um x)

Já reprovaste algum ano? Sim Não Qual(ais)?
 Alguém te ajuda a estudar? Sim Não Quem?
 Tiveste alguma falta disciplinar? Sim Não Quantas?
 Já frequentaste alguma outra escola sem ser a Dr. Correia Mateus? Sim Não Qual?

AGREGADO FAMILIAR

Qual é o tipo de atividade que preferes ver realizada nas aulas?

Trabalhos de grupo Aulas expositivas Fichas de trabalho
 Pesquisas Outra – Qual(ais)? _____

ANO ESCOLAR ANTERIOR

Qual ou quais as disciplinas que tiveste negativa no final do ano letivo?

Qual ou quais as disciplinas que tiveste Apoio Pedagógico Acrescido?

SAÚDE

Tem algum tipo de dificuldades? (auditiva, visual, motora, fala, linguística, etc.)

Tens algum tipo de alergia?

Tomas algum tipo de medicação?

Sim

Não

COMO TE CARACTERIZAS

<input type="checkbox"/>	Calmo	<input type="checkbox"/>	Nervoso	<input type="checkbox"/>	Atento	<input type="checkbox"/>	Distraído	<input type="checkbox"/>	Irrequieto
<input type="checkbox"/>	Interessado	<input type="checkbox"/>	Tímido	<input type="checkbox"/>	Paciente	<input type="checkbox"/>	Falador	<input type="checkbox"/>	Irresponsável
<input type="checkbox"/>	Companheiro	<input type="checkbox"/>	Trabalhador	<input type="checkbox"/>	Persistente	<input type="checkbox"/>	Outro: _____		

QUAL A TUA OPINIÃO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA

Gosto muito
 Gosto
 Não gosto
 Indiferente
 Sem resposta

EDUCAÇÃO FÍSICA - 3.º CICLO

2021/2022

ANO/TURMA: 8.º A

N.º TEMPOS LETIVOS: X TEMPOS

PROFESSOR: MÁRIO PITÉ

1.º PERÍODO: 34 TEMPOS

2.º PERÍODO: 39 TEMPOS

3.º PERÍODO: 28 TEMPOS

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS – Nº TEMPOS LETIVOS (50') / PERÍODO

ÁREAS	SUBÁREAS	1.º PERÍODO		2.º PERÍODO		3.º PERÍODO		TOTAL	
		Previstos	Dados	Previstos	Dados	Previstos	Dados	Previstos	Dados
APTIDÃO FÍSICA	FITESCOLA	3	4	2	2	2	2	7	8
ATIVIDADES FÍSICAS	JD COLETIVOS	16	16	13	14	10	11	39	41
	GINÁSTICA	6	0	5	12	5	5	16	17
	ATLETISMO	6	6	0	0	5	4	11	10
	AT RIT EXPRESSIV	2	3	5	0	0	0	7	3
	ORIENTAÇÃO	0	0	4	6	0	0	4	6
	BASEBOL	0	1	4	1	5	0	11	2
	BADMINTON	0	0	5	0	0	5	5	5
CONHECIMENTOS		1	1	1	1	1	1	3	3
TOTAL		34	31	39	36	28	28	101	95

* A lecionação da Ginástica Acrobática estará dependente da evolução da pandemia de covid-19 e das orientações da DGE/DGS.

MAPA 1

	2ª feira			3ª feira				4ª feira				5ª feira			6ª feira		
	P1	EX1	EX2	P1	EX1	EX2	E2	P1	EX1	EX2	E2	P1	EX1	EX2	P1	EX1	EX2
08.30	5F	9A		7E				5D	9B			6D			6C	9D	
09.20	8D	9A		7E	7C	6C		5D	9B			6D			6C	9D	
10.30	6B	6D	9C	6F	7C	9E		5F	9A	6E			5A		5D	5C	5B
11.20	6B	8E	9C	7F	7B	9E		5F	8B	6E		7B	5A		5E	6F	5B
12.20	9B	8E		7F	7B	5B		6A	8B	9D		6B			5E	6F	9E
13.30																	
14.20										5C		7F					6A
15.25	7A	5A						5E	7C	5C		8E			7E	6E	6A
16.15	8A			8A				7A	8C	7D		8D	9C		7D	8C	
17.10				8A				7A				8D	8B		7D	8C	

MAPA 2

	2ª feira			3ª feira				4ª feira				5ª feira			6ª feira		
	P1	EX1	EX2	P1	EX1	EX2		P1	EX1	EX2		P1	EX1	EX2	P1	EX1	EX2
08.30	9A	5F			7E			9B	5D			6D			9D	6C	
09.20	9A	8D		6C	7E	7C		9B	5D			6D			9D	6C	
10.30	9C	6B	6D	9E	6F	7C		6E	5F	9A		5A			5B	5D	5C
11.20	9C	6B	8E	9E	7F	7B		6E	5F	8B		5A	7B		5B	5E	6F
12.20	9B		8E	5B	7F	7B		9D	6A	8B			6B		9E	5E	6F
13.30																	
14.20								5C					7F				6A
15.25	5A	7A						5C	5E	7C		8E			6A	7E	6E
16.15	8A			8A				7D	7A	8C		9C	8D		8C	7D	
17.10				8A					7A			8B	8D		8C	7D	

MAPA 3

	2ª feira			3ª feira				4ª feira				5ª feira			6ª feira		
	P1	EX1	EX2	P1	EX1	EX2		P1	EX1	EX2		P1	EX1	EX2	P1	EX1	EX2
08.30	5F	9A				7E		5D	9B			6D			6C	9D	
09.20	8D	9A		7C	6C	7E		5D	9B			6D			6C	9D	
10.30	6D	9C	6B	7C	9E	6F		9A	6E	5F			5A		5C	5B	5D
11.20	8E	9C	6B	7B	9E	7F		8B	6E	5F		7B	5A		6F	5B	5E
12.20	8E	9B		7B	5B	7F		8B	9D	6A		6B			6F	9E	5E
13.30																	
14.20									5C			7F					6A
15.25	7A	5A						7C	5C	5E		8E			6E	6A	7E
16.15	8A			8A				8C	7D	7A		8D	9C		7D	8C	
17.10				8A						7A		8D	8B		7D	8C	

Legenda: P1 - Pavilhão

E1 - Exterior

E2 - Relvado

Professores:

Carla Oliveira

Luis Rodrigues

Ana Almeida

Carla Lagos

Angélica Brites

Patricia

Paula Brás

PLANO CURRICULAR

EDUCAÇÃO FÍSICA - 3.º CICLO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

ANO/TURMA: 8.º A

PROFESSOR: ANGÉLICA BRITES

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 8.º ANO

DOMÍNIOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	COMPETÊNCIAS INSCRITAS NO PERFIL DO ALUNO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PERCENTAGENS
Conhecimentos e Capacidades 70%	Nível demonstrado relativamente à Aptidão Física	E F G J	Registo da atividade formal do desempenho dos alunos.	10%
	Nível demonstrado relativamente às Atividades Físicas	B E F G H J	Observação dos alunos em situação de avaliação (exercício critério, jogo reduzido ou formal)	40%
	Nível de conhecimento relativamente às matérias abordadas	A B C I	Avaliação de Conhecimentos	20%
Atitudes e Valores 30%	Assiduidade / Pontualidade		Ficha de registo de ocorrências	5%
	Material			10%
	Comportamento		Observação direta contínua	10%
	Higiene			5%

ALUNOS COM ATESTADO MÉDICO

DOMÍNIOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	COMPETÊNCIAS INSCRITAS NO PERFIL DO ALUNO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PERCENTAGENS
	Nível de conhecimento relativamente às matérias abordadas	A B C I	Avaliação de Conhecimentos	70%
Atitudes e Valores 30%	Assiduidade / Pontualidade		Ficha de registo de ocorrências	10%
	Material			10%
	Comportamento		Observação direta contínua	10%

Plano de Aula	Ano Lectivo:	2021/2022	Período:	2º	Aula n.º:	69 e 70	Unidade Didáctica:	Ginástica
	Data:	29.03.2022	Turma:	8.ªA	Duração:	90'	Aula:	3 e 4
	Hora:	16:15	Local:	Pavilhão	N.º de Alunos Previstos:	17		
	Função Didáctica:	- Introdução e exercitação						
Objectivos de Aula:	Salto de eixo no boque; Salto de eixo no plinto transversal; Salto de eixo no plinto longitudinal Salto entre-mãos no plinto transversal; Rolamento à frente pernas afastadas; Rolamento à retaguarda pernas afastadas; Avião; Pino rolamento à frente engrupado; Posição de flexibilidade: folha;							
Recursos Materiais:	- Folha de registo de assiduidade; - Grelha de observação (avaliação formativa); - Colchões; Colchão de quedas; Boque; Reuther; Plinto							

Tempo		Tarefas / Situações de Aprendizagem	Organização	Objectivos Comportamentais / Critérios de Êxito
Total	Parc			
P. Inicial		<ul style="list-style-type: none"> Verificação das presenças, apresentação dos conteúdos e objectivos da aula; Diálogo com os alunos sobre: <ul style="list-style-type: none"> Principais regras de segurança; Cuidados a ter com a organização, utilização e arrumação do material. Corrida contínua com exercícios de mobilização articular sob orientação do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos à frente do professor em meia-lua; Deslocamento à volta do espaço do ginásio. 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos ouvem o professor atentamente; Activação geral com o objectivo de adaptar o organismo ao esforço;
16.15'	3'			
16.18'	4'			
7'				
P. Funda.		<ul style="list-style-type: none"> Os alunos são distribuídos por duas estações, onde realizam os seguintes elementos gímnicos: <ul style="list-style-type: none"> Estação 1: Saltos no plinto <ul style="list-style-type: none"> Salto ao eixo no plinto Salto entre mãos no plinto Estação 2: Saltos no boque <ul style="list-style-type: none"> Salto de eixo no boque; Salto entre-mãos no boque; 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos são organizados em 2 grupos. Seguidamente são distribuídos pelas 2 estações. Alternadamente executam o salto em cada estação, deslocando-se para o fim da fila da estação seguinte. 	<ul style="list-style-type: none"> O aluno realiza os elementos gímnicos no plinto e no boque, com chamada a pés juntos no reuther, recepção em equilíbrio, amortecida por uma semi-flexão dos MI e cumprindo com as respectivas componentes críticas na fase aérea; <u>Salto de eixo no plinto longitudinal e transversal:</u> <ul style="list-style-type: none"> Colocação das mãos à largura dos ombros, sobre o plinto e com o corpo em extensão; Fecho rápido do ângulo tronco-MI, com afastamento e extensão dos MI; <u>Salto entre-mãos no plinto transversal:</u> <ul style="list-style-type: none"> Colocação das mãos à largura dos ombros, sobre o plinto e com o corpo em extensão; Fecho rápido do ângulo tronco-MI, levando os joelhos ao peito com MI flectidos (posição engrupada); Passagem dos MI entre as mãos e sobre o aparelho. <u>Salto de eixo no boque:</u> <ul style="list-style-type: none"> Colocação das mãos à largura dos ombros, sobre o plinto e com o corpo em extensão; Fecho rápido do ângulo tronco-MI, com afastamento e extensão dos MI; <u>Salto entre-mãos no boque:</u> <ul style="list-style-type: none"> Colocação das mãos à largura dos ombros, sobre o plinto e com o corpo em extensão; Fecho rápido do ângulo tronco-MI, levando os joelhos ao peito com MI flectidos (posição engrupada); Passagem dos MI entre as mãos e sobre o aparelho.
16:22'	45' (2x15')			
17:07'				

Tempo		Tarefas /	Organização	Objectivos Comportamentais /
Total	Parc	Situações de Aprendizagem		Crterios de Êxito
P. Funda. (continuação)				
17:07'	3'	<ul style="list-style-type: none"> Reorganização do material; Os alunos são distribuídos por quatro estações, onde realizam os seguintes elementos gímnicos: Estação 1: Rolamento à frente engrupado e avião; Estação 2: Rolamento à retaguarda engrupado e folha; Estação 3: Rolamento à frente engrupado e de pernas afastadas em plano inclinado (partindo da posição de cócoras); Rolamento à retaguarda engrupado e de pernas afastadas em plano inclinado (partindo da posição de cócoras); Estação 4: Pino com saída em rolamento à frente engrupado 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos são organizados em 3 grupos de 4 elementos e 1 grupo de 5 elementos. Seguidamente são distribuídos pelas 2 estações. Ao sinal do professor trocam de estação no sentido dos ponteiros do relógio (7 minutos em cada estação). 	<ul style="list-style-type: none"> O aluno realiza os elementos gímnicos cumprindo com as respectivas componentes críticas Rolamento à frente engrupado: <ul style="list-style-type: none"> Mãos no solo à largura dos ombros, bem apoiadas com dedos bem afastados; Impulsão dos MI; Queixo junto ao peito e apoio da nuca no solo; Manutenção da posição engrupada. Avião: <ul style="list-style-type: none"> Desequilíbrio à retaguarda com as mãos ao lado da cabeça; Tronco paralelo ao solo com olhar dirigido para a frente; MI de apoio em extensão. Rolamento à retaguarda engrupado: <ul style="list-style-type: none"> Desequilíbrio à retaguarda com as mãos ao lado da cabeça, flectindo os MI progressivamente (posição engrupada) Queixo junto ao peito Colocação das mãos no solo à largura dos ombros e ao lado da cabeça Repulsão dos MS. Rolamento à frente de pernas afastadas: <ul style="list-style-type: none"> Mãos no solo à largura dos ombros, bem apoiadas com dedos bem afastados; Impulsão dos MI; Queixo junto ao peito e apoio da nuca no solo; Afastamento dos MI em extensão na parte final do movimento, com apoio das mãos entre os MI para promover a elevação do corpo. Rol. à retaguarda de pernas afastadas: <ul style="list-style-type: none"> Desequilíbrio à retaguarda com as mãos ao lado da cabeça, flectindo os MI progressivamente (posição engrupada) Queixo junto ao peito Colocação das mãos no solo à largura dos ombros com repulsão dos MS; Afastamento dos MI à passagem da bacia pela vertical dos ombros; Pino de braços com saída em rolamento à frente pernas engrupadas: <ul style="list-style-type: none"> Com os MS à largura dos ombros, apoia as mãos no solo, com os dedos afastados, com ou sem ajuda do colega Olhar direccionado para mãos e corpo em extensão completa
77'				
P. Final				
17:42'	3'	<ul style="list-style-type: none"> Realização de alongamentos sob a orientação do professor; Realização do balanço da aula e informação sobre a aula seguinte. 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos dispersos pelo espaço da aula à frente do professor; 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos realizam alongamentos sob orientação do professor (retorno à calma);
17:45'	2'			
17:47'	5'	<ul style="list-style-type: none"> Arrumação do material; 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos à frente do professor em meia-lua; 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos ouvem o professor atentamente
10'				

Observações e Análise Crítica:

O plano da aula foi cumprido, tendo a mesma, decorrido de acordo com o previsto.

Durante a aula verificou-se que algumas alunas não tinham o cabelo apanhado e 7 alunos não tinham sabrinas (usaram meias), facto que dificulta a realização de alguns elementos gímnicos como são o caso dos rolamentos à retaguarda e as chamadas no Reuther. Assim, no final da aula, foi reforçada a necessidade do cuidado a ter com o material e o cabelo apanhado, para que possam potencializar as suas execuções nas melhores condições possíveis.

Na introdução/exercitação do salto entre mãos e ao eixo no plinto, foi dada especial atenção à ajuda aos alunos que não conseguiam realizar o elemento gímnico. Porém e devido ao enquadramento desta estação e sua colocação no espaço da aula, por vezes a visão da turma não foi global. Deste modo, deverá ser sempre tida em conta a disposição das estações pelo espaço de aula, para que, mesmo quando o professor se encontra a ajudar os alunos, não se encontre de costas para alguns deles, permitindo assim uma visão global sobre a turma e controlo das tarefas e de alguma disciplina existente nos tempos de espera para a realização das tarefas.

PLANO DE AULA

O clima de aula foi, uma vez mais positivo, tendo-se desenrolado de forma agradável em que a colaboração entre pares e as ajudas entre estes fizeram desta aula mais um momento de aprendizagem efetiva e superação de alguns medos no que toca ao pino de braços e aos saltos no plinto.

Plano de Aula	Ano Letivo:	2021/2022	Período:	1º	Aula n.º:	28	Unidade Didática:	Voleibol
	Data:	29.11.2022	Turma:	8.ªA	Duração:	50'	Aula:	13
	Hora:	16:15	Local:	Pavilhão	N.º de Alunos Previstos:	17		
	Função Didáctica:	- Exercitação;						
	Objectivos de Aula:	- Exercitar os seguintes gestos técnicos: Posição básica; Deslocamentos; Passe; Manchete e Serviço por baixo. - Desenvolver a força abdominal e dos membros superiores.						
Recursos Materiais:	- Folha de registo de assiduidade; Bolas; Pinos; Rede Voleibol, Alvos (arcos).							

Tempo		Tarefas /	Organização	Objectivos Comportamentais /
Total	Parc	Situações de Aprendizagem		Crítérios de Êxito
P. Inicial				
16:15'	3'	<ul style="list-style-type: none"> Verificação das presenças, apresentação dos conteúdos e objetivos da aula; 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos à frente do professor em meia-lua; 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos ouvem atentamente o professor;
16:18'	4'	<ul style="list-style-type: none"> Jogo da apanhada, com exercícios de força média e superior e mobilização articular sob orientação do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> Deslocamento à volta e dentro dos campos de voleibol. 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptar o organismo ao esforço (activação geral)
7'				
P. Funda.				
16:22	30'	<ul style="list-style-type: none"> Exercitação da posição base, deslocamento, passe, manchete e serviço por baixo: Os alunos em grupos de 2, frente a frente de cada lado da rede, contando o maior número de vezes possível que conseguem fazer, realizam: <ul style="list-style-type: none"> Passe por cima e/ou manchete (consoante a trajectória da bola), sem a bola cair no chão, contando o maior número de vezes possível que conseguem fazer. Dois toques consecutivos, o primeiro em manchete e o segundo em passe para o companheiro. Três toques consecutivos, o primeiro em manchete, o segundo e auto-passe e o terceiro em passe para o companheiro. 1 Aluno executa serviço por baixo tentando acertar com a bola no alvo colocado no chão (marca 2 pontos sempre que conseguir acertar). Os alunos em grupos de 6, realizam: <ul style="list-style-type: none"> Jogo 3x3 em campo reduzido até aos 15 pontos, com obrigatoriedade de dar os 3 toques por equipa. Trocam os jogos após os 15 pontos. Entre as tarefas os alunos realizam 10 abdominais e 10 flexões de braços: 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos são organizados em grupos de 2, com um aluno de cada lado da rede. Os alunos são organizados em grupos de 8, com quatro alunos de cada lado da rede. 	<p>O aluno realiza os gestos técnicos, cumprindo com as respectivas componentes críticas</p> <p><u>Posição Base:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Pés afastados à largura dos ombros; MI ligeiramente flectidos, com um pé ligeiramente mais avançado que o outro. Tronco ligeiramente Inclinado à frente, com olhar dirigido para a bola. <p><u>Deslocamentos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Deslocamentos rasteiros; MI ligeiramente flectidos; Tronco ligeiramente inclinado à frente. <p><u>Passe:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Mãos em forma de concha, formando um triângulo entre os polegares e os indicadores; Mãos acima da cabeça, MI ligeiramente flectidos, com uma perna à frente da outra. <p><u>Manchete:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Mãos sobrepostas com dorso das voltados para o solo e polegares paralelos; Contacto com a bola no terço inferior do antebraço em extensão; MI ligeiramente flectidos com uma perna à frente da outra. <p><u>Serviço por baixo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> MI flectidos com a perna do lado da mão que segura a bola mais avançada; Peso do corpo sobre o MI mais adiantado; Mão que executa o serviço em forma de concha (firme); Serviço com a bola abaixo da linha da cintura com um gesto balanceado e definido.
30'				
P. Final				
16:52'	3'	<ul style="list-style-type: none"> Arrumação do material; 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos dispersos pelo espaço da aula à frente do professor; 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos realizam alongamentos sob orientação do professor (retorno à calma);
16:55'	2'	<ul style="list-style-type: none"> Realização de alongamentos sob a orientação do professor; 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos à frente do professor em meia-lua; 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos ouvem atentamente o professor.
16:57'	5'	<ul style="list-style-type: none"> Realização do balanço da aula e informação sobre a aula seguinte. 		

PLANO DE AULA

10'			
-----	--	--	--

Observações e Análise Crítica:

O plano da aula foi cumprido, tendo as tarefas decorrido de acordo com o previsto exceto na formação das equipas para o jogo reduzido.

A gestão/condução da aula foi bastante dinâmica proporcionando um elevado envolvimento e concentração dos alunos nas tarefas propostas. Durante a condução da aula foi dedicada mais atenção aos alunos com um nível de desempenho menos avançado, de forma a auxiliá-los a superar as dificuldades que ainda demonstram. Este facto, permitiu-lhes aumentar o sucesso na execução das tarefas propostas.

Na tarefa dedicada à melhoria da execução do serviço por baixo, a utilização de dois alvos, conforme o previsto, aumentou o número de execuções dos alunos e proporcionalmente, o tempo potencial de aprendizagem destes.

Uma vez mais, os alunos obtiveram bastante sucesso nas tarefas propostas, com exceção de duas alunas que apresentam fracos níveis de força nos membros superiores. Para estas alunas solicitei que praticassem o serviço mais próximo da rede, motivando-as para a prática, influenciando positivamente o clima de aula.

A sua motivação pela modalidade trabalhada mantém a sua evolução positiva, o que lhes proporciona grande satisfação aquando da realização da situação de jogo. Dado ao número ímpar de alunos nesta turma e 3 alunos se encontrarem em isolamento devido à covid19, optei por formar três equipas de 3 elementos e duas equipas de 4 elementos, para todos tivessem o maior tempo de atividade motora possível.

ANEXO VII

Grelha de Avaliação Formativa



PERÍODO: 1.º			ANO/TURMA: 8.º A									Meses: Setembro e Outubro																			
		DATA Nº AULAS REGISTO DE PRESENÇA ATITUDES PARTICIPAÇÃO/APROVEITAMENTO																													
N.º	NOME	27.09			28.09			04.10			11.10			12.10			18.10.21			19.10.21			25.10.21			26.11.21					
		4			5 E 6			7			8			9 E 10			11			12 e 13			14			15 e 16					
		FITESCOLA			FITESCOLA			ATLETISMO			ATLETISMO			ATLETISMO			ATLETISMO			ATLETISMO			ATLETISMO			VOLEIBOL					
		Pres	Atit	DMOT	Pres	Atit	DMOT	Pres	Atit	DMOT	Pres	Atit	DMOT	Pres	Atit	DMOT	Pres	Atit	DMOT	Pres	Atit	DMOT	Pres	Atit	DMOT	Pres	Atit	DMOT	Pres	Atit	DMOT
1	ANA	P	5	2	P	5	2	F	0	0	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	4	2
2	BÁRBARA	P	5	4	P	5	4	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	4	P	4	2
3	DIOGO	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	4	3
4	FILIPA	P	5	5	P	5	5	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	4	3
5	FILIPE	P	4	3	P	4	3	P	5	2	P	5	2	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	4	3	P	3	2
6	LAURA	P	5	3	P	5	3	P	5	2	P	5	2	P	5	2	P	5	2	P	5	2	P	5	3	P	5	3	P	4	2
7	LEONOR	P	5	3	P	5	3	P	5	2	P	4	2	P	4	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	4	2
8	LUCAS	P	3	2	P	3	2	P	3	2	P	3	2	P	3	2	P	4	2	P	5	3	P	3	3	P	3	3	P	2	2
9	MARIA	A	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	3	3	P	5	3	P	4	2
10	MARIANA	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	4	3	P	4	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	4	3	P	4	3
11	PEDRO	P	5	4	P	5	4	P	5	4	P	5	4	P	5	4	P	5	4	P	5	4	P	5	4	P	4	5	P	4	3
12	RAFAEL	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	4	2
13	SANTIAGO	P	5	3	P	5	3	P	5	2	P	5	2	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	4	2
14	SEBÁSTIAN	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	4	3
15	SOFIA FERREIRA	A	5	3	P	5	3	P	5	2	P	5	2	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	4	2
16	SOFIA FANHA	P	5	4	P	5	4	P	5	4	P	5	4	P	5	4	P	5	4	P	5	4	P	5	4	P	5	5	P	4	3
17	TOMÉ	P	B	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	5	3	P	4	3	P	5	3	P	4	3	P	4	3	P	4	3

PARTICIPAÇÃO E APROVEITAMENTO: 1 - Muito Insuficiente; 2 - Insuficiente; 3 - Suficiente; 4 - Bom; 5 - Muito Bom

REGISTO DE INFORMAÇÃO INTERCALAR

3.º CICLO ENSINO BÁSICO

ANO LETIVO: 2021/2022	PERÍODO: 1.º	DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA
ANO: 8.º	TURMA: A	PROFESSORES: Angélica Brites e Mário Pité
DIRETOR(A) DE TURMA: Anabela Domingues		DATA: 18 a 22 OUTUBRO

ALUNOS		COMPORTAMENTO					PARTICIPAÇÃO					APROVEITAMENTO				
Nº	NOME	I	PS	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB
1	Ana Leonor I. S. Campos					X				X					X	
2	Bárbara Antunes P. P. Figueiredo					X					X				X	
3	Diogo Filipe C. Reis					X					X				X	
4	Filipa Mesquita C. G. Malheiro					X					X			X		
5	Filipe Miguel A. S. Sousa					X				X					X	
6	Laura Silva Venâncio					X					X			X		
7	Leonor Mendes Ferreira					X					X			X		
8	Lucas Nogueira Santos					X				X				X		
9	Maria Beatriz M. Machado					X					X			X		
10	Mariana Rosário Coelho					X					X				X	
11	Pedro David B. Faustino					X					X				X	
12	Rafael Dos Santos					X					X				X	
13	Santiago Reis Rodrigues					X					X			X		
14	Sebastian Matei Cazac					X					X				X	
15	Sofia Gomes Ferreira					X					X			X		
16	Sofia Margarida S. Fanha					X					X				X	
17	Tomé Pereira Pinheiro					X					X				X	

I – Insuficiente; PS – Pouco Satisfatório; S – Satisfaz; B – Bom; MB – Muito Bom

REGISTO DE INFORMAÇÃO INTERCALAR

3.º CICLO ENSINO BÁSICO

ANO LETIVO: 2021/2022	PERÍODO: 2.º	DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA
ANO: 8.º	TURMA: A	PROFESSORES: Angélica Brites e Mário Pité
DIRETOR(A) DE TURMA: Anabela Domingues		DATA: 21 a 25 MARÇO

ALUNOS		COMPORTAMENTO					PARTICIPAÇÃO					APROVEITAMENTO				
Nº	NOME	I	PS	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB
1	Ana Leonor I. S. Campos					X					X			X		
2	Bárbara Antunes P. P. Figueiredo					X					X				X	
3	Diogo Filipe C. Reis					X					X				X	
4	Filipa Mesquita C. G. Malheiro					X					X					X
5	Filipe Miguel A. S. Sousa					X					X			X		
6	Laura Silva Venâncio					X					X				X	
7	Leonor Mendes Ferreira					X					X				X	
8	Lucas Nogueira Santos					X				X				X		
9	Maria Beatriz M. Machado					X					X				X	
10	Mariana Rosário Coelho					X					X				X	
11	Pedro David B. Faustino					X					X					X
12	Rafael Dos Santos					X					X				X	
13	Santiago Reis Rodrigues					X					X			X		
14	Sebastian Matei Cazac					X					X				X	
15	Sofia Gomes Ferreira					X					X			X		
16	Sofia Margarida S. Fanha					X					X					X
17	Tomé Pereira Pinheiro					X					X				X	

I – Insuficiente; PS – Pouco Satisfatório; S – Satisfaz; B – Bom; MB – Muito Bom

ANEXO IX

AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICA E SUMATIVA



GRELHA DE OBSERVAÇÃO	UD GINÁSTICA	TURMA: 8º A
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA		15.03.2022

N.º	NOME	Rolamento à frente MI afastados			Rolamento à retaguarda MI afastados			Pino de braços			Salto ao eixo no boque			Salto entre mãos no boque			Salto ao eixo mãos no plinto*			Salto entre mãos no plinto*			
		NE	E	EB	NE	E	EB	NE	E	EB	NE	E	EB	NE	E	EB	NE	E	EB	NE	E	EB	
1	ANA CAMPOS	X			X			X				X			X			X			X		
2	BÁRBARA FIGUEIREDO	X				X				X			X			X					X		
3	DIOGO REIS	X				X		X				X			X				X			X	
4	FILIPA MALHEIRO			X			X			X				X			X			X			X
5	FILIPE SOUSA	X			X			X			X			X			X			X			X
6	LAURA VENÂNCIO	X				X			X			X			X			X			X		
7	LEONOR FERREIRA		X				X			X			X		X				X			X	
8	LUCAS SANTOS	X			X			X			X			X			X			X			X
9	MARIA MACHADO	X				X			X			X			X			X			X		
10	MARIANA COELHO	X				X			X			X			X			X			X		
11	PEDRO FAUSTINO		X				X			X			X			X			X			X	
12	RAFAEL SANTOS	X			X			X			X			X			X			X			X
13	SANTIGO RODRIGUES	X			X			X			X			X			X			X			X
14	SEBASTIAN CAZAC	X				X		X			X			X			X			X			X
15	SOFIA FERREIRA	X			X			X			X			X			X			X			X
16	SOFIA FANHA			X			X			X			X			X			X			X	
17	TOMÉ PINHEIRO	X			X			X			X			X			X			X			X

*Plinto longitudinal para os rapazes e plinto transversal para as raparigas

Legenda: NE – Não Executa | E – Executa | EB – Executa bem (cumprindo todas as componentes críticas previstas no plano de aula)

ANEXO IX

AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICA E SUMATIVA



GRELHA DE OBSERVAÇÃO	UD GINÁSTICA	TURMA: 8º A
AVALIAÇÃO SUMATIVA		03.05.2022

N.º	NOME	Rolamento à frente MI afastados			Rolamento à retaguarda MI afastados			Pino de braços*			Salto ao eixo no boque			Salto entre mãos no boque			Salto ao eixo no plinto**			Salto entre mãos no plinto**			
		NE	E	EB	NE	E	EB	NE	E	EB	NE	E	EB	NE	E	EB	NE	E	EB	NE	E	EB	
1	ANA CAMPOS		X		X	X		X				X			X			X			X		
2	BÁRBARA FIGUEIREDO		X			X				X*			X		X			X				X	
3	DIOGO REIS		X			X				X*			X		X			X				X	
4	FILIPA MALHEIRO			X			X				X			X		X			X				X
5	FILIPE SOUSA	X			X			X				X		X			X			X			
6	LAURA VENÂNCIO		X			X				X*			X		X			X				X	
7	LEONOR FERREIRA		X				X			X			X		X				X				X
8	LUCAS SANTOS	X			X			X				X			X			X				X	
9	MARIA MACHADO		X			X				X*			X		X			X				X	
10	MARIANA COELHO		X			X				X*			X		X			X				X	
11	PEDRO FAUSTINO		X				X			X			X			X			X				X
12	RAFAEL SANTOS		X			X				X*			X		X			X				X	
13	SANTIGO RODRIGUES	X			X			X					X				X			X			
14	SEBASTIAN CAZAC		X			X				X*			X		X			X				X	
15	SOFIA FERREIRA		X			X		X					X				X			X			
16	SOFIA FANHA			X			X				X			X		X			X				X
17	TOMÉ PINHEIRO		X			X				X*			X		X			X			X		

*Realizado com ajuda

**Plinto longitudinal para os rapazes e plinto transversal para as raparigas

Legenda: NE – Não Executa | E – Executa | EB – Executa bem (cumprindo todas as componentes críticas previstas no plano de aula)

ANEXO X

REFLEXÃO UD DE VOLEIBOL



Relatório de Estágio Pedagógico
Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus

Reflexão da Unidade Didática
Voleibol

ANEXO X

REFLEXÃO UD DE VOLEIBOL

Periodização e Estratégias de ensino

Tempo e distribuição da UD

Concluída a UD de voleibol, torna-se necessário refletir sobre a forma como decorreram as aulas, quais as principais alterações efetuadas, decisões tomadas, estratégias aplicadas e resultados obtidos. A UD de voleibol decorreu entre os dias 2 e 30 de novembro, somando o total de 14 tempos letivos.

Programação de objetivos

Após a observação e consequente avaliação diagnóstica, foram delineados objetivos tendo em conta as reais capacidades dos alunos e programadas tarefas para a superação das dificuldades e alcançar os objetivos propostos que consistiram na aquisição da posição base, no desenvolvimento da técnica de passe, manchete e serviço por baixo, uma vez que os alunos apresentavam várias na aquisição destes gestos.

A planificação foi, globalmente cumprida, de acordo com o inicialmente previsto.

Sob o ponto de vista funcional e de acordo com o previsto, os conteúdos foram lecionados através de situações de aprendizagem diversificadas, ajustadas ao próprio nível de desempenho dos alunos. Prolongou-se o trabalho dos conteúdos da posição básica, deslocamentos, passe e manchete, através de uma maior duração das tarefas, pois o domínio destes gestos permitiu aos alunos, melhorar a realização e continuidade do jogo.

Na estruturação dos conteúdos por aula, houve o cuidado metodológico de abordar os gestos técnicos do mais simples para o mais complexo e do analítico para o global, tendo sido, inicialmente, introduzidas situações de jogo reduzido (1x1) de forma a motivar os alunos e proporcionar a consolidação dos conteúdos.

Para a realização das situações de jogo reduzido e de exercícios analíticos em grupo, estes foram formados de maneira a que os grupos fossem constituídos por alunos de diferentes níveis, de forma a permitir melhores condições para se obter sucesso na aprendizagem dos alunos com mais dificuldades. Do mesmo modo, relativamente às tarefas propostas, foram adequados os seus objetivos de acordo com o nível de desempenho dos alunos, de modo a estimulá-los e conseguissem superar as suas dificuldades.

Assim, posso considerar que as estratégias utilizadas se adequaram ao desenvolvimento desta UD, proporcionando elevadas taxas de empenhamento motor e uma competitividade e empenho positivos durante as situações de jogo.

Pontualmente no decorrer desta UD, foram feitas adaptações em algumas tarefas de modo a torná-las mais motivantes para os alunos. Essas alterações resultaram dos momentos de reflexão realizada no final de cada aula e das observações feitas pela professora cooperante Angélica Brites que, através da sua experiência, foi indicando algumas formas para potencializar a abordagem desta modalidade.

ANEXO X

REFLEXÃO UD DE VOLEIBOL

As aulas, as tarefas, feedbacks e as tomadas de decisão

Dada a grande dificuldade técnica que os alunos apresentaram na avaliação diagnóstica, optei por incitar esta UD com muitos exercícios analíticos individuais e em pares. As tarefas analíticas tiveram como principal objetivo, criar nos alunos um padrão motor que proporcionasse uma maior sustentação de bola durante o jogo e que houvesse uma maior intencionalidade nas ações de ataque.

Durante a realização dos exercícios analíticos e das situações de jogo, recorri aos feedbacks audiovisuais, individuais, específicos, aprovativos, prescritivos e interrogativos (a nível da organização e critérios de execução). Era importantíssimo que nestes momentos os alunos tivessem a perfeita noção do que era pretendido e a correta execução dos gestos técnicos do voleibol, onde a organização das tarefas tornaram possível, fechar muitos ciclos de feedback, proporcionando aos alunos, uma melhor qualidade de ensino.

Inicialmente incidi mais a minha atenção sobre aspetos básicos como a posição base, as deslocções e o passe por cima, deixando a manchete e o serviço por baixo para as quatro últimas aulas. Assim, consegui aumentar o tempo de sustentação de bolo para que os alunos se sentissem mais motivados durante as tarefas e o jogo.

Dada a exigência técnica do voleibol e o fato da turma apresentar níveis diferentes de execução motora, optei por criar grupos de nível e trabalhar em estações, onde poderei incidir a minha atenção e correção sobre os aspetos técnicos dos alunos com mais dificuldades. Já nas situações de jogo reduzido (2x2 e 3x3) consegui formar equipas em que estivesse presentes um aluno tecnicamente mais avançado com outro menos avançado e desta forma, consegui equilibrar as equipas e tornar o jogo mais motivante para todos.

Importa referir que por várias vezes não tive a turma completa dada às situações de isolamento por covid19, mas quando tinha a turma completa, uma das equipas era formada por 3 alunos, de forma a que todos tivessem o maior tempo de atividade motora possível. Quando faltava algum aluno, as equipas eram reajustadas e as tarefas decorriam com normalidade.

Avaliação

Desde o início, os alunos apresentaram uma enorme motivação para a aprendizagem do voleibol, mesmo assim, e após a observação e conseqüente avaliação diagnóstica, foram detetadas várias dificuldades tanto nos comportamentos ofensivos e defensivos como nos gestos técnicos do passe por cima, da manchete e do serviço por baixo.

Após identificar as principais dificuldades dos alunos, procurei objetivar as aulas principalmente para resolver os problemas de sustentação de bola, uma exagerada apatia durante o jogo e a falta de iniciativa para não deixar a bola tocar o solo. Objetivos como, a aquisição da posição base, o desenvolvimento de comportamentos de ataque à bola e a aquisição da correta técnica de passe por

ANEXO X

REFLEXÃO UD DE VOLEIBOL

cima, iriam aumentar a proatividade que deve existir naturalmente na situação de jogo e assim aumentar os níveis de motivação para o jogo.

A evolução dos alunos foi sendo alvo de uma avaliação formativa contínua, em que no final de cada aula e no início da seguinte, os alunos tinham conhecimento dos seus progressos e dos pontos a serem melhorados. A avaliação formativa também me ajudou a retificar algumas tarefas e consolidar alguns aspetos técnicos, que careciam de uma maior atenção para que o jogo fosse fluido, que os alunos se sentissem motivados e que as aprendizagens fossem melhor conseguidas.

A avaliação sumativa teve como função atribuir aos alunos, níveis quantitativos consoante a evolução destes no decorrer do processo ensino aprendizagem da UD de voleibol.

Assim, referente à avaliação nesta modalidade e no que se referente às aquisições motoras, 59% dos alunos obtiveram a menção de suficiente (nível 3) e 41% obtiveram a menção de bom (nível 4). Será importante referir que embora 4 alunos tivessem uma avaliação insuficiente na componente prática das aulas e mesmo apresentando muitas dificuldades na aquisição tanto na execução dos gestos técnicos como realização das situações de jogo, conseguiram atingir a menção de suficiente (nível 3) devido ao comportamento positivo, à atitude e ao empenho nas aulas e à uma tímida mas existente progressão.

Posso afirmar que tanto os objetivos atingidos pela maioria dos alunos, como os meus objetivos formativos, foram largamente alcançados. O ambiente positivo e motivador das aulas, contribui cada vez mais, para que eu e os alunos, nos sintamos mais confiantes e empenhados nas aulas. Na maioria dos alunos, as dificuldades observadas inicialmente foram superadas e isso fez com que a qualidade de jogo melhorasse substancialmente, tornando o jogo mais fluido, mais intencional e menos anárquico.

Sugestões

Nos dois parágrafos que se seguem, apresento algumas sugestões para a melhoria do ensino desta modalidade e das minhas intervenções.

Futuramente dever-se-ão desenvolver estratégias de dinamização para os exercícios mais analíticos, de forma a potenciar a concentração dos alunos nas tarefas, evitando a sua dispersão. Estas estratégias poderão se relacionar com o desenvolvimento dos exercícios mais analíticos sob forma de competição e aumentar a duração das situações de jogo. A correção técnica é fundamental para que os alunos consigam ter sucesso nos momentos do jogo, mas esta poderá ser realizada com menos paragens durante a realização das tarefas ou do jogo.

Adequar igualmente as regras do jogo às dificuldades dos alunos, como por exemplo, permitir que os alunos com mais dificuldade possam executar o serviço dentro do campo e desta maneira, promover a continuidade no jogo ao mesmo tempo que aumenta a motivação para o jogo.

ANEXO X

REFLEXÃO UD DE VOLEIBOL

Deste modo, sugiro que, aquando da nova abordagem desta modalidade, se enfatize a importância da utilização de formas jogadas na abordagem dos conteúdos e se promova a situação de jogo reduzido, para que o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem seja mais efetivo.

Considerações finais

Ao concluir a UD de voleibol, posso considerar que o trabalho realizado foi bastante satisfatório e positivo. O fato de refletir com a professora cooperante Angélica Brites durante e após execução das aulas, têm-me ajudado muito na preparação das aulas e maior consciencialização das tarefas a serem propostas aos alunos, de forma a que estes consigam superar as suas dificuldades, num ambiente positivo, estimulante e que os alunos tenham sucesso.

As dificuldades nas execuções inicialmente demonstradas, foram ao longo desta UD, ultrapassadas, melhorando substancialmente o jogo. Os alunos demonstraram empenho nas tarefas propostas e na maior parte das vezes cooperaram com os pares, mesmo assim, em alguns momentos das aulas, alguns alunos apresentaram comportamentos de alguma intolerância ao erro para com outros colegas na situação de jogo. Este comportamento deveu-se ao excesso de competitividade que os alunos em questão, dão às situações de jogo.

O empenho demonstrado pelos alunos, o elevado tempo de atividade motora e a aplicação de feedback pedagógicos pertinentes, foram três dos fatores, que claramente contribuíram para as aquisições motoras desenvolvidas pelos alunos. Ao longo desta UD, foi desenvolvida a conduta de respeito pelos outros, de forma a desenvolver o “fair-play”.

Mais uma vez, o clima de respeito e cordialidade entre professor-alunos e vice-versa, favoreceu o clima, a gestão, a disciplina e a criação de laços de proximidade.

A utilização do estilo ensino por tarefa foi adequado à turma, uma vez que, as tarefas propostas apresentavam situações ótimas para a aprendizagem de todos os alunos. Recorri a um estilo de ensino mais inclusivo, por exemplo o serviço por baixo em situação de jogo mais próximo da rede, pois os alunos com maiores dificuldades poderiam executá-lo de forma a terem sucesso.

Dado que os conteúdos do voleibol apresentam uma elevada exigência técnica, parti de tarefas mais analíticas tanto a nível individual como a pares, para situações de jogo reduzido 1x1, 2x2, 3x3 e até 4x4 e sempre que possível, foram criadas situações jogadas para que os alunos se mantivessem mais atentos e motivados.

Como já foi referido, a realização de situações jogadas, possibilitaram momentos de prazer, êxito, diversão, cooperação, aprendizagens motoras, fundamentais para a obtenção do sucesso na aprendizagem e prática de qualquer desportivo coletivo. Esta utilização da situação de jogo foi fundamental, já que os alunos demonstraram grande empenhamento e motivação, tendo sido, inclusivamente bastante agradável observar o comportamento destes, quando na última aula de

ANEXO X

REFLEXÃO UD DE VOLEIBOL

voleibol, todos foram unânimes no desejo da criação de equipes de voleibol para competirem no esporte escolar.

Relativamente à dimensão instrução, consegui comunicar e exemplificar de forma clara a organização das tarefas, os critérios de êxito e esclarecer as dúvidas dos alunos. Os feedbacks pedagógicos utilizados foram na sua grande maioria individuais e em pequenos grupos, muitos deles específicos, aprovativos e prescritivos, aplicados logo após o momento da execução do aluno, quando o erro era observado.

A evolução dos alunos nos domínios cognitivo, sócio afetivo e psicomotor, foi bastante positiva com exceção de três alunos que a nível psicomotor, apresentaram muitas dificuldades na execução dos gestos técnicos do passe por cima e da manchete, no entanto, são notórias melhorias significativas quando comparadas às primeiras aulas.

Quanto ao desenvolvimento das dimensões de ensino, instrução, gestão e clima/disciplina este tem sido cada vez mais positivo, tanto nos aspetos funcionais, através da condução, gestão e dinamização das tarefas propostas e seus objetivos, como também, nos aspetos sociais e comportamentais, onde existiu uma evolução satisfatória dos alunos e um maior gosto pela atividade física e a cooperação entre pares.

ANEXO XI

BALANÇO FINAL DO 2.º PERÍODO



Relatório de Estágio Pedagógico

Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus

Reflexão Global 2º Período

ANEXO XI

BALANÇO FINAL DO 2.º PERÍODO

ÍNDICE

Introdução	3
1 Expectativas Iniciais	4
2 Atividades de Ensino-Aprendizagem	5
2.1 Planeamento do ensino	5
2.2 Realização (Condução do Ensino-Aprendizagem)	6
2.3 Outras atividades realizadas	8
2.4 Avaliação	
3 Considerações Finais	13
4 Anexos	14

ANEXO XI

BALANÇO FINAL DO 2.º PERÍODO

Introdução

Com o término do 2.º período, importa refletir sobre a minha atuação no decorrer das 38 aulas que contemplaram as matérias de basquetebol, andebol, orientação e ginástica de solo e aparelhos. Importa assim, fazer uma análise de toda a minha ação identificando as dificuldades sentidas, determinar os fatores que estão na origem dessas dificuldades, regular o processo e ajustar às necessidades de desenvolvimento e melhoria.

As linhas que se seguem, têm como objetivo, descrever e refletir sobre todo o processo ensino-aprendizagem, realizado neste primeiro período, nomeadamente sobre as três grandes competências da prática docente, o **planeamento do ensino**, a **condução do ensino** e a **avaliação**.

Expectativas Iniciais

O primeiro período superou todas as minhas expectativas quanto à minha atuação nas diferentes dimensões do ensino. Parecia que eu já dava aulas de Educação Física ao 3.º ciclo há anos. O à vontade com os alunos, com a organização das tarefas e com o controlo da turma, com a criação de um clima de aula positivo, deram-me confiança para sair da minha zona de conforto e explorar conteúdos e matérias em que não me sentia tão à vontade.

Assim, enquanto que as minhas expectativas iniciais se situavam na descoberta da operacionalização e da orgânica funcional da disciplina de Educação Física no Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, neste período as minhas expectativas seriam em torno das matérias de ginástica e orientação, em que a primeira pelo seu carácter técnico apresenta uma carga emocional muito grande para os alunos e a segunda, por nunca ter tido contato durante os anos que fui professor de Educação Física.

Atividades de Ensino-Aprendizagem

Segue-se uma reflexão sobre as três dimensões do processo ensino/aprendizagem o planeamento do ensino, realização (condução do ensino-aprendizagem) e avaliação.

Planeamento do Ensino

Como não poderia deixar ser, a planificações de todas as matérias e conteúdos foi feita com a orientação e supervisão da professora Angélica Brites. A facilidade de ter todo o espaço interior e exterior da escola disponível para as minhas aulas, mais uma vez constituiu uma mais valia importantíssima para a minha prática.

O fato de já conhecer melhor a turma, bem como as suas potencialidades e algumas das suas dificuldades, também facilitou em muito a minha intervenção durante todo este período.

ANEXO XI

BALANÇO FINAL DO 2.º PERÍODO

Também neste período, a professora cooperante entendeu que deveria alterar a distribuição das UD, bem como a quantidade de aulas destinadas às mesmas. Assim, foram lecionadas as seguintes matérias: basquetebol, andebol, orientação e ginástica do solo (rolamento à frente pernas juntas, rolamento à frente pernas afastadas, rolamento à retaguarda pernas afastadas, avião, vela, salto de tesoura, meia pirueta, pirueta completa, ponte ou esparregata e pino de braços) e aparelhos (salto ao eixo no boque, salto ao eixo no plinto longitudinal, salto de eixo no plinto transversal e salto entre mãos no plinto transversal).

Os conteúdos abordados no segundo período, mostraram-se ajustado, com exceção da UD de ginástica onde os alunos apresentaram imensas dificuldades na execução das ações gímnicas devido a falhas de desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas. As dificuldades demonstradas pelos alunos foram de tal ordem, que eu e a professora cooperante decidimos alargar o número de aulas destinadas ao ensino da ginástica.

Nas restantes matérias, as planificações elaboradas, foram cumpridas com sucesso e enquadraram-se nas reais capacidades dos alunos, indo ao encontro das competências a serem desenvolvidas.

Relativamente aos planos de aula, o modelo utilizado foi o mesmo que utilizei no primeiro período, sendo um elemento de fácil leitura, utilização e compreensão.

Ao nível da planificação das aulas, as principais dificuldades residiram na escolha das progressões a nível da ginástica do solo e aparelhos, uma vez que a turma apresentava competências abaixo das competências básicas exigidas. Foi necessário reduzir conteúdos e desenvolver conteúdos que já deveriam estar adquiridos.

Quanto aos feedbacks fornecidos pela professora orientadora Angélica Brites nos momentos de reflexão, estes foram sempre importantes para a melhoria contínua do processo de planificação e intervenção.

Realização (Condução do Ensino-Aprendizagem)

Neste segundo período tive como principal objetivo consolidar o domínio das várias dimensões de ensino, tais como a instrução e a gestão, uma vez que as restantes dimensões como o clima/disciplina e a capacidade de tomada de decisões de ajustamento, já apresentavam níveis bastantes seguros nas minhas intervenções.

Objetivos como elevar o tempo potencial de aprendizagem nos domínios psicomotor, cognitivo e sócio afetivo dos alunos, de potenciar a qualidade das minhas capacidades de instrução, de clima/disciplina, de gestão ativa da aula bem como a aplicação de feedbacks pedagógicos pertinentes,

ANEXO XI

BALANÇO FINAL DO 2.º PERÍODO

foram postos à prova, principalmente na UD de ginástica, onde optei por trabalhar sempre por estações e por grupos de nível.

Ao nível da dimensão instrução foram utilizadas algumas estratégias de modo a potencializar a sua qualidade. Assim, transmiti algumas informações sem ser no tempo de aula (ex: formação de grupos e cartazes alusivos aos conteúdos gímnicos), procurei diminuir o tempo passado em explicação durante a aula e garantir a qualidade e a pertinência da informação recorrendo a imagens e à organização do espaço da aula antes e durante a aula. A transmissão das informações e objetivos das aulas foram sempre feitos utilizando uma linguagem acessível aos alunos, recorrendo ao questionamento para manter os alunos focados e garantir a sua compreensão. Os feedbacks descritivos e prescritivos, foram sempre positivos para manter os alunos empenhados nas suas aprendizagens. Por várias vezes, consegui fechar ciclos de feedback, com exceção da UD de ginástica devido ao facto dos alunos estarem organizados em estações e a minha circulação não ser tão efetiva como nas outras UD, pois estava a dar mais apoio nas estações dos saltos em aparelhos e desta maneira, só conseguia dar os feedbacks no fim das execuções dos alunos que estavam nas outras estações.

A planificações cuidada e objetiva, fez com que o tempo motor dos alunos fosse elevado ao máximo, fazendo com que o clima da aula fosse de compromisso e foco por parte dos alunos, potenciando assim, as aprendizagens dos mesmos e diminuindo os comportamentos de indisciplina, tão característicos nas modalidades que eles menos gostam.

Através de uma circulação ativa e efetiva, de modo a manter uma visão global sobre a turma e sobre a execução psicomotora dos alunos, na maior parte das vezes, consegui controlar e reforçar a dinâmica nas execuções das tarefas e com a organização simples e previamente montada, consegui diminuir em muito as fases de transição e organização.

Quanto ao clima/disciplina da aula, consegui criar um ambiente positivo em todas as aulas, mesmo nas aulas da UD de ginástica. Consegui estabelecer um relacionamento com todos os alunos de forma bastante proactiva e interessada responsabilizando-os pelas ajudas aos alunos que precisavam. Mesmo apresentando muitas dificuldades nas aquisições das capacidades condicionais e coordenativas, os alunos demonstraram um grande interesse e gosto pela disciplina (com exceção da UD de ginástica), o que também facilitou o clima positivo das aulas.

Outras Atividades

Neste primeiro período, foram realizadas algumas atividades fora do âmbito das aulas de Educação Física, organizadas pelo grupo de Educação Física do Agrupamento Dr. Correia Mateus. Destas

ANEXO XI

BALANÇO FINAL DO 2.º PERÍODO

atividades, consegui participar de forma ativa em algumas delas e noutras de forma não tão ativa por incompatibilidade de horário.

Torneio Inter escolas de futebol

No âmbito do programa “Leiria, Cidade Europeia do Desporto 2022” foi organizado pela Câmara Municipal de Leiria e a Liga de Clubes de Futebol Profissional, na semana da Final Four da Taça da Liga, os alunos do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, participaram, no torneio de futsal em campo relvado, nos escalões de sub 13 e sub 14, masculino e feminino. Neste torneio colaborei na organização das equipas e na logística necessária à participações dos alunos.

All Dance Leiria

Também no âmbito do programa “Leiria, Cidade Europeia do Desporto 2022” foi organizado pela Câmara Municipal de Leiria, uma atividade recreativa de dança. Foram vários os alunos do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus que participaram e desfrutaram de várias aulas de dança dos mais variados tipos e estilos de dança. Colaborei com esta atividade preparando os alunos durante as aulas da UD de dança e nalguns momentos de aquecimento para iniciar outras UD de desportos coletivos onde recorria a situações rítmicas com música.

Comemoração do Dia Mundial da Atividade Física

Na semana de 4 a 8 de abril, realizamos os jogos interturmas com as modalidades de basquetebol, andebol e voleibol, sendo os quadros competitivos organizados por anos de escolaridade. Nesta semana, cada turma só poderia inscrever uma equipa em cada modalidade, havendo uma grande adesão à atividade, mesmo não sendo obrigatória a participação. Os jogos decorreram num ambiente bastante positivo com elevados índices de fair play e competitividade. A minha participação nesta atividade resumiu-se ao apoio na organização dos jogos, controlo do quadro competitivo e organização do espaço.

Avaliação

Na continuação do primeiro período, as reflexões com a professora cooperante eram realizadas no final de cada intervenção e os feedbacks passaram a ter um caráter de troca de saberes e experiências, mas nunca deixando de ter a sua função formativa.

As decisões foram sempre tomadas de forma a criar situações de aprendizagem relevantes para que os alunos atingissem os objetivos propostos. Assim, os desportos coletivos e tinham uma forte

ANEXO XI

BALANÇO FINAL DO 2.º PERÍODO

componente de jogo, com o intuito de criar nos alunos comportamentos defensivos e ofensivos e uma maior consciência das modalidades em situações com oposição.

Quanto a orientação, optamos por proporcionar situações mais lúdicas na fase inicial das aulas e mais competitivas na fase dos percursos, onde os alunos deveriam passar em todos os pontos de controlo no menor tempo possível.

No que diz respeito à ginástica, a opção de trabalhar por estações e por grupos de nível, teve como objetivo aumentar o tempo de atividade motora dos alunos, mas dado ao desinteresse dos mesmo nesta matéria, este objetivo ficou um pouco abaixo do esperado.

Relativamente à avaliação sumativa, cerca de 76% dos alunos apresentaram níveis satisfatórios no domínio motor no basquetebol e no andebol. 95% tiveram níveis muito satisfatórios na orientação e no que concerne à ginástica, os alunos só serão avaliados no terceiro período, dado ao reduzido número de aulas em que esta modalidade foi abordada.

À semelhança do primeiro período, este período ficou marcada pelo excesso de faltas por motivo de isolamento por infeção por covid19, tornando mais difícil uma avaliação mais objetiva.

Considerações Finais

Neste período as minhas intervenções foram encaradas com maior tranquilidade, segurança e autonomia. As reflexões com a professora cooperante realizadas no primeiro período, forneceram imensas ferramentas para que conseguisse encarar o Estágio Pedagógico de forma mais objetiva, prática e confiante.

Assim, sinto que as competências a serem desenvolvidas neste estágio estão cada vez mais consolidadas e a minha capacidade de reflexão e análise mais claras e objetivas, no entanto, antevejo um terceiro período de mais desafios e aprendizagens, dado ao caráter mais alternativo das matérias planeadas para o próximo período, mas estes desafios não me tiram do foco nem da certeza de seguir esta profissão.

Basquetebol

ELEMENTOS TÉCNICOS FUNDAMENTAIS (cont.)

Passe picado

Como fazer?

- Segurar a bola à frente do peito, com os cotovelos junto ao tronco.
- Estender os membros superiores energicamente para a frente, rodando os pulsos para fora.
- Enviar energicamente a bola para o solo para uma zona próxima do recetor (pelo menos a 1 metro).
- Acompanhar a bola (seguir a bola), fazendo-a sair pelos dedos.



ASA

Basquetebol

ELEMENTOS TÉCNICOS FUNDAMENTAIS (cont.)

PASSE

O que é?

É um gesto técnico que permite enviar a bola de um jogador para outro.

Passe de peito

Como fazer?

- Segurar a bola à frente do peito, com os cotovelos junto ao tronco.
- Estender os membros superiores energicamente para a frente, rodando os pulsos para fora.
- Dirigir a bola para o peito do colega recetor, fazendo a bola sair pelos dedos.
- Acompanhar a bola (seguir a bola).



ASA

Basquetebol

ELEMENTOS TÉCNICOS FUNDAMENTAIS

POSIÇÃO OFENSIVA BÁSICA

O que é?

É a atitude corporal que permite ao jogador deslocar-se rapidamente em qualquer direção.

Como fazer?

- Orientar os pés para o cesto.
- Fletir ligeiramente os membros inferiores.
- Manter a cabeça levantada (observar).



ASA

Basquetebol

ELEMENTOS TÉCNICOS FUNDAMENTAIS (cont.)

LANÇAMENTO

O que é?

É o gesto técnico que permite introduzir a bola no cesto adversário.

Lançamento em apoio

Como fazer?

- Colocar a bola à altura do peito, mantendo o cotovelo para dentro (por baixo da bola), de forma a que a cara seja visível pelos colegas.



- Lançar, iniciando o movimento com o cotovelo abaixo do ombro e terminar com o cotovelo acima deste.



- Acompanhar a bola até ao fim (meter a mão no cesto), realizando uma flexão do pulso e fazendo sair a bola pelos dedos.



ASA

Basquetebol

ELEMENTOS TÉCNICOS FUNDAMENTAIS (cont.)

DRIBLE

O que é?

É a ação que permite ao jogador movimentar a bola através de batimentos sucessivos no solo com uma ou outra mão, alternadamente. O drible pode ser de progressão ou de proteção.

Drible de progressão

Como fazer?

- Bater a bola à altura da cintura e ligeiramente ao lado e à frente.
- Impulsionar a bola para a frente.
- Contactar a bola com os dedos estendidos e afastados.
- Libertar o olhar da bola.



ASA

Basquetebol

ELEMENTOS TÉCNICOS FUNDAMENTAIS (cont.)

Lançamento do lado direito



3.º Elevação do joelho direito e lançamento com a mão direita



2.º Seguido do esquerdo

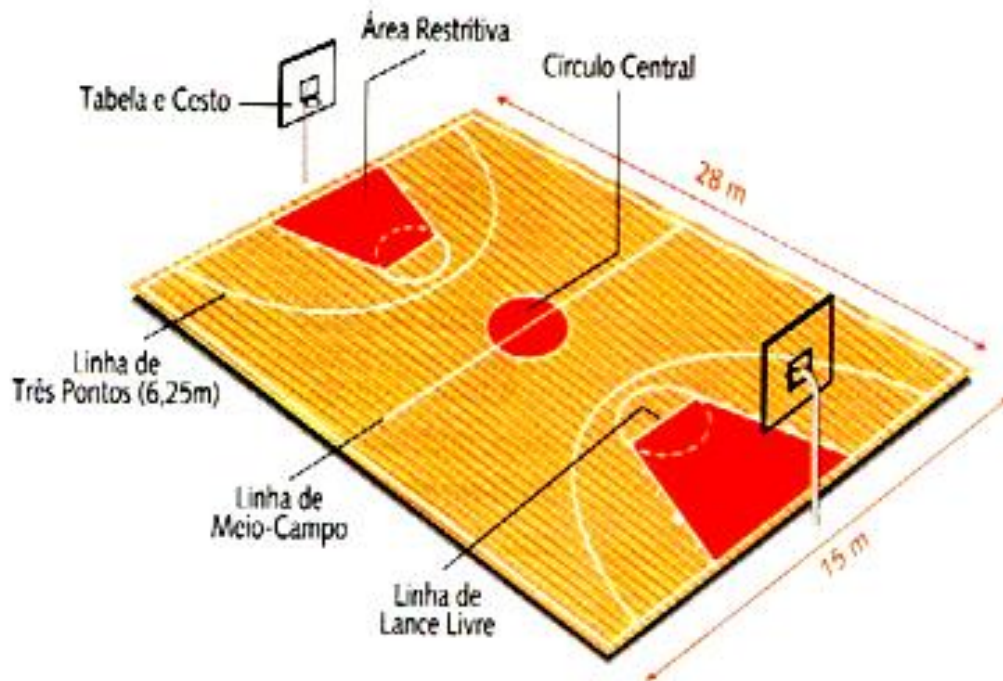


1.º Apoio do pé direito no momento da receção da bola

ASA

ANEXO XII

INFORMAÇÃO TEÓRICA DE BASQUETEBOL



ANEXO XIII

CARTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DOS INQUÉRITOS



Pedido de autorização para realização do estudo

Exmo. Diretor

do Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus

Eu, Mário Almeida Silva Pité, aluno matriculado no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário pela Universidade da Beira Interior, sob orientação da Professora Carla Lourenço, encontro-me a efetuar um Projeto de investigação intitulado: “A sensibilidade dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física do 3.º CEB”, para obtenção de grau de Mestre. Pretendo, com esta investigação, compreender qual a atitude dos alunos do 3.º CEB sem deficiência, face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares de Educação Física regular é positiva ou negativa.

Assim, solicita-se a autorização de Vossa Excelência para realizar o inquérito *Children’s Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised (CAIPE-R)*, instrumento mais usado para avaliar atitudes de alunos relativamente à inclusão nas aulas regulares de Educação Física a nível internacional.

O inquérito deverá ser preenchido nas aulas de Educação Física das turmas do 3.º Ciclo.

Pede deferimento,

Leiria, 26 de novembro de 2021

ANEXO XIV

CONSENTIMENTO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO



Consentimento Parental

Eu, Mário Almeida da Silva Pité, aluno do 2.º Ciclo de Estudo do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Ciência de Desporto e Educação Física da Universidade da Beira Interior, venho por este meio pedir o consentimento de V. Exa. para que o seu educando preencha um questionário anónimo, *Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised (CAIPE-R)*, composto por 13 perguntas que será o instrumento de recolha de dados de um estudo académico para a obtenção do grau de mestre em ensino, realizado a nível nacional, em 3 escolas do 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário.

Como referido anteriormente, os dados recolhidos são completamente anónimos e destinam-se a um estudo académico pelo que em nenhum momento será necessário a recolha de dados pessoais.

O preenchimento do questionário não demorará mais de 20 minutos e será realizado durante a aula de Educação Física do seu educando.

Grato pela colaboração.

O investigador,

Mário Pité



Declaro que **autorizo / não autorizo** (riscar o que não interessar), o meu educando a preencher o questionário *Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised (CAIPE-R)* para recolha de dados para o estudo académico da Universidade da Beira Interior.

_____, ____ de _____ de 2022.

Assinatura Encarregado de Educação

ANEXO XVI

QUESTIONÁRIO CAIPE-R

Questionário CAIPE-R



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA ATITUDE DOS ALUNOSA FACE À EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

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

INSTRUÇÕES PARA O MONITOR

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

Primeiro vê a folha de resposta. Preenche o cabeçalho da folha de resposta.

(Espera um momento e certifique-se que foi feito)

Agora desenha um círculo indicando se és rapaz ou rapariga. (pausa)

Agora escreve a tua idade – Provavelmente tens --- anos, correto? (pausa)

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

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

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

Finalmente desenha um círculo indicando se te consideras ou não:

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

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

Não competitivo (Só gosto de jogar para me divertir).

OK, agora podes virar a página para a folha de resposta. Vou pedir 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 as vossas aulas 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 o círculo em sim, se concordarem. Alguns de vocês não concordarão com a frase e deverão desenhar o círculo em não, se não concordarem. Se acharem que concordam, mas não têm a certeza, deverão desenhar um círculo em provavelmente sim. Se acharem que não concordam, mas não têm a certeza, deverão desenhar um círculo em provavelmente não.

ANEXO XVI

QUESTIONÁRIO CAIPE-R

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 verdade para ti porque o basquetebol é o teu desporto favorito, deverás desenhar um círculo em volta da palavra sim. Se o teu desporto favorito é o futebol, não concordas e desenhavas um círculo em volta da palavra não. Se achar que o teu desporto favorito é o basquetebol, mas não tens a certeza (talvez gostes de outro desporto também), desenha um círculo em volta das palavras provavelmente sim. Se achares que basquetebol não é o teu desporto favorito, mas não tens a certeza (gostas de futebol, mas também gostas de basquetebol), desenhavas um círculo em volta das palavras provavelmente não.

Atitude dos Alunos se Deficiência Face aos Alunos com Deficiência Nas Aulas De EF

Lembra-te que a respostas para cada pergunta depende de ti e que as tuas respostas serão diferentes das respostas dos 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 queria fazer perguntas*)

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

ANEXO XVI

QUESTIONÁRIO CAIPE-R

Procurem o número 1 na folha de respostas e eu irei ler a primeira frase. *(Inicie. Lei cada número e frase, uma por uma, e aguarde até que todos tenham desenhado um círculo em volta das respostas 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 passara para a fase seguinte).*

1 – Eu vivo em Portugal;

2 – Geralmente almoçamos entre o meio-dia e as 13:30;

(agora pensem no João e lembrem-se, desenhem um círculo em volta da palavra sim se concordarem com a frase, provavelmente sim se acharem que concordam, mas não têm a certeza, provavelmente não se acharem que não concordam, mas não têm a certeza, e não se não concordam.)

3 – Seria bom ter o João na tua aula de Educação Física?

4 – Uma vez que o João não consegue jogar muito bem, achas que ele iria tornar o jogo mais lento para todos?

5 – Se estivéssemos a praticar um jogo de equipa como o basquetebol, seria bom ter o João na equipa?

6 – A Educação Física seria divertida se o João estivesse nas tuas aulas de EF?

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

7 – Se o João estivesse na tua aula de Educação Física, conversarias com ele e serias seu amigo?

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

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

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

9 – Se estivesse a jogar basquetebol, estarias disposto a passar a bola ao João?

10 – Seria bom permitir que o João lançasse para um cesto mais baixo?

11 – Se vocês estivessem a jogar basquetebol e o João estivesse na área restritiva (garrafão), permitirias que ele permanecesse mais tempo (cinco segundos em vez de três)?

12 – Seria bom deixar o João fazer passes livremente para um colega de equipa (ou seja, ninguém poderia roubar a bola do João)?

13 – Se estivesses a jogar basquetebol e o João pegasse na bola, ajudarias e cooperarias para que ele marcasse um cesto (o João está na tua equipa)?

Terminaste!!! Muito obrigado por teres preenchido este questionário para nós, entrega a tua folha de resposta ao teu professor.

Atitude dos Alunos se Deficiência Face aos Alunos com Deficiência Nas Aulas De EF



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

FOLHA DE RESPOSTA

Escola: _____ Data: ____/____/____

Idade: _____ Ano de escolaridade: _____

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

Desenha um círculo em volta de uma das opções

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

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

Desenha um círculo em volta de uma das opções

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, se eu só jogo para me divertir).

ANEXO XVI

QUESTIONÁRIO CAIPE-R

Atitude dos Alunos se Deficiência Face aos Alunos com Deficiência Nas Aulas De EF

AGORA OUVE 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
13	SIM	PROVAVELMENTE SIM	PROVAVELMENTE NÃO	NÃO

Muito Obrigado pela colaboração! Vocês terminaram!

