



***Campus* Universitário de Almada**

ISEIT – Instituto Superior de Ensino Intercultural e
Transdisciplinar

**Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário**

RELATÓRIO FINAL

As atitudes dos pares face à inclusão de crianças com
desenvolvimento atípico: em função aos ciclos de estudo

Marta Susana de Freitas Vieira Cravo

Orientadora: Professora Doutora Paula Rodrigues

Almada, 2020



Campus Universitário de Almada

ISEIT – Instituto Superior de Ensino Intercultural e
Transdisciplinar

**Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário**

RELATÓRIO FINAL

**As atitudes dos pares face à inclusão de crianças com
desenvolvimento atípico: em função aos ciclos de estudo**

Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2º ciclo de estudos) ao abrigo do Aviso n.º 7255/2015 de 30 de junho de 2015.

Marta Susana de Freitas Vieira Cravo

Almada, 2020

Declaração de Autenticidade

O presente trabalho realizado por Marta Susana de Freitas Vieira Cravo do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no ano letivo de 2019/2020.

Os seus autores declaram que:

I. Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho dos seus autores.

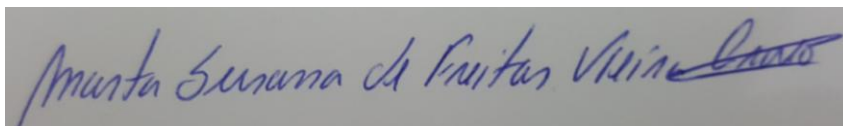
II. Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.

III. Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.

IV. Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizado em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.

30 de Outubro de 2020

Assinatura

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink. The signature reads "Marta Susana de Freitas Vieira Cravo".

Agradecimentos

Agradeço primeiro a Deus por ter-me mantido na trilha certa durante a elaboração deste trabalho de pesquisa com saúde e forças para chegar até o final.

Agradeço à minha Orientadora da Instituição, Professora Doutora Paula Rodrigues, pelo incentivo e pela dedicação do seu escasso tempo ao meu relatório final para a conclusão deste mestrado.

Agradeço à minha Orientadora Cooperante, Professora Professora Susana Cró, pela amabilidade com que me recebeu na escola, pelos conhecimentos transmitidos, pela ajuda em todos os trabalhos realizados, pelo carinho e partilha de experiências que me ajudaram a crescer enquanto profissional.

Ao grupo de estágio, Pedro Costa e João Sintrão, pelos momentos que partilhamos de reflexão, de interajuda dentro e fora do contexto de estágio. Pela paciência, força e coragem que demonstraram para comigo neste percurso.

À Direção da Escola, pela forma como disponibilizaram-se para me ajudar no que fosse preciso, fazendo-me sentir completamente integrada.

Aos meus alunos, pela forma como me ouviram e ajudaram a ser melhor professora, tornando-se importantes na medida em que foram a minha primeira turma enquanto professora de Educação Física.

Ao Duarte pela presença, compreensão nos momentos mais difíceis...

Às minhas grandes ESTRELAS NO CÉU... Tenho saudades PAPÁ e Chico...

E em especial à minha MAMÃ, por ser o meu pilar, a minha força, a minha proteção, COMIGO LADO A LADO PARA SEMPRE MAMÃ...

Resumo

O presente Relatório Final diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo 2019/2020, que corresponde à última etapa de formação do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget, Campus de Almada.

O meu está dividido em quatro áreas: Profissional, Social e Ética (Área I), Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem (Área II) e na Participação na Escola e Relação com a Comunidade (Área III), onde relato todas as atividades desenvolvidas, as experiências vivenciadas e obstáculos ultrapassados durante o estágio, justificando cientificamente as escolhas tomadas e as suas intencionalidades.

Relativamente, ao Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida (Área IV), o objetivo do estudo foi analisar as atitudes dos pares face à inclusão de crianças com desenvolvimento atípico (DA): em função dos ciclos de estudo.

Participaram 285 alunos sem DA (145♂ e 140♀) com idades compreendidas entre 9 e os 14 anos ($M=14,3$ e $DP=3,09$ anos) do 2º (81=33♂ e 48♀) e 3º (57♂ e 35♀) do ensino básico e secundário (55♂ e 57♀), de uma escola pública no concelho do Funchal.

Foi utilizada uma versão reduzida do *Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps* (Rosenbaum et al., 1986), adaptada para Português por Dias, et al, (2016), que avalia as atitudes dos pares face às crianças com DA nos ciclos de ensino, nas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva. A ANOVA não revelou diferenças estatisticamente significativas quando se compararam os ciclos em nenhuma das dimensões, o que refuta os resultados observados na literatura.

Assim, é possível que as práticas inclusivas estejam em atualização e, ao mesmo tempo numa mudança para atitudes mais promotoras da aceitação, de envolvimento e de inclusão de crianças e adolescentes com DA na escola.

Palavras-chave: Atitudes; pares; inclusão; crianças desenvolvimento atípico; escola.

Abstract

This Final Report concerns the Supervised Teaching Practice in the school year 2019/2020, which corresponds to the last stage of the Master's Degree in Physical Education in Basic and Secondary Schools of the Higher Institute of Intercultural and Transdisciplinary Studies of the Piaget Institute, Almada Campus.

Mine is divided into four areas: Professional, Social and Ethical (Area I), Development of Teaching and Learning (Area II) and Participation in School and Relationship with the Community (Area III), where I report all the activities developed, the experiences lived and obstacles overcome during the internship, justifying scientifically the choices made and their intentions.

Concerning Lifelong Professional Development (Area IV), the study aimed to analyze peer attitudes towards the inclusion of children with atypical development (AD): according to study cycles.

There were 285 students without DA (145♂ and 140♀) aged between 9 and 14 (M=14.3 and PD=3.09) from 2nd (81=33♂ and 48♀) and 3rd (57♂ and 35♀) elementary and secondary education (55♂ and 57♀) in a public school in the municipality of Funchal.

A reduced version of Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps (Rosenbaum et al., 1986), adapted to Portuguese per Dias, et al, (2016), was used to assess peer attitudes towards children with AD in the school cycles, in the affective, behavioural and cognitive dimensions. ANOVA did not reveal statistically significant differences when comparing cycles in any of the dimensions, which refutes the results observed in the literature.

Thus, it is possible that inclusive practices are being updated and, at the same time, a shift towards attitudes that more promote the acceptance, involvement and inclusion of children and adolescents with AD in school.

Key words: Attitudes; peer; inclusion; children with atypical development; school.

Índice Geral

Agradecimentos	IV
Resumo	V
Abstract	VI
Índice Geral	VII
Índice de Anexos	IX
Lista de Siglas e Abreviaturas	X
I – Introdução	1
II – Enquadramento Pessoal e Profissional	3
a) Percurso Escolar às Expectativas Iniciais da PES	3
b) Experiência Profissional e Percurso Formativo	4
Capítulo I – Análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada	7
1 – Área I – Profissional, Social e Ética	7
2 – Área II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	8
2.1 – Contextualização da Escola Cooperante	8
2.2 – Realidade Organizacional da Escola	8
2.3 – As Turmas	10
2.4 – Comunidade	12
2.5 – Planeamento	13
2.5.1 – Plano Anual	15
2.5.2 – Unidades Didáticas	17
2.5.3 – Planos de Aula	19
2.6 – Ensino	21
2.6.1 – Dimensões Pedagógicas	22
2.6.2 – Seleção dos Modelos de Ensino	27
2.6.3 – Seleção dos Meios Utilizados	30
2.7 – Avaliação	31
2.7.1 – Avaliação Diagnóstica	32
2.7.2 – Avaliação Formativa	33
2.7.3 – Avaliação Sumativa	33
2.7.4 – Autoavaliação	34

2.8 – Importância do Orientador e Orientador Cooperante	35
3 – Área III – Participação na Escola Cooperante e relação com a Comunidade	38
4 – Área IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida	44
Capítulo II – Introdução	45
Parte 1 – Enquadramento Teórico	46
1.1 – A Inclusão.....	46
1.1.1 – Conceito	46
1.1.2 – Legislação da Educação Inclusiva em Portugal	48
1.1.3 – Escola Inclusiva e Educação inclusiva	52
1.2 – As Atitudes.....	54
1.2.1 – Conceito	54
1.2.2 – Atitudes da Família.....	56
1.2.3 – Atitudes dos Alunos face à Inclusão Escolar	58
1.2.4 – Revisão de Alguns Estudos sobre Atitudes dos Alunos em relação à Integração e Inclusão Escolar	59
Parte 2 – Metodologia	62
2.1 – Participantes	62
2.2 – Instrumento	62
2.3 – Procedimentos	62
Parte 3 – Resultados	64
Parte 4 – Discussão	67
Parte 5 – Conclusão	69
III – Considerações Finais	70
IV – Referências Bibliográficas	72
V – Anexos	81

Índice de Anexos

Anexo A. Pedido de Autorização para a realização de um estudo de investigação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada	82
Anexo B. Consentimento Informado aos Encarregados de Educação para Investigação Científica	83
Anexo C. Aplicação do Questionário <i>Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps</i>	85

Lista de Siglas

- AI – Avaliação Inicial
- AD - Atypical development
- DA – Desenvolvimento Atípico
- DT – Desenvolvimento Típico
- EF – Educação Física
- NEE - Necessidades Educativas Especiais
- NSE - Necessidades de Saúde Especiais
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
- UD – Unidade Didática

Lista de Abreviaturas

- cit. – Citado
- et al. – E outros
- p. – Página(s)

I – Introdução

Numa lógica de integração e devidamente articuladas, todas as atividades do estágio pedagógico são valiosas. No entanto, a prática letiva é, presumivelmente, a parte mais importante do estágio pedagógico, essencialmente por dois aspetos: o professor estagiário é o corpo principal da transformação da prática de ensino, e os alunos são os objetos de transformação. Este dialeto constitui o cerne inegável da praxis do estágio pedagógico.

Por isso, o estágio pedagógico é uma parte integrante do currículo da formação de um docente e, como tal, é fundamental para que o futuro docente possa aplicar num contexto escolar real todos os seus conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da sua formação académica.

No início deste caminho o professor estagiário irá sair da sua zona de conforto, deparando-se com diversas situações que durante a sua formação não ocorreram.

É através destas que o docente deverá de pensar e analisar todas as suas práticas de ensino de forma crítica e reflexiva, nunca esquecendo que o seu elemento principal é o aluno. Em toda a prática pedagógica o docente deve considerar as competências dos seus alunos e a partir delas planear todo o seu processo de ensino, alterando-o sempre que necessário, conseguindo, assim, transmitir aos alunos os objetivos pretendidos e simultaneamente controlar e resolver problemáticas que possam surgir.

Este documento expõe uma perspetiva de descrição, análise e reflexão sobre todas as atividades realizadas, aprendizagens desenvolvidas e adquiridas em contexto de estágio com as turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Profissional, da uma Escola Básica e Secundária do Funchal, no ano letivo 2019/2020.

O Relatório Final encontra-se estruturado com o Enquadramento Pessoal e Profissional e dois capítulos, sendo que o Capítulo I aborda a Análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o Capítulo II debruça-se sobre o Aprofundamento do Tema de Estudo. Por último, temos as Considerações Finais, onde apresentamos a reflexão final referente à PES, consolidando todas os conhecimentos e experiências que advém do estágio. Neste sentido, iniciei o documento com a

apresentação do enquadramento pessoal e profissional, onde é descrito o meu percurso escolar, bem como o porquê de seguir o percurso da docência, especialmente na disciplina de Educação Física (EF).

No primeiro capítulo, o desempenho profissional com a descrição da prática realizada no estágio enquadrada nas quatro áreas da profissão do docente: Área I - Profissional, social e ética; Área II - Desenvolvimento de ensino e aprendizagem; Área III - Participação na escola e relação com a comunidade e a última Área IV é do Desenvolvimento profissional ao longo da vida. No segundo capítulo é feita a revisão da literatura para a fundamentação do estudo aplicado, bem como a apresentação dos resultados e a sua análise.

Em suma, este documento relata todas as aprendizagens e práticas adquiridas, as experiências vivenciadas, dos desafios propostos, aceites e concretizados, a confiança nas opções tomadas e as suas razões, os obstáculos superados e à formação contínua, necessárias para uma melhor instrução para a minha vida profissional.

II – Enquadramento Pessoal e Profissional

a) Percurso Escolar às Expetativas Iniciais da PES

Desde dos tempos da escola primária, que sempre quis ser Professora de Educação Física. De todas as disciplinas, a EF sempre foi de eleição no meu percurso escolar, sendo por isso, ter estado sempre ligada à prática de várias modalidades como o andebol e futebol. Ainda hoje ligada ao desporto, mas na vertente de Treinadora da modalidade de Boccia, no Clube Desportivo “Os Especiais”.

Sempre focada no meu objetivo profissional, ultrapassei e apliquei um conjunto de estratégias para melhor responder às adversidades encontradas ao longo desta caminhada (desde repetir por dois anos letivos, duas disciplinas do 12º ano, até que um dia a minha Mãe me disse: “ou estudas ou trabalhas” e estudei, claro. Também para poder frequentar o curso, tive que sair da Madeira e ir para Lisboa). Para tal, no ano 1999, ingressei no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, em Almada, para frequentar o Curso de Motricidade Humana - Ramo de Ciências da Educação Física e do Desporto, concluindo a Licenciatura no ano de 2004.

Passados 20 anos e na mesma Instituição, ingresso no curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundária, para definitivamente alcançar o meu objetivo, de ser reconhecida profissionalmente como Professora de EF e poder abraçar a carreira docente.

A minha expetativa inicial neste percurso era de realizar o Mestrado para seguir profissionalmente na Educação Especial, mas com a realização da PES, sinceramente fiquei dividida, porque gostei do ambiente escolar que vivi, diferente sim, do ambiente que experienciei durante os nove anos que tive na Educação Especial.

Apesar de terem sido meses de intenso trabalho, de responsabilidade, experiências, desafios, expetativas e que cada minuto era precioso, a PES deu-me a oportunidade de fazer parte integrante com a realidade educativa e com todos os intervenientes do processo educativo da Escola Cooperante.

Claro, que inicialmente existiu o receio de não estar à altura do desafio, de não conseguir expressar a minha autoridade enquanto professor de EF com os alunos, pois considero que o papel de um professor não é apenas lecionar as diversas matérias,

mas sim de formar e ajudar no desenvolvimento de cada aluno, da maneira mais individualizada possível.

Por isso, a PES foi essencial porque constituiu uma componente de formação integradora da formação educacional geral, das didáticas específicas, da formação cultural, social e ética, da formação em metodologias de investigação educacional e da formação na área da docência, que visa o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro docente, através da iniciação à prática profissional num determinado domínio de habilitação para a docência.

b) Experiência Profissional e Percorso Formativo

As experiências profissionais e o percurso formativo, foram adquiridas após a conclusão da Licenciatura no Curso de Motricidade Humana - Ramo de Ciências da Educação Física e do Desporto, em 2004.

No que se refere às experiências profissionais foram vivenciadas da seguinte forma:

- 2006/2013 – Exerci as funções de Professora de EF, no Centro de Atividades Ocupacionais do Funchal em Santo António, pertencente à Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos da Região Autónoma da Madeira.
- 2008 – Exerci funções de Professora de EF (Natação) na Clínica Equilibrium.
- 2013/2014 – Exerci as funções de Professora de EF, no Centro de Atividades Ocupacionais de Santa Cruz pertencente à Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos da Região Autónoma da Madeira.
- 2016/2020 – Treinadora de Boccia no Clube Desportivo “Os Especiais” com participação em Campeonatos Regionais de Boccia na Região Autónoma da Madeira e Campeonatos Nacionais de Boccia organizados pela Paralisia Cerebral Associação Nacional de Desporto (PCAND).
- 2017/2018 – Desempenhei funções de Professora de EF, no Instituto São João de Deus – Casa de Saúde Mental São João de Deus - Funchal, através do Programa de Ocupação Temporária de Desempregados (POT).

Em relação ao percurso formativo embora ter sido mais vocacionado para a Educação Especial e Desporto Adaptado, não descurei ações de formação em outras áreas, como:

- ✓ 2015/2016 – Curso de Especialização em Exercício e Saúde em Populações Especiais, na Faculdade de Ciências do Desporto e EF da Universidade de Coimbra.
- ✓ 2018 – Formação Profissional em Anatomia Palpatória, no âmbito do Programa de Formação em Medicina do Exercício, no Club Clínica das Conchas.
- ✓ 2018 – Formação Profissional em Exercício Clínico em Oncologia, no âmbito do Programa de Formação em Medicina do Exercício, no Club Clínica das Conchas.
- ✓ 2018 – Ação de Formação Certificada de Treinadores em Psicologia e Pedagogia do Desporto, no Clube de Futebol de Sassoeiros.
- ✓ 2018 – Ação de Formação de Boccia, "Semear o Boccia", na Paralisia Cerebral - Associação Nacional de Desporto (PCAND).
- ✓ 2018 – Curso em Exercício Clínico nas Doenças Endócrinas e Metabólicas: Hipertensão, Obesidade e Diabetes, no âmbito do Programa de Formação em Medicina do Exercício, no Club Clínica das Conchas.
- ✓ Ação de Formação Certificada no Fórum do Desporto, na HÁ+FUTURO.
- ✓ 2018 a 2023 – Título Profissional de Treinadora de Desporto Adaptado (Grau I), pelo Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ).
- ✓ 2018 a 2023 – Título Profissional de Técnica de Exercício Físico, pelo Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ).
- ✓ 2018 a 2023 – Título Profissional de Diretora Técnica, pelo Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ).
- ✓ 2019 - Certificado de Curso de Árbitro de Boccia de Nível II, na Paralisia Cerebral - Associação Nacional de Desporto (PCAND).
- ✓ 2020 - Ação de Formação Online de Boccia DI, na ANDDI-Portugal, Associação Nacional do Desporto para Desenvolvimento Intelectual e pela FPDD – Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência.
- ✓ 2020 – Ação de Formação de Desporto Adaptado – Desporto para Todos, pela BIZPOINT – Consultoria de Gestão, Unipessoal, LDA.

Ao longo destes anos, adquiri conhecimentos, experiências, competências, e estratégias, que utilmente puderam ser colocadas em prática na PES com segurança, criatividade, autonomia e iniciativa, na vertente pedagógica e didática do Ensino da EF,

mas sempre com o intuito de alcançar novos desempenhos, estratégias, aprendizagens e competências no âmbito da docência.

Capítulo I – Análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada

1 – Área I – Profissional, Social e Ética

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

É uma área que se reflete na forma como o professor organiza e gere o processo de ensino aprendizagem, melhora a qualidade dos contextos de ensino e participa na vida da comunidade educativa, participando e respeitando as diferenças culturais e pessoais.

Podemos dizer então que, a docência se organiza em torno de dois polos: um, a afirmação que o desempenho da profissão reclama dos profissionais características especiais e lhes impõe exigências de comportamento e, outro, que a docência se realiza na transformação do aluno com vista a que se conduza por referência a valores de natureza ética.

Como tal, o professor deve seguir um conjunto de princípios de natureza moral e também porque a expectativa do professor é que ele recorra a estratégias, desenvolva métodos e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos.

Por isso, os professores enfatizam particularmente a função de educar, formando alunos e contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens, sublinhando-se que ser professor exige uma forma de ser e de estar.

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, “O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”.

Neste sentido foi trabalhado com o intuito de desempenhar as funções com grande profissionalismo, responsabilidade e respeito por toda a comunidade escolar e intervenientes.

2 – Área II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, “O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”.

Esta é a área em que mostra todas as atividades desenvolvidas no âmbito da minha intervenção durante a PES: Planeamento, Ensino e Avaliação.

2.1 – Contextualização da Escola Cooperante

A Escola da Levada surge na década de 70, como escola vocacionada para o 3º ciclo. O ensino obrigatório de 9 anos tornou-se uma realidade após o 25 de Abril de 1974, respondendo à necessidade de que a Educação era um direito constitucional de todos.

A inauguração das novas instalações feitas de raiz ocorreu no ano Letivo de 1984/85 e batizada com o nome do ilustre pedagogo madeirense e com o dia da Escola a celebra-se a catorze de Novembro.

O Ensino Secundário abre as portas nesta freguesia, em 1984/85, com a matrícula de 87 alunos no 10º ano. Neste ano Letivo, o universo escolar atinge os 2024 alunos, distribuídos pelo 3º ciclo e Secundário (10º ano).

A Escola Básica e Secundária onde estagiei é um estabelecimento de ensino público, situada no Concelho do Funchal na Região Autónoma da Madeira.

A Escola tem procurado adaptar-se ao longo dos anos, empenhando-se sempre na atualização, fornecendo cursos adequados à realidade social e económica da Região Autónoma da Madeira, de forma a preparar os jovens da nossa sociedade para o mercado de trabalho e para o futuro cada vez mais competitivo.

Atualmente, esta é uma das principais escolas da cidade do Funchal, com um número considerável de alunos nas mais diversas áreas, sendo uma Escola de referência ao nível da qualidade do ensino no 2º Ciclo.

2.2 – Contextualização da Escola Cooperante

A Escola Cooperante atua em regime normal, com as aulas a decorrerem de segunda-feira a sexta-feira em dois turnos:

- Turno da manhã com o horário das 8h00 às 13h00;
- Turno da tarde com o horário das 13h15 às 18h15.

A Escola Cooperante tem optado pelo funcionamento das aulas através de blocos e com a duração de 90 minutos, 135 minutos e aulas de 45 minutos. Num bloco de 90 minutos ou de 135 minutos, a ausência a 45 minutos não implica a não permanência no restante tempo.

Após cada bloco de 90 minutos, existe um intervalo de 15 minutos, que são às 9h30, 11h15, 14h45 e 16h30.

A Escola contou no ano letivo 2019/2020 com 215 docentes, que se encontravam distribuídos da seguinte forma:

- ❖ CTR: 9 professores
- ❖ CTI/Quadro de Zona: 94 professores
- ❖ CTI/Quadro de Escola: 112 professores

De salientar que o Conselho de Grupo de disciplina de EF foi composto por 22 docentes, dos quais, 21 do grupo 620 e 1 do grupo 260, contando ainda com 5 Professores Estagiários, dos quais 2 foram do Instituto Piaget de Almada e 3 foram da Universidade da Madeira.

Em relação ao pessoal não docente, era constituído por 68 funcionários, com diferentes cargos como: Chefe de Departamento; Técnicos Superiores; Técnico de Informática; Assistentes Técnicos; Assistentes Operacionais; Encarregado Operacional.

Em relação aos recursos materiais e físicos a Escola Cooperante apresenta três blocos com os seguintes recursos: salas de aula, laboratórios, oficinas, gabinetes de trabalho, gabinete de audiovisuais, reprografia, biblioteca, gabinete de psicologia e educação especial, salas de atendimento, unidade do ensino estruturado (UEE), salas de Educação Musical, salas de Educação Visual/Educação Tecnológica, bar dos alunos e dos professores, cantina, salas de sessões, serviços administrativos, espaços desportivos - cinco Campos Exteriores, um Pavilhão Gimnodesportivo, com o nome do Prof. Cristiano Castro (incluindo um ginásio e uma sala de apoio ao Departamento de EF) e uma piscina (atualmente indisponível para uso) e exteriores ajardinados.

2.3 – As Turmas

A PES teve o seu início com uma reunião com a Professora Orientadora Cooperante de apresentação e com informações pertinentes.

Seguiu-se um período de ambientação e observação das aulas da Professora Orientadora Cooperante com incidência das turmas a nós atribuídas e, por fim, iniciei a 1ª aula como Professora Estagiária.

As turmas designadas pela Professora Orientadora Cooperante foram duas, uma do 3º Ciclo do Ensino Básico e duas do Ensino Profissional, com os seguintes horários:

8º Ano – Terça-feira: 2 Blocos de 45 minutos (11H30-12H15/12H15-13H00) e Sexta-feira: 1 Bloco de 45 minutos (11H30-12H15). Era uma Turma composta por vinte e quatro alunos, dos quais sete do sexo feminino e dezassete do sexo masculino. Destes vinte e quatro alunos que compoñham a turma, quatro alunos necessitam de apoio do Professor da Educação Especial.

Turmas do 10º Ano – Sexta-feira: 2 Blocos de 45 minutos (09H45-10H30/10H30-11H15). A Turma do 10ºX era composta por onze alunos sendo todos do sexo masculino. Destes onze alunos que compoñham a turma, cinco alunos necessitavam de apoio do Professor da Educação Especial porque apresentavam Transtorno do Espectro do Autismo. A Turma do 10ºY era composta por seis alunos, dos quais três do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Destes seis alunos que compoñham a turma, três alunos necessitavam de apoio da Professora de Língua Gestual Portuguesa (duas raparigas e um rapaz) por serem Surdos. Por haver algumas turmas do Ensino Profissional terem poucos alunos e de acordo com as normas da Escola Cooperante para as aulas de EF, foi feita a junção das duas turmas, perfazendo neste caso, um total de dezassete alunos.

Nas aulas de EF, observou-se que as turmas foram heterogéneas (8º e 10ºX e 10ºY), o que por vezes dificultou a realização de uma boa leção, isto porque, tive que dar mais atenção aos alunos que apresentavam mais dificuldade, limitações ou falhas nas capacidades de execução. De acordo com os dados recolhidos nas avaliações diagnósticas de cada unidade didática, os alunos de uma forma geral das

respetivas turmas, encontravam-se entre o nível introdutório, nível elementar e nível avançado.

Como afirma Leite (1998) a “análise prévia da turma com a qual trabalha junto aos outros docentes, traz para esclarecimento de todos, problemas como dificuldades na aprendizagem de conteúdos ou com a comunicação escrita, isso representa agilidade nas propostas e implementação de estratégias que visem contornar essas dificuldades”.

Tanto para as turmas do 10ºX e 10ºY – Ensino Profissional do 1º ano (Cursos Profissionais - Técnico de Multimédia e Técnico de Design de Moda) como para a turma do 8º ano – 3º Ciclo do Ensino Básico, o que estava programado na Planificação Anual das turmas para a disciplina de EF, foram cumpridas na íntegra, mas não da mesma forma como estava planeado para as aulas presenciais (3º Período).

A conclusão da PES para as turmas do 10ºX e 10ºY - Ensino Profissional do 1º ano (Cursos Profissionais - Técnico de Multimédia e Técnico de Design de Moda) estava previsto para o dia 15 de Maio de 2020, mas só ocorreu no dia 22 de Maio de 2020.

A conclusão da PES para a turma do 8º ano estava previsto para o dia 9 de Junho de 2020, mas só ocorreu no dia 23 de Junho de 2020.

Estas alterações de datas para a conclusão do Módulo 5 e do 3º Período, deveu-se ao Encerramento das Escolas que aconteceu no dia 16 de Março de 2020 relativo à pandemia do vírus COVID-19.

Como tal, o início do 3º Período deste ano letivo 2019/2020, as aulas começaram a ser dadas através do Ensino à Distância, denominadas Aulas Síncronas através da Plataforma de Comunicação - **Google Classroom**, adotada pela Escola Cooperante, com os seguintes horários:

- **8º – 3º Ciclo do Ensino Básico**: Terça-feira – Início às 11h15 e Término às 11H45.
- **10ºX e 10ºY – Ensino Profissional do 1º ano**: Sexta-feira – Início às 10H30 e Término às 11H00.

Foram aulas bem diferentes ao que estava habituada (1º e 2º Período) ou seja, passar de aulas com blocos de 45`ou 90`para aulas de 30`, passar de aulas presenciais

a aulas ao Ensino à Distância, de material de EF - a Computador, Tablet ou Smartphone, não foi fácil e logo no decorrer da PES, mas adaptei-me bem à nova realidade da Escola para este 3º Período.

2.4 – Comunidade

A Escola Básica e Secundária no ano letivo 2019/2020 apresentou uma oferta educativa diversificada, lecionando-se, no ensino regular turmas desde o 5º ano ao 12º ano, ensino profissional e cursos CEF de secundário e 3º ciclo. No ano letivo 2019/2020 a Escola tinha 1328 alunos matriculados e distribuídos por 63 turmas.

- **2º Ciclo**: 390 alunos
- **3º Ciclo**: 544 alunos
- **Secundário**: 189 alunos
- **Profissionais**: 149 alunos
- **CEF Secundário**: 22 alunos
- **CEF 3º Ciclo**: 34 alunos

Há vários anos que também oferece uma grande diversidade de atividades de complemento curricular, consubstanciadas em projetos/clubes, divulgados pelos Diretores de Turma e pela página Web da escola. As atividades de enriquecimento curricular são uma forma de promover valores culturais e cívicos, educação para a saúde, educação física e desportiva, educação artística e a inserção dos discentes na comunidade, e constam do Plano Anual de Escola.

Ser a Escola Cooperante de referência, de e para todos, mantendo e melhorando a qualidade de ensino, alicerçado em valores como a competência, responsabilidade, disciplina e humanismo, tendo em vista a qualificação individual e a cidadania democrática de seus alunos, numa cultura de excelência e, partindo, sempre, de uma reflexão permanente sobre nós próprios enquanto instituição aberta à comunidade e aos desafios do futuro.

Tem como missão, ser uma Escola/equipa motivada, orientada para o sucesso, para os novos desafios e para uma contínua valorização das relações humanas.

Desta forma, incutidos num espírito de responsabilidade e balizados por critérios de exigência, pretende-se proporcionar aos alunos um percurso de rigor que

lhes permita adquirir as principais competências previstas no Perfil dos Alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, desenvolvendo capacidades de participação cívica, ativa, consciente e responsável.

A comunidade educativa pretende consolidar o seu trabalho nos seguintes valores:

- Responsabilidade – Promover o respeito por si próprio e pelos outros, pelo seu trabalho e pelo trabalho dos outros, com base numa ação consciente e autónoma;
- Exigência – Aspirar ao rigor, mérito, competência, disciplina e profissionalismo;
- Solidariedade – Criar empatia e ser solidário com os outros;
- Humanismo – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos.

2.5 – Planeamento

É importante explicar o que é a planificação e como orienta a ação pedagógica.

Parte-se do princípio de que a dificuldade do ato de ensinar, está no facto de que a planificação, de modo algum, tem que ser visto como um conjunto de tarefas, cujo objetivo é apenas a transmissão de conteúdos ou de conhecimentos, nem como uma série de métodos definidos previamente, pois de facto, quando professor e alunos estão em presença um dos outros, tudo acontece com o momento da interação.

No entanto, esta ação não pode ser deixada ao acaso. Uma planificação deve ser elaborada após uma avaliação inicial da turma, pois só com estas informações, podemos determinar os objetivos e metas a serem alcançados, os meios e métodos a utilizar, a sequência dos conteúdos e os recursos a disponibilizar.

Contudo, a supervisão pedagógica em EF apresenta modelos já considerados tradicionais na formação de professores, ou seja é importante o aconselhamento, a supervisão por pares, a auto supervisão e a supervisão de competências.

Para Taba (1972) e Carvalheira (1996 cit. por Sá, 2012), planificar é “desenhar de forma estruturada o ato de ensinar. É prever, ordenar e desenhar o ato pedagógico,

num processo em que professores e alunos se encontram”, no que diz respeito à planificação do ensino.

Entende-se por planificação “a atividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos de avaliação, prever estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar materiais auxiliares” (Tavares & Alarcão, 2002, p. 158).

Por essa razão, a organização constitui um fator importante na componente integradora da formação educacional, geral, das didáticas específicas, da formação cultural, social e ética, da formação em metodologias de investigação educacional e da formação na área da docência.

Com isso, a planificação foi ao encontro do que estava previsto para a disciplina de EF no que se refere aos domínios e conteúdos programáticos que os alunos teriam que colocar em prática, tanto no **Domínio Psicomotor**, com cada modalidade a ter o seu conteúdo/objetivo programático definido e apresentado em cada Unidade Didática referente à modalidade, como também no **Domínio Atitudinal** com as seguintes valências:

- Aprender padrões de conduta (respeito pelas regras, colegas e professores);
- Aprender a ser pontual e assíduo;
- Aprender a valorizar:
 - ✓ A cooperação e a solidariedade com o colega;
 - ✓ A ética desportiva;
 - ✓ A higiene e a segurança pessoal e coletiva;
 - ✓ A consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas;
- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;
- Promover a cooperação com os companheiros;
- Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas.

Uma vez concetualizado o planeamento, através do qual são definidas as linhas orientadoras fundamentais da operacionalização, procede-se à realização prática do mesmo e conseqüentemente o seu controlo.

Nesta ótica, o planeamento, em contexto escolar, pode ser materializado numa unidade didática, pois “ (...) representa uma unidade de matéria apresentada no plano anual, ou seja, são planos de amplitude média correspondentes a extensão de cada um dos blocos de aprendizagem considerados nos planos a longo prazo” (Évora, 2005, p. 16).

Em função disso, a intervenção pedagógica decorreu da melhor forma e de acordo com o que foi programado com a Professora Orientadora Cooperante, Professora Susana Cró, realizando assim a planificação de forma a ser posta em prática e ciente dos problemas que poderia encontrar, mas sempre com o objetivo de melhorar o desempenho e incrementar a eficácia.

2.5.1 – Plano Anual

A qualidade do processo ensino aprendizagem está diretamente relacionada com a planificação, porque é impossível lecionar adequadamente por meio do improvisado.

Segundo Bento (1998, cit. por Sábio, 2016) “A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”. Para Neves & Graça (1997, cit. por Fernandes, 2014), é importante que os professores no início do ano letivo tenham uma visão de conjunto sobre o processo de ensino aprendizagem a desenvolver ao longo do ano. O início do ano letivo constitui assim um momento privilegiado para que os professores iniciem a preparação do respetivo ano.

Por essa razão, foi pedido pela Professora Orientadora Cooperante, um documento orientador sequencial/linear nas nossas ações do ensino da EF, tendo sempre a perfeita noção de que qualquer planificação não deve ser rígida, mas sim, flexível.

Primeiro foi transmitido pela Professora Orientadora Cooperante, as modalidades a lecionar ao longo do ano letivo e respetivos conteúdos, o tempo total das aulas que iríamos lecionar, mediante dos recursos espaciais e materiais existentes

na Escola Cooperante, segundo o Grupo Disciplinar de Educação Física. De seguida, foi consultado o mapa de ocupação de espaços e instalações desportivas, com a sua distribuição a ser feita no início do ano letivo para os respetivos períodos (1º, 2º e 3º).

É de referir que a Avaliação Inicial (AI) – combinação da análise participativa e da análise dos alunos, permitiu-me realizar uma sequência metodológica, de acordo com os níveis iniciais apresentados, o que possibilitou, orientá-los numa evolução e desenvolvimento coerente e real.

De acordo com todas as informações recolhidas, a programação anual consistiu na organização de um conjunto de blocos temáticos, de acordo com as datas correspondentes a cada período letivo, por isso, dividiu-se as matérias pelos dias de aulas e de acordo com os espaços que tinham sido destinados a lecionar pelos três períodos letivos, ou seja, a sequenciação e extensão dos conteúdos de cada Unidade Didática (UD) pelo número respetivo de aulas a lecionar, completando ainda com a função didática e os objetivos pretendidos para cada aula, considerando os recursos materiais existentes em cada espaço.

Foi implementado aos alunos do 8º ano no início do 2º e 3º período letivo, a avaliação da aptidão física e que esses dados foram registados através da realização de uma bateria de testes do FITescola com o objetivo, avaliar a aptidão física e a atividade física de crianças e adolescentes, dividida em três áreas:

- ✓ Aptidão Aeróbia – Vaivém;
- ✓ Composição Corporal – Índice de Massa Corporal;
- ✓ Aptidão Neuromuscular – Abdominais, Flexões de Braços, Impulsão Horizontal e Flexibilidade dos Membros Inferiores.

Não se conseguiu aplicar no 1º período, porque o início da PES aconteceu só mais tarde.

Devido à pandemia do vírus COVID-19 e com o encerramento das escolas, as aulas do 3º período passaram a ser dadas à distância, denominadas Aulas Síncronas. Foram abordadas e adaptadas da melhor maneira que sabíamos, como a seleção de estratégias utilizadas nas aulas. A avaliação da aptidão física foi realizada à mesma,

mas só na área da Aptidão Neuromuscular. Esses dados foram enviados pelos alunos, através de uma grelha previamente elaborada para o registo.

Foi enviado para as turmas (8º ano e 10ºX/10ºY) Planos de Treino de Exercício Físico, para que pudessem realizar em casa atividade física durante este período.

Adotando as linhas orientadoras do Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Cooperante, foram aulas dadas por blocos e aulas monotemáticas. Este modelo de ensino caracteriza-se por planificar o ano letivo em blocos sucessivos, concentrando em cada bloco, a abordagem de uma "modalidade" num número pré-determinado de aulas (Jacinto et al., 2001).

Como já foi referido, o Plano Anual é um documento que pode ser alterado e modificado. Assim sendo, ao longo do ano letivo, foram tomadas algumas decisões de ajuste, logo após a AI e também ao longo das aulas dadas.

Portanto, a evolução/alteração das propostas, tiveram como objetivo, proporcionar bases sólidas para que os alunos aprendessem novos conhecimentos, mais complexos e fáceis de serem consolidados, porque se tivesse feito propostas muito difíceis, os alunos poderiam nunca passar para a aprendizagem seguinte e esse não era de todo, o meu objetivo.

2.5.2 – Unidades Didáticas

De acordo com Bento (1998, cit. por Sábio, 2016), “as unidades didáticas são partes integrantes e fundamentais do programa de uma disciplina pois constituem-se unidades integrais do processo pedagógico e apresentam ao professor e aos alunos etapas bem distintas do processo de ensino – aprendizagem”.

Com isso, o planeamento das UD refere-se à dimensão do processo de planeamento. O objetivo é organizar e construir um documento de apoio para o professor, para planificar todo o processo de ensino e aprendizagem tendo em consideração as características dos alunos e os objetivos previamente determinados.

Para tal, as modalidades abordadas nos três períodos para o Ensino Básico do 3º Ciclo – 8º ano, tiveram a seguinte distribuição: 1º Período – Ginástica de Aparelhos e Atletismo; 2º Período – Desportos de Raquetes, Dança e Andebol e 3º Período – Orientação e Futebol.

Em relação às turmas do Ensino Profissional do 1º ano – 10ºX/10ºY foram abordadas várias modalidades que foram divididos por Módulos e pelos três períodos com a seguinte distribuição: Módulo 2 – Ginástica Acrobática; Módulo 3 – Desportos de Raquetes; Módulo 4 – Dança; Módulo 16 – Aptidão Física I e Módulo 5 – Aptidão Física, Contexto e Saúde I.

Para Silva (2009) o planeamento no ensino é organizado por UD compostas por justificação da disciplina, conteúdos, objetivos gerais e específicos, metodologias e avaliação todos ligados a conceção do professor tendo como princípio básico a função da escola e especificidade das disciplinas e objetivos pedagógicos.

Todas as UD adotaram uma estrutura lógica e coerente, sendo estabelecidas pela caracterização da modalidade (História, Regras, Regulamentos, Ações Técnicas), caracterização dos recursos disponíveis na Escola (temporais, espaciais, humanos e materiais), os momentos de avaliação (diagnóstica/inicial, formativa/continua e sumativa), os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a abordar e as respetivas progressões pedagógicas e estratégias de intervenção pedagógica.

As caracterizações das modalidades foram realizadas por meio de pesquisas aprofundadas, sendo considerada como parte essencial da UD, no qual tive a oportunidade de conseguir estudar e aprofundar mais o meu conhecimento acerca das modalidades em estudo.

A seguir, considere os recursos disponíveis na Escola Cooperante que foram: Recursos Humanos: Professora da Turma (Orientadora Cooperante), professora estagiária e os alunos; Recursos Materiais: Todo o material disponível na Escola Cooperante para a lecionação das modalidades; Recursos Temporais: Foi de acordo com os dias determinados para as aulas de Educação Física de cada turma a lecionar; Recursos Espaciais: Foram os espaços atribuídos para a realização das aulas.

Cada UD inclui a Avaliação Diagnóstica/Inicial que se desenrolou sempre na primeira aula da respetiva modalidade a ser abordada, como orientação dada pela Professora Orientadora Cooperante. Com base nas informações recolhidas, foi apurado o nível em que os alunos se encontravam, as suas dificuldades, erros e

aptidões, de acordo com os objetivos definidos no Programa Nacional de Educação Física.

Estes dados fazem com que seja o ponto de partida para planificar e estruturar o processo de ensino aprendizagem. Com os dados e com os objetivos determinados no Plano Nacional de Educação Física (PNEF), foi definido então os conteúdos a abordar e a extensão e ordenação de acordo com o número de aulas de cada unidade.

Abordando agora a Avaliação Formativa/Contínua, foram efetuadas e obtidas em cada sessão lecionada, através da observação e evolução dos alunos nos seguintes fatores: Trabalho na Aula, Empenhamento Motor e Habilidades Motoras, aprendidas, desenvolvidas e aperfeiçoadas, para a respetiva modalidade.

Durante as Aulas Síncronas, esta Avaliação foi realizada e adaptada com outros parâmetros de avaliação como os seguintes: Assiduidade, Pontualidade, Participação na Aula e Responsabilidade no cumprimento das tarefas propostas.

Quanto à Avaliação Sumativa, foi realizada sempre nas últimas aulas da respetiva modalidade a ser abordada, com o objetivo de permitir avaliar o resultado final de cada aluno e enaltecer todo o processo de ensino que foi desenvolvido ao longo do ano letivo.

Para finalizar, foi realizado um balanço final da unidade e uma reflexão e análise da prática de ensino feita por parte do professor, porque somente dessa maneira os aspetos positivos e negativos podem ser identificados, e as mudanças que poderão ocorrer no futuro.

2.5.3 – Planos de Aula

Segundo Bento (1998, cit. por Sábio, 2016), “a aula constitui o verdadeiro ponto fulcral do pensamento e da ação do professor”.

Os planos de aula são documentos pessoais desenvolvidos pelo professor com o propósito de o apoiar na realização da aula. Este deve ser ajustado ao nível das capacidades motoras dos alunos, respeitando o desenvolvimento dos mesmos tendo em consideração o material e instalações oferecidas pela Escola Cooperante. No entanto, cada turma tem o seu ritmo de aprendizagem, pois existem variáveis tais

como, desenvolvimento cognitivo, decorrentes do processo educativo, que influenciam a aquisição e a transferência dos conteúdos lecionados.

Desenvolveu-se então um documento com incidência na pormenorização do planeamento e com uma estrutura simples que pudessem auxiliar nas situações didáticas a aplicar. Por isso, foi criado primeiramente por um cabeçalho onde se encontra a identificação da Escola Cooperante, Grupo Disciplinar, Ano Letivo, Unidade Didática, Número de Aula, Data, Hora, Número de Alunos da Turma, Ano/Turma, Local da Aula, Duração da Aula, Material necessário na aula, Objetivos Gerais da Aula.

Seguidamente, o plano foi dividido pelas três partes essenciais da aula, especificamente a Parte Inicial, Parte Fundamental e Parte Final.

Na Parte Inicial da aula, programei realizar a verificação das presenças, abordar os objetivos e conteúdos da aula e o aquecimento com jogo lúdico ou aquecimento específico dependendo da modalidade a abordar, segundo as indicações dadas pela Professora Orientadora Cooperante, com o objetivo de preparar o organismo para a parte seguinte da aula.

Na parte Fundamental, foi apresentar e aplicar os exercícios/tarefas para a aprendizagem dos objetivos e conteúdos pretendidos para aula, explicando-os de forma sucinta e clara.

A Parte Final da aula, foi destinada aos alunos arrumarem o material, realizarem exercícios de retorno à calma e por fim a efetuar o balanço final da aula, mencionando os aspetos positivos e menos bons que ocorreram sobre a mesma. Tentei que em todas as aulas, tivesse sempre tempo para referir os objetivos para a próxima aula, o que nem sempre aconteceu.

Foi incluído em todas as partes da aula, os conteúdos Didáticos/Objetivos Operacionais, Descrição do Exercício/Tarefa, Organização dos Alunos/Representação Gráfica e o Tempo de Aula, dividido em Tempo Parcial e Tempo Total.

Neste Plano de Aula contém ainda o Sumário da aula, o número e nome dos alunos e registo de presença na aula e por fim, a reflexão de aula. O momento reflexivo no final de cada aula, juntamente com a supervisão do plano de aula por parte da Professora Orientadora Cooperante e do colega de estágio foram

fundamentais para o crescimento, traduzindo as críticas proferidas pelos observadores das aulas, em opiniões construtivistas no sentido de produzir conhecimento.

“Assumir uma atitude ousada e reflexiva no processo de desenvolvimento curricular, saindo da zona de conforto, pode comprometer o corpo de conhecimentos adquiridos, mas é indiscutivelmente necessário para o percurso de aprendizagem de alunos e professores” (Sousa, 2012).

Com a experiência que adquiri ao longo da PES, fez-nos crescer na forma de planear que foi sendo modificada e aperfeiçoada com o objetivo de a tornar mais eficaz, de forma a obter uma melhor gestão e organização do nosso tempo de aula, proporcionando um ensino diferenciado e motivador de acordo com as especificidades dos alunos e conduzindo a um clima de aula onde a disciplina esteja presente.

2.6 – Ensino

“A aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo, devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização”, segundo Bento (1998, cit. por Sábio, 2016).

O domínio da realização do processo de ensino e aprendizagem refere-se à aplicação de tudo o que foi planeado anteriormente. É necessário apropriar no contexto real o que foi planeado, porque apesar de ter organizado de forma sequencial, lógica, coerente e de termos pensado em todos os aspetos inerente à planificação do ensino, foi apenas uma planificação, com o intuito de saber se é possível de realizar, se decorre como esperado, se obteve o produto final desejado.

Para isso, o docente deve considerar as diferentes dimensões pedagógicas, como a dimensão gestão, a dimensão instrução, a dimensão clima e a dimensão disciplina, pois elas estão inerentes na sua intervenção pedagógica.

O termo “estratégias de ensino” reporta-se aos meios usados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados.

2.6.1 – Dimensões Pedagógicas

A Dimensão Instrução é o alicerce no processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir desta que o docente consegue comunicar com o aluno e vice-versa. No contexto da turma, a intervenção pedagógica é a etapa mais interativa do professor, pois é quando implementa estratégias, emprega o seu estilo e seleciona as metodologias de ação.

Segundo Siedentop (1998, cit. por Monteiro, 2013), "Uma estratégia é melhor que outra porque é mais adequada a um contexto particular e porque satisfaz, de maneira particularmente eficaz, as necessidades desse contexto."

Posto isto, tentei que as aulas fossem sempre dinâmicas, descontraídas e divertidas, com a transmissão de feedbacks (reforço verbal e não verbal e elogios) sempre presentes, com a demonstração para melhor compreensão das tarefas, com o acompanhamento individualizado aos alunos quando necessário e com o questionamento, sabendo que foram técnicas essenciais para a minha intervenção pedagógica.

Logo na parte inicial da aula, as instruções que transmiti aos alunos foram utilizadas para a verificação das presenças, apresentação dos conteúdos e objetivos que iriam compor a parte fundamental da aula. Por vezes, também indiquei como iria ser organizada a aula, com o intuito dos alunos ficarem a conhecer a dinâmica da aula, promovendo assim, o desenvolvimento desta.

Ao longo da aula, a minha instrução sempre esteve presente, tanto na apresentação e explicação das tarefas, como no fornecimento de feedbacks, no agir de forma audível, sucinta, essencial e perceptível, estando sempre bem posicionada e com um bom campo de visão, conseguindo observar todos os alunos. Segundo Batalha (2004, p.125) os feedbacks "são um contributo importante para os alunos sentirem que cada esforço para aprender é um momento importante no seu processo de formação".

No que se referiu às instruções dadas nas demonstrações das tarefas tive em atenção, indicar os aspetos essenciais para uma realização correta da tarefa, apontando os critérios de êxito da mesma e suas componentes críticas, ou seja, com o

intuito de facilitar a compreensão dos alunos, acompanhando-os na utilização da demonstração para facilitar a compreensão das tarefas/exercícios e, ainda, na utilização do questionamento, tomando conhecimento se os alunos se encontram atentos na aula, como poderemos ver mais à frente neste documento no ponto da Seleção dos Modelos de Ensino.

Quando foi preciso introduzi conteúdos programáticos e fez com que a instrução fosse maior e um pouco mais demorada, provocando nos alunos uma diminuição no tempo de atenção e alguma ansiedade devido ao tempo de espera, mas sabendo que necessário para a progressão do ensino aprendizagem.

Adotei junto das turmas que a parte do aquecimento seria dada pelos alunos, sempre com jogos lúdicos apropriados à modalidade abordada. De realçar que este método utilizado foi muito bem aceite por parte dos alunos, o que fez com que os alunos tivessem a responsabilidade de organizar e planear essa parte da aula. O objetivo desta estratégia, foi para que os alunos tivessem assim uma colaboração mais ativa na aula e fez com que fosse estabelecido uma melhor ligação entre todos – professor e alunos.

Durante a lecionação, o questionamento não teve muitas aplicações e as que foram realizadas incidiram mais na parte fundamental da aula. Nesta, o questionamento foi mais utilizado para a revisão de componentes críticas e aspetos importantes para aplicar durante a execução dos vários gestos e elementos aprendidos.

No final da aula, tentei sempre realizar um balanço final, tendo como referência os aspetos negativos e positivos da aula e os objetivos para a próxima aula.

Em relação às aulas do 3º Período, não estava à espera que fossem assim, mas devido ao Encerramento das Escolas no dia 16 de Março de 2020 relativo à pandemia do vírus COVID-19, começaram a ser dadas à distância, denominadas Aulas Síncronas através da Plataforma de Comunicação - **Google Classroom** adotada pela Escola Cooperante.

Foram aulas bem diferentes ao que estava habituada e planeado para este período, como passar de aulas com blocos de 45` ou 90` para aulas de 30`, como passar

de presencial - à distância, de material de Educação Física - a computador, tablet ou smartphone, não foi fácil, mas adaptei-me bem à nova realidade da Escola.

Dessa forma, o recomeço das aulas do 3º Período, que no meu caso aconteceu no dia 21 de Abril de 2020 para o 8º ano e no dia 24 de Abril de 2020 para o 10ºX e 10ºY, foram estabelecidos contactos quase diários com a Professora Orientadora Cooperante, com o objetivo de saber como funcionava a Plataforma de Comunicação - **Google Classroom** (lecionação das aulas, introdução de trabalhos, realização questionários no Google forms), bem como, na redefinição da abordagem das modalidades, dos planos de aulas, das pesquisas efetuadas para que as estratégias de ensino nesta etapa fossem bem recebidas pelos alunos. E foi o que aconteceu nas duas turmas que tive (8º e 10ºX e 10ºY), em que os alunos cumpriram os horários das aulas com pontualidade e assiduidade, mostraram empenho na realização das tarefas propostas e respeito.

Tive a preocupação fazer nesta fase, aulas dinâmicas e interativas professor-aluno, com a apresentação de vídeos ou em PowerPoint, com o objetivo de ter a máxima participação e cooperação por parte dos alunos durante as aulas. Também foi adotado nestas aulas síncronas, porque nem todos os alunos ligaram as câmaras e os microfones, por variadíssimos motivos (ou por proteção de imagem, ou porque então não tinham câmara ou microfone), achei por bem adotar a estratégia de fazer sempre duas vezes a chamada de presença, com o intuito de saber mesmo se os alunos estavam a seguir atentamente as aulas.

Nesta fase, para a turma 8º ano foi aplicado um Questionário de Avaliação Diagnóstica de Futebol e também pedido um Trabalho Individual de Futebol, resumos das aulas de Educação Física da Telescola e ainda realizado um Questionário de Avaliação Sumativa de Orientação como instrumentos de avaliação de atribuição de notas. Para a turma 10ºX e 10ºY foi pedido um Trabalho Individual para o Módulo 5 – Aptidão Física I e Módulo 16 – Aptidão Física, Contexto e Saúde I como instrumentos de avaliação de atribuição de notas.

No que se refere à Dimensão Gestão, pressupõe a eficácia do docente na sua ação pedagógica, o que leva a um aumento do tempo de empenho motor dos alunos, aumentando o tempo de prática e reduzindo comportamentos inapropriados na aula.

“A boa organização da atividade pedagógica permite que os episódios de gestão sejam diminuídos aumentando a disponibilidade para a tarefa” (Batalha, 2004, p. 129).

Para Rosado & Mesquita (2011) o sistema de gestão das tarefas corresponde a um plano de ação dos professores que tem como objetivo a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos visando obter elevados índices de envolvimento, através da redução da indisciplina e fazendo uso do tempo eficaz.

A gestão e a implementação de recursos às modalidades a serem lecionadas ao longo do ano letivo para as duas turmas, foram elaboradas mediante os recursos espaciais e materiais que a Escola Cooperante possuía e também pelo mapa de ocupação de espaços, com a distribuição dos mesmos a ser feita ao longo do ano letivo (1º, 2º e 3º Período) segundo o Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Cooperante.

Para a modalidade das Atividades Rítmicas Expressivas – Dança, tanto para o 8º ano como para o 10º ano, o espaço destinado à lecionação era o Pavilhão Norte e Pavilhão Sul respetivamente, no qual foi possível alterar o espaço para ginásio pequeno inserido no Pavilhão, destinado essencialmente a esta modalidade como também para a aptidão física. Esta mudança caiu muito bem aos alunos, visto ficarem envergonhados pelo fato de poderem ser vistos a dançarem por algum colega. Então estas aulas (6 aulas programadas para cada turma) foram dadas no ginásio.

Em relação à lecionação das outras modalidades, a gestão e a implementação de recursos, foram realizadas de acordo com o que já estava previsto fazer, através dos recursos materiais disponíveis e espaços programados.

Adotei junto dos alunos que não pudessem realizar a aula, devido a atestado médico ou por outro motivo que o impedissem de fazê-lo, ficaram responsáveis por recolher o material e entregá-lo na arrecadação, como também, fazerem o relatório de aula e terem a responsabilidade de entregarem na aula seguinte.

Dessa forma, é necessário existir e implementar uma organização da gestão da aula e para que isso aconteça, são vários os fatores que intervêm nos resultados esperados, tais como: o tempo de aula, a organização desta, as transições das tarefas e o tempo de prática dos alunos.

Em todas as aulas que lecionei fiz uma reflexão crítica salientando os principais aspetos referentes à aula, com uma apreciação global, salientando os aspetos positivos/negativos/sentimentos, se a programação foi cumprida ou não, se encontrei dificuldades e como as resolvi e que ideias estavam implícitas na minha ação pedagógica. Todas estas reflexões foram benéficas para que eu aprendesse e crescesse com tudo o que fiz de bom e menos bom.

Sendo que, o tempo útil de aula pode estar condicionado pela própria organização desta, pois se não houver uma boa organização e um bom planeamento existe a possibilidade de não ser executada totalmente, ou de se perder ainda demasiado tempo na sua organização.

No processo do tempo útil de ensino aprendizagem efetivo, são vários os fatores que intervêm nos resultados esperados, tais como: ordem na sala de aula, disciplina, sequência de conteúdos, gestão do tempo nas transições das tarefas, tempo de prática dos alunos e planificação da aula. Outro fator importante de estratégia de ensino utilizada foi sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos nas habilidades de aprendizagem, como também o meu posicionamento perante os alunos na aula.

Porém, tive sempre o cuidado de me posicionar de forma a observar toda a turma, colocando-me de frente para os alunos e com eles a se posicionarem em semicírculo durante as fases de instrução e conclusão das aulas, porque permitiu um melhor contato visual com todos os alunos da turma. Quando me deslocava na aula, foi sempre por fora do raio da ação dos alunos, para nunca ficar de costas para os alunos e perturbar as suas ações de empenhamento motor.

Por isso, tive que ter a capacidade de reconhecer e escolher o processo de ensino que melhor se adaptava às características dos alunos com os quais trabalhei e foi o que tentei fazer ao longo da minha PES, adotando as melhores estratégias de

gestão, para que todos os alunos conseguissem alcançar as metas propostas para cada Unidade Didática.

Quanto à Dimensão do Clima da Aula refere-se à relação que existe no processo de ensino, mais precisamente à relação que existe entre professore e aluno e vice-versa, bem como à relação que existe entre os alunos. Como Professora Estagiária, as turmas que me foram atribuídas, foram com alunos educados, obedientes, com atitudes positivas, com muita energia e responsáveis, que desde o início tentei sempre que as aulas fossem dinâmicas, descontraídas e divertidas. Sei que mantive uma boa relação com todos os meus alunos, também pela proximidade que foi criada com eles e da minha maneira de agir para com eles. A Dimensão Disciplina refere-se à conduta exercida pelos alunos, com comportamentos apropriados e inapropriados realizados nas aulas, no qual a serem executadas fora da tarefa indicada.

O respeito por mim, pelos colegas, pela aula e pelo material disponibilizado pela Escola Cooperante, foi sempre lembrado quando algumas destas responsabilidades eram postas em causa. Durante a PES, tive algumas aulas que foi preciso tomar medidas de mais respeito e disciplina, durante a prática pedagógica. Talvez da confiança por vezes a mais dada por mim ou próprio da idade, aceitaram bem as repreensões ou punições que lhes eram dadas, com castigos individuais ou coletivos.

Por isso, estas duas dimensões não podem ser separadas, ou seja, estão interligadas, isto porque quando uma não existe a outra fica condicionada. Portanto, a dimensão clima complementa a dimensão disciplina e vice-versa.

2.6.2 – Seleção dos Modelos de Ensino

Ensinar com jeito qualquer modalidade em Educação Física pode ser uma tarefa difícil e complexa. Os professores precisam ser capazes de lidar com as diferentes personalidades, experiências, estágios de desenvolvimento e competências de aprendizagem dos alunos, bem como com a natureza de certas atividades e dos locais em que devem ser ensinados.

Todos os professores têm os seus estilos de ensino, por isso “os professores estagiários precisam de uma certa margem de liberdade para desenvolver os seus

estilos próprios de ensino (o orientador deve estar atento aos diferentes estilos pessoais) ” (Esteves, 2001, p. 2).

Durante a PES, adotei nas duas turmas, vários estilos de ensino como recurso, com a intenção de manter o interesse e o entusiasmo nos alunos e seguindo também as linhas orientadoras do Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Cooperante, para aulas em blocos e monotemáticas, como já tinha referido anteriormente.

Tenho que destacar que em relação à modalidade de Desportos de Raquetes, tanto para o 8º ano (12 aulas de blocos de 90 minutos) e para o 10º ano (2 aulas de blocos de 45 minutos e 8 aulas de blocos de 90 minutos), foram aulas politemáticas, uma vez que havia rotatividade entre o Badminton e o Ténis de Mesa. Apesar de serem modalidades com ações técnicas quase semelhantes, são diferentes e isso fez com que eu estivesse sempre atenta às duas modalidades e intervindo sempre que era necessário.

De acordo com Mosston (1978), a aula deve desenvolver também o “vir a ser” e não somente os resultados, a flexibilidade e não a rigidez, o trocar ideias e não o dogmatismo. Mosston afirma que o processo de ensino requer uma sequência de decisões tomadas pelo professor as quais se diferenciam de acordo com o estilo de ensino, e as decisões tomadas pelo aluno definem sua maneira de aprender.

A Teoria dos Estilos de Ensino pressupõe que um comportamento de ensino é uma sequência de tomadas de decisões, como: o objetivo da aula, a metodologia a ser utilizada, a sequência utilizada para caracterizar a tarefa, o nível de motivação da classe, como avaliar, etc.

Por isso, em relação aos estilos de ensino abordados nas aulas e o que utilizei nas primeiras aulas foi por Instrução Direta, tendo como característica básica o estímulo resposta, em que eu fui o centro no processo e no conteúdo. É um estilo de ensino baseado na reprodução. Foram decisões tomadas por mim em todas as fases do processo de ensino. Eu determinei os conteúdos, os locais, as ordens das atividades ou tarefas, o seu início e fim, intervalo nas aulas de 90 minutos, descrevi os exercícios, demonstrei e informei sobre a qualidade da resposta.

Neste estilo, adotei as aulas de Atletismo e Atividades Rítmicas Expressivas – Dança. Para o 10º ano perguntei qual o estilo que queriam abordar e através das respostas, programei a atividade de grupo – aeróbica com uma coreografia de acordo com o que foi pedido nos conteúdos programáticos.

Apesar de ser uma modalidade que não estava muito à vontade mas tinha que ser dar, tive que pesquisar muito, para escolher uma música e montar uma coreografia.

Foi um grande desafio, com muitas horas a treinar em casa, para que quando apresentasse a coreografia à turma, fosse consistente no que estava a pedir e a fazer.

Inicialmente seria dado no Pavilhão Norte e Pavilhão Sul e consegui trocar o local, para o ginásio, que tinha as condições essenciais, como espelhos e colunas para que eu pudesse estar a apresentar e a ver os alunos a seguirem os meus passos.

Os alunos gostaram do que foi apresentado, mas salientando que eram livres de poderem alterar os passos se achassem que seriam difíceis de executá-los. Depois de apresentar, designei quatro alunos para liderarem a coreografia, fazendo com que todos eles colaborassem da melhor maneira, com um resultado final, fantástico e maravilhoso. Fiquei orgulhosa de como tinha transmitido, do resultado final e principalmente de como os alunos colaboram nesta modalidade, foram excelentes.

Para o 8º ano, a Dança era o Bailinho da Madeira, no qual também muitas horas em casa a treinar, para novamente quando apresentasse, estar segura no que estava a fazer, mas infelizmente só conseguimos dar uma aula, devido ao Encerramento das Escolas no dia 16 de Março de 2020 relativo à pandemia do vírus COVID-19.

Tenho a certeza, que o resultado final também seria muito bom, pelo que tinham apresentado logo na primeira aula, mas infelizmente conseguimos chegar ao fim.

Depois adotei o estilo de ensino por Tarefa, que foi o mais utilizado, em que eu fui o centro do processo, pois escolhi os objetivos, estratégias utilizadas como a demonstração dos exercícios propostos e determinei as formas de organização da aula. Consegui incutir aos alunos de terem a decisão da escolha das tarefas realizadas,

como no seu início a efetuarem o jogo lúdico de aquecimento adequado à modalidade abordada e no final da aula fazerem o retorno à calma com alongamentos dado por um aluno. Desta forma o estilo de ensino por Tarefa faz com que o aluno passe a ganhar um pouco de protagonismo na fase de execução das atividades da aula.

Também utilizei o estilo de ensino por Programação Individualizada, quando achei que alguns dos alunos precisavam de um trabalho individualizado, precisando de dar mais atenção individualmente e acompanhando a aprendizagem dos alunos.

Foram trabalhados a um ritmo próprio, desenvolvendo um juízo de responsabilidade e iniciativa, compreendendo a sua evolução ou não. A avaliação de aprendizagem foi realizada de acordo com o desempenho individual.

A relação que criei com os alunos baseada na empatia e respeito, foi fundamental tanto para as aulas presenciais, mas principalmente para as aulas síncronas – Ensino à Distância que mantivemos durante o 3º Período.

Tentei e esforcei-me para que as aulas fossem sempre dinâmicas, descontraídas e divertidas e pelos feedbacks dados pelos alunos sobre a dedicação e o empenho demonstrado nas aulas, no qual fiquei muito feliz por terem reconhecido todo o trabalho que realizei.

Assim, e segundo Gallahue (1996), o professor tem a responsabilidade de ajudar os alunos a adquirir habilidades motoras, melhorar a aptidão física, aumentar o conhecimento cognitivo e afetivo, criando assim uma atmosfera positiva e fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

2.6.3 – Seleção dos Meios Utilizados

No que se refere aos espaços físicos destinados à modalidade de Educação Física, a Escola dispõe de cinco Campos Exteriores, um Pavilhão Gimnodesportivo - Prof. Cristiano Castro, que inclui um ginásio e uma sala de apoio ao Departamento de Educação Física e ainda uma piscina que atualmente está indisponível para uso.

Quanto aos recursos materiais, não deixei de dar nenhuma modalidade por falta de material. Tive sempre material disponível em quantidade e qualidade.

Em relação aos recursos humanos, sempre mostraram grande disponibilidade na montagem e desmontagem dos campos para as modalidades abordadas, na ajuda de encher bolas quando foi preciso e na arrumação do material utilizado nas aulas.

Em relação às aulas do 3º Período, não estava à espera que fossem assim, mas devido ao Encerramento das Escolas no dia 16 de Março de 2020 relativo à pandemia do vírus COVID-19, começaram a ser dadas à distância, denominadas Aulas Síncronas através da Plataforma de Comunicação - **Google Classroom** adotada pela Escola Cooperante, a serem utilizados pelos alunos e professores os recursos materiais, como o Computador Tablet, e Smartphone.

Em todas as aulas que lecionei fiz uma reflexão crítica salientando os principais aspetos referentes à aula, com uma apreciação global, salientando os aspetos positivos/negativos/sentimentos, se a programação foi cumprida ou não, se encontrei dificuldades e como as resolvi e que ideias estavam implícitas na minha ação pedagógica. Todas estas reflexões foram benéficas para que eu aprendesse e crescesse com tudo o que fiz de bom e menos bom.

Bem como as Reuniões que mantive durante o ano letivo com a minha Orientadora Cooperante, antes e após a lecionação das minhas aulas, na preparação das unidades de PES, na resolução das dificuldades encontradas nos documentos relativos à prática docente e na análise crítica das minhas aulas, nas metodologias a adotar com a articulação dos conteúdos programáticos, para que a minha intervenção junto dos alunos fosse bem-sucedida.

2.7 - Avaliação

Durante a minha PES, a avaliação esteve sempre presente no processo ensino e aprendizagem, em diferentes contextos, com diferentes objetivos e funções, permitindo estabelecer erros ou falhas, melhorando de forma adequada o sistema educativo. Para tal, é necessário determinar as metas e objetivos a serem alcançados de forma a refletir de um modo avaliativo, se existirem parâmetros recomendados foram alcançados.

“A avaliação do ensino define situações ou comportamentos indicadores de aprendizagem conseguida pelos alunos, resultando daí a evidência ou demonstração

do que se aprendeu, verificando se há ou não correspondência entre os resultados esperados (no currículo) e os acontecidos” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 59). Para Nevo (1990, cit. por Rosado e Silva, 1999), quase tudo pode ser objeto de avaliação, constituindo a avaliação das aprendizagens uma parte da avaliação do sistema educativo. Iniciou com Tyler (1949, cit. por Rosado e Silva, 1999) a falar-se na avaliação aplicada à educação, visto como o pai da avaliação educacional.

Ele encara-a como uma comparação constante entre os resultados dos alunos, ou o seu desempenho e objetivos, previamente definidos.

Portanto, a avaliação é um processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam.

Em suma, e de acordo com Sousa (2012), o processo avaliação deverá englobar uma avaliação inicial, uma avaliação formativa e uma avaliação final.

2.7.1 – Avaliação Diagnóstica

Para Gonçalves, Aranha & Albuquerque (2016) a avaliação diagnóstica tem como função recolher informações para ajustar a actividade e prioridades no sentido do desenvolvimento do aluno.

Para tal, a Avaliação Diagnóstica é o primeiro momento de avaliação. Servi-me para averiguar e registar e analisar em que nível de aprendizagem (pontos fortes e fracos do indivíduo, ou da turma) se encontrava a turma numa determinada matéria.

Este tipo de avaliação, geralmente é efetuado no início de uma nova modalidade a ser dada e foi o que aconteceu na primeira aula para as novas Unidades Didáticas introduzidas.

O acesso a toda esta informação permitiu-nos compreender toda a evolução ou involução da ação pedagógica, podendo alterar estratégias ou métodos pensados e aplicados e com base nestes resultados, permitiu-me compreender o nível de aptidão dos alunos que se apresentavam (Introductório, Elementar, Avançado) e saber quais as melhores ações pedagógicas a utilizar nas competências técnicas e táticas a usar para uma intervenção mais cuidada, com vista à melhoria das habilidades dos alunos, sempre com o objetivo de facilitar o processo de assimilação das tarefas propostas.

A partir disto, fiz todo o trabalho de planeamento dos conteúdos programáticos e das atividades a serem dadas nas aulas.

2.7.2 – Avaliação Formativa

Para Gonçalves e Aranha (2008, p. 93), a avaliação formativa “deve ser a principal modalidade de avaliação, consistindo no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno”.

Esta avaliação foi realizada em cada aula lecionada e para além da Aptidão Física, foram observadas os seguintes fatores: Trabalho na Aula, Empenhamento Motor e Habilidades Motoras aprendidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e a performance é obtida para a respetiva modalidade.

Este tipo de avaliação informou o progresso dos alunos, no decorrer do processo ensino aprendizagem, dando informações tanto para os alunos como para mim. Mostrou-me se os métodos aplicados eram os mais indicados da maneira como estava ensinando o conteúdo certo, para as pessoas certas e no tempo certo, apontando e corrigindo os pontos fracos até atingir os objetivos propostos.

Assim, podemos considerar esta avaliação como uma avaliação formativa formal, em que foi registado o nível de aprendizagem de cada aluno, numa grelha de observação elaborada por mim e composta pelas ações motoras a executar pelos alunos e o seu registo era efetuado através de uma escala de classificação quantitativa de 1 a 5 (1: Não realiza; 5: Realiza de acordo com os critérios).

Em suma, esta avaliação informal teve um papel de apoio na síntese da avaliação sumativa, quando surgiu dúvidas sobre a classificação final do aluno, facilitando a minha decisão com a verificação do desempenho e do nível de desenvolvimento do aluno.

2.7.3 – Avaliação Sumativa

Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 359) referem que “a avaliação sumativa, dadas as finalidades que serve, é utilizada, habitualmente, no final de um segmento de ensino já longo, isto é, com uma extensão que justifique o balanço global que se pretende realizar. É uma avaliação de malha larga que pretende uma visão geral e não uma

análise em profundidade (de que a avaliação formativa se encarrega) e que portanto não se justificaria para um conjunto limitado de objetivos”.

A Avaliação Sumativa teve a função de complementar as avaliações realizadas anteriormente, verificando, assim, se ocorreu evolução no desempenho motor dos alunos, ou seja, teve como função completar as avaliações realizadas anteriormente, verificando, assim, se ocorreu evolução no desempenho motor dos alunos.

Esta avaliação sumativa foi realizada nas últimas aulas de cada unidade didática, permitindo comparar os resultados finais de acordo com os objetivos propostos e compreender se era preciso fazer alterações no processo de ensino a utilizar para as seguintes unidades a lecionar. Elaborei uma grelha de observação como instrumento de avaliação na qual apresentava uma escala quantitativa de 1 a 5, tal como a da avaliação formativa.

A Avaliação Sumativa é o momento mais formal de avaliação realizado no final da Unidade Temática.

Por isso, esta avaliação forneceu todos os dados relativos ao nível de aprendizagem e respetiva evolução dos alunos, demonstrando ainda se foram capazes de alcançar os objetivos propostos.

2.7.4 – Autoavaliação

A Auto Avaliação foi realizada sempre no final da última aula do período, revelando-se um instrumento importante tanto para mim como para o aluno, com a tomada de consciência das suas conquistas, dificuldades que encontraram ao longo do período, ou seja, é uma avaliação em que os alunos devem avaliar não só o domínio físico, mas também no domínio cognitivo, social, ético e moral.

Os alunos que se encontravam de atestado médico passaram a ser avaliados, não de forma contínua como os demais, mas sim pela realização de um trabalho escrito sobre a modalidade abordada nesse período.

Resumindo, avaliar para mim, foi um processo em que descobri que não estava apenas relacionado com o esforço de aprendizagem do aluno, mas também com o meu processo de mudança das minhas práticas/estratégias de ensino, caso observasse que os alunos apresentassem dificuldades de aprendizagem.

2.8 – A Importância do Orientador da Instituição e Orientador Cooperante

A área da supervisão tem vindo a constituir-se nas últimas décadas como uma área fundamental no contexto de formação de professores, tendo sido objeto de estudo de vários investigadores (Alarcão & Tavares, 1987; Flávia Vieira, 1993), os quais têm contribuído para o seu conhecimento e desenvolvimento.

Esta visão da supervisão esclarece o seguinte: necessidade de se fazer uma supervisão séria, atenta e responsável, de forma a tornar compreensíveis os fenómenos que ocorrem no contexto educativo na formação inicial de professores.

Por seu lado, Alarcão & Tavares (2007, p.16) consideram a supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Para Vieira (1993, p.28) o conceito de Supervisão num contexto de formação é entendido “como uma monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

Posto isto, ao longo da minha PES, a programação das reuniões com as Orientadoras, foram feitas de acordo com a disponibilidade de ambas no decorrer do ano letivo.

Com a Orientadora da Instituição, a Professora Doutora Paula Rodrigues, foi realizada através dos meios de comunicação existentes (email, chamadas telefónicas e reuniões de vídeo através do zoom) para troca de informações, esclarecimentos e dúvidas que surgiam ao longo da PES. Houve lugar por parte da Orientadora da Instituição, à observação da minha aula lecionada que ocorreu a 24 de Janeiro de 2020. Estava previsto mais duas aulas observadas, mas com o encerramento das escolas devido à pandemia do vírus COVID-19, não foi possível concretizar. Nesta aula assistida, estava nervosa porque queria que tudo corresse como planeado para aula e penso que consegui concretizar esse objetivo com a ajuda também dos meus alunos.

Com a vinda, aproveitámos e reunimo-nos para o desenvolvimento das minhas competências profissionais e pedagógicas a ter durante a minha PES, nas diretrizes a ter em conta na elaboração do Plano Individual de Formação (PIF) e Portfólio, como também na área de investigação - "As atitudes dos pares face à inclusão de crianças

com desenvolvimento atípico: em função dos ciclos de estudo”, encaminhando nas etapas a serem seguidas no desenrolar do estudo.

Em relação à Orientadora Cooperante – Professora Susana Cró, a sua presença diária foi fundamental, principalmente no enriquecimento da parte prática e pedagógica, com vários momentos ocorridos, através das informações, das reuniões antes/depois das aulas lecionadas, dos feedbacks construtivos, das reflexões críticas, das dificuldades apresentadas, solucionando da melhor maneira possível.

O papel da Orientadora Cooperante assumiu-se como uma peça fundamental e dinamizadora em todo o meu processo formativo, que ocorreu na prática real de ensino vivenciada no quotidiano da Escola Cooperante.

Na minha PES, para além da lecionação das minhas aulas, das reuniões, também assisti às aulas/atividades da minha Orientadora Cooperante e dos meus colegas de estágio Pedro Costa e João Sintrão.

A observação das aulas à Orientadora Cooperante representaram um acumular de informações necessárias, para me orientar no processo de ensino e aprendizagem.

Observar é muito mais do que ver, é diagnosticar os aspetos conceituais e as dimensões do conhecimento e da prática profissional a desenvolver e melhorar; estabelecer bases e fundamentos para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino aprendizagem; analisar os efeitos das decisões efetuadas pelos professores e identificar abordagens alternativas; promover a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades observadas no contexto de aula e desenvolver e promover diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.

De acordo com Pais e Monteiro (2002, cit. por Martins, 2011), “A observação permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem”.

Por isso, estas aulas observadas materializaram-se em recolha de informações necessárias sobre os interesses, dificuldades ou as necessidades dos alunos. Estas recolhas de informações vieram-me ajudar para aperfeiçoar as minhas práticas,

confirmando assim, como elementos de suporte às tarefas de ensino, de apoio moral e de imersão na profissão docente.

De realçar que não só observei as aulas, como também fui observada nas minhas aulas pelos meus colegas de estágio.

Com os meus colegas de estágio, fui-me habituando à presença deles nas aulas, e foi desaparecendo o nervoso que tive nas primeiras aulas. Gostei desta experiência, porque no fim da aula, trocávamos ideias de como tinha decorrido a aula.

Por fim, tenho que destacar o importante papel das Orientadoras que sempre mostraram total disponibilidade para o desenvolvimento das minhas competências profissionais ao nível do desenvolvimento e melhoria:

- ✓ Das qualidades pessoais para ser professora;
- ✓ Das minhas planificações de acordo com os princípios pedagógicos e didáticos;
- ✓ Nas competências comunicacionais, sabendo utilizar feedbacks pedagógicos e uma linguagem clara e acessível à compreensão dos alunos;
- ✓ No desenvolver de competências de envolvimento dos alunos na motivação, disciplina e clima da aula;
- ✓ Na procura constante em manter uma relação afetiva positiva entre professor-alunos;
- ✓ Na autonomia das minhas opções relativamente às estratégias utilizadas no processo ensino aprendizagem;
- ✓ No aprender a superar experiências de menor sucesso profissional ocorridas nas aulas;
- ✓ No saber interpretar os resultados e intervir na ação dos alunos, corrigindo, estimulando e estruturando o seu comportamento;
- ✓ No definir objetivos adequados e saber ajustar os conteúdos ao nível dos alunos;
- ✓ No aproveitamento e mobilização de todos os recursos disponíveis;

- ✓ No aprender a observar a Orientadora Cooperante e os colegas a darem as aulas;
- ✓ No aproveitar das reflexões/sugestões para o perfeição a forma de ensinar;
- ✓ No ter abertura crítica a ideias e as novas experiências;
- ✓ No ter em consideração a investigação sobre novos modelos de ensino;
- ✓ No refletir e ter uma opinião sobre a própria experiência.

Enfim, foram importantes as orientações recebidas pela Orientadora da Instituição e Orientadora Cooperante que tiveram sobre mim, tanto a nível pessoal como profissional, o que me beneficiou para um crescimento com a obtenção de conhecimentos adquiridos ao longo da minha PES.

3 – Área III – Participação na Escola Cooperante e Relação com a Comunidade

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, “O professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”.

O papel da escola deverá interagir de forma contínua com a comunidade e proporcionar aprendizagens sociais, por meio da troca de conhecimentos, ou seja, o professor tem um papel na promoção de uma organização participativa, na cooperação e na cidadania democrática, ouvindo e estimulando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade.

A tomada de consciência pelas crianças do seu processo de aprendizagem, através de estratégias organizacionais e circuitos de comunicação, enriquece o desenvolvimento cognitivo e social valorizado pela relevância que se dá à escrita e à língua (Vigotsky, 1987, cit. por Folque, 1999, p. 12).

Posto isto, foram desenvolvidos objetivos dando o meu contributo como Professora Estagiária, na vida da comunidade educativa nas seguintes funções:

- Acompanhei a Direção de Turma 11ºZ da Orientadora Cooperante, Professora Susana Cró, no qual testemunhei todo o trabalho das competências delegadas à

Diretora de Turma que teve que fazer ao longo do ano letivo através da plataforma digital denominada PLACE, escrevendo os sumários e na marcação de faltas, na importância das reuniões de diretores de turma, no contacto com os encarregados de educação e posteriormente nas reuniões para entrega das notas. Coordenar, em colaboração com os restantes docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno. Informar os professores e os pais/encarregados de educação da necessidade do cumprimento de medidas de recuperação/superação, de integração e/ou corretivas específicas, depois de o aluno ultrapassar o limite do número de faltas injustificadas por disciplina.

O acompanhamento desta atividade curricular durante o ano letivo terá um importante papel na minha carreira de docente, pois sei que terei que desempenhar este tipo de tarefas na minha vida futura.

- No Grupo disciplinar de Educação Física, compareci a todas as reuniões que estavam marcadas, tanto nas reuniões presenciais como nas reuniões à distância, via zoom. Nestas reuniões, foram abordados vários temas ligados à disciplina, como a coordenação da planificação das atividades pedagógicas da disciplina e a elaboração dos critérios de avaliação dos alunos na disciplina assegurando o seu cumprimento para o ano letivo, balanços finais de cada período letivo e relatórios finais por cada atividade inserida no Plano Anual de Educação Física, como também informações aos professores da disciplina, sobre ações de formação científico-pedagógica.
- Foi também desenvolvido durante o ano letivo, as atividades de Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que são uma forma de promover valores culturais e cívicos, educação para a saúde, educação física e desportiva, educação artística e a inserção dos discentes na comunidade, ou seja, permitem conferir à escola autonomia para “dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar”, para “reforçar/aprofundar as aprendizagens essenciais” e que constaram do Plano Anual de Escola. Neste ponto e para a turma do 8º ano, participei com a disciplina de Educação Física no desenvolvimento da

Flexibilidade Curricular com as disciplinas de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Matemática.

- **TIC** – Foi efetuado na aula de Educação Física as aprendizagens essenciais adquiridas na modalidade de Ginástica de Aparelhos dada no 1º período, com a realização das ações técnicas de coordenação dos saltos tendo em atenção, a corrida, a chamada, o apoio, a elevação do corpo e a receção equilibrada no solo. Por isso, foi uma seleção dos saltos de acordo com o jogo que produziram. Todos os alunos realizaram os saltos em extensão, engrupado e em carpa (com pernas afastadas e juntas). Estes saltos foram captados por parte dos alunos, através de vídeo e/ou de fotografia para depois foram trabalhados na respetiva disciplina.
- **Matemática** – Foi também efetuado na aula de Educação Física as aprendizagens essenciais adquiridas na modalidade de Atletismo dada no 1º período, com a realização das ações técnicas de corrida de velocidade constituída por quatro fases fundamentais: partida, aquisição de velocidade, manutenção de velocidade e perda de velocidade. Por isso, todos os alunos realizaram uma corrida de velocidade de 30 metros numa trajetória retilínea. A obtenção dos dados foi através de uma grelha de registo, que depois foi enviada para a Professora de Matemática poder trabalhar com os alunos os respetivos dados.
- Para a turma do 10ºX, estava previsto e a ser programado para o 3º Período um PedyPaper com a colaboração de todas as disciplinas. A disciplina de Educação Física estava incumbida de delinear o percurso que os alunos teriam que realizar, enquanto as outras disciplinas teriam que preparar um conjunto de perguntas (a realizar nos postos de controlo) de acordo com a matéria que tinham abordado ao longo do ano letivo. Penso que seria uma atividade bem aceite pelos alunos, mas infelizmente não foi possível concretizá-la.

De realçar, que estes projetos são de uma forma geral enriquecedores e que visam a promoção de melhores aprendizagens que incentivem ao desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, além de permitir uma gestão do currículo de forma flexível e

contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido, se o objeto dessa autonomia for o currículo.

- Relativamente às atividades internas, constantes no Plano Anual de Atividades do Grupo Disciplinar de Educação Física 2019/2020 que se distribuíram ao longo do ano letivo, tais como na organização de torneios internos com a participação dos alunos, nas várias modalidades apresentadas.

Refiro que, sempre mostrei a minha total disponibilidade à Orientadora Cooperante e ao Delegado do Grupo Disciplinar em cooperar na organização das atividades. No dia 26 de março de 2020, no final do 2.º Período estava programado “O Dia da Educação Física” – 9º Festival de Desporto da Levada, destinado para os alunos, professores e funcionários da Comunidade Escolar. Na sua organização, o dia apresentava diversas modalidades que poderiam ser experienciadas e vivenciadas pelos alunos. Sugeri então à Orientadora Cooperante e ao Delegado de Grupo de EF, a modalidade de Boccia. O meu colega de estágio, Pedro Costa sugeriu a modalidade de Voleibol Sentado.

Ainda me ofereci para dinamizar um momento diferente, com a colaboração de um amigo Professor Moisés Gomes, Licenciado em Educação Física e Instrutor de aulas de grupo, que prontamente se disponibilizou para a realização de uma aula de Zumba.

Contudo e dado à situação vivida na altura de pandemia do vírus COVID-19, não foi possível participarmos, tendo sido todas as atividades canceladas. O Festival de Desporto da Levada é um acontecimento que vem sendo realizado há já alguns anos e que contribuiu para a divulgação de diferentes atividades físicas desportivas, proporcionando aos alunos a oportunidade de experienciar desportos que não são usualmente praticados na escola.

- Também estava programado com o meu colega de Estágio – Pedro Costa, uma Atividade Externa de Canoagem, que após várias reuniões com a nossa Orientadora Cooperante e a Professora Susana Freire responsável pelo Núcleo de Desporto Escolar de Desportos Aquáticos na Escola Cooperante, tinha ficado planeado uma proposta, de uma atividade de canoagem, que seria realizada no dia 26 de junho do corrente ano, na Praia Formosa, segundo os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) para as

Atividades de Exploração da Natureza. Esta atividade de Canoagem foi planeada para as turmas do 8º ano, com faixa etária compreendida entre os 12 e os 14 anos, num total de 44 alunos, em que 20 eram do sexo feminino e 24 do sexo masculino, para o nível introdutório. Seriam considerados os níveis etários e os pré-requisitos para a realização deste tipo de atividades, controlo dos riscos de modo a prever/evitar situações de perigo, os materiais e os apoios necessários, tais como, parcerias com associações de atividades náuticas.

- No Desporto Escolar, estava planificado desde o início da minha PES, que a minha colaboração seria feita na Semana da Festa do Desporto Escolar da RAM (26 a 29 de Maio de 2020), com esta mesma informação ter sido abordada numa das reuniões iniciais e aceite pela nossa Orientadora da Instituição, Professora Doutora Paula Rodrigues e comunicado à Orientadora Cooperante, Professora Susana Cró. Contudo, dado à situação vivida na altura de pandemia do vírus COVID-19, não foi possível participarmos, tendo sido todas as atividades canceladas

A minha participação seria nos treinos de preparação de coreografias de ginástica de grandes superfícies com os alunos inscritos para a Cerimónia de Abertura dos Jogos a decorrer no Estádio dos Barreiros e no acompanhamento de várias modalidades ao longo da semana, em colaboração com o meu colega estagiário, Pedro Costa e colegas do Grupo Disciplinar.

A Cerimónia de Abertura da Festa do Desporto Escolar inclui um espetáculo gímnico que conta com a intervenção de diferentes grupos, não só ligados à ginástica de grandes superfícies, mas também de outras especialidades gímnicas, núcleos de teatro, dança e outros intervenientes, de acordo com as temáticas abordadas em cada ano. A sua conceção tem por base um tema de interesse para o processo educativo dos alunos, sobretudo, no que respeita ao seu desenvolvimento pessoal, social e ético.

A Festa do Desporto Escolar tem como ponto alto a fase final das modalidades desenvolvidas durante o ano letivo, a decorrerem em locais diversos, desde instalações desportivas passando por praças, ruas e jardins da Cidade do Funchal.

Esta Semana da Festa do Desporto Escolar da RAM, é muito esperada pelos alunos e pelos professores, por serem vividos momentos de convívio, competição, socialização e divulgação do trabalho desenvolvido durante o ano letivo nas Escolas.

Por outro lado, devo referir que já tinha vivenciado o Desporto Escolar com a minha experiência profissional de 9 anos como Prof. Educação Física nos Centros de Atividades Ocupacionais.

No decorrer da minha PES, frequentei a Unidade Curricular de Desporto Escolar de 2º ano – 1º semestre inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Piaget, no qual tive a oportunidade através dos trabalhos efetuados para a disciplina, aprofundar os meus conhecimentos sobre a história, missão, valores, princípios e objetivos do Desporto Escolar na RAM, como também da Escola Cooperante – Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, com os seus Núcleos, Modalidades e Clube desenvolvidos pela mesma no Desporto Escolar.

- Frequentei uma Ação Científico-Pedagógica Individual intitulada "O Potencial Educativo da Educação Física numa Escola Inclusiva e Interativa", promovido pelos alunos estagiários do Núcleo de Estágio de Educação Física da UMa no dia 11 de Fevereiro 2020, realizado no Ginásio da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. Frequentei também uma Ação Científico-Pedagógica Coletiva - "O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa", promovido pelos alunos estagiários do Núcleo de Estágio de Educação Física da UMa nos dias 29 de Fevereiro e 7 de Março de 2020, realizado no Campus da Penteada, Universidade da Madeira na Sala do Senado.

Também através da Unidade Curricular de Seminários de Investigação em Educação Física que decorreu no 2º ano inserida no plano de estudo do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Piaget, só consegui marcar presença no Encontro de Educação – Abordagem Transdisciplinar e Poética da Educação, entre os dias 15 e 16 de Novembro de 2019. Este Seminário contou com várias personalidades de renome Nacional e Internacional, a darem o seu contributo na Abordagem Transdisciplinar e Poética da Educação, com intervenções a

centrarem-se em novas abordagens multidisciplinares e holísticas, que marcaram e continuarão a marcar as melhores práticas educacionais do século XXI.

Tive pena de não ter comparecido em mais nenhuma ação de formação inserida na disciplina, porque os temas abordados eram muito interessantes e necessárias para a nossa vida profissional e pessoal.

A formação constante torna-se num instrumento importante para os professores, pois permitir a reciclagem da formação inicial, e garante a atualização de conhecimentos e informações de forma contínua, entrando também como num domínio de reflexão acerca da prática educativa por estes desenvolvida, ou seja, a reflexão do saber-fazer educativo no processo de ensino aprendizagem.

4 – Área IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, “O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

O capítulo que se segue destina-se ao trabalho de investigação que realizei durante a minha PES com o aprofundamento do tema “As atitudes dos pares face à inclusão de crianças com desenvolvimento atípico: em função dos ciclos de estudo”.

Considerámos relevante ao contexto da nossa função com um conjunto de conhecimentos que nos permitam ter um desempenho mais informado sobre o tema.

Capítulo II – INTRODUÇÃO

A inclusão tem vindo a procurar afirmar-se nas escolas portuguesas, com a intenção de promover a igualdade de direitos entre todos os alunos e também a capacidade de resposta dada pelas escolas às necessidades por eles apresentadas.

No entanto, apesar de haver um aumento de esforços para que este facto se possa verificar, ainda existe muito por fazer, ao nível da formação e informação de toda a comunidade envolvente, como os professores e pais.

A função geral da prática inclusiva é influenciada pela abordagem realizada pelos seus intervenientes.

Uma das melhores formas de entender como a nossa escola vê a inclusão, é ouvir as opiniões destes intervenientes e compreender as atitudes face à mesma.

Alunos com “Necessidades de Saúde Especiais” (NSE) são necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema.

O presente estudo tem como objetivo analisar as Atitudes dos Pares face à Inclusão de Crianças com Desenvolvimento Atípico: em função aos ciclos de escolaridade.

Assim, este capítulo está organizado da seguinte forma: inicia-se com uma revisão da literatura sobre a temática, passa-se para a metodologia que norteou o estudo. De seguida expõem-se os resultados, discute-se os mesmos à luz da literatura e termina-se com a conclusão.

Parte 1 – Enquadramento Teórico

1.1 – Inclusão

1.1.1 – Conceito

Quando se fala em inclusão, fala-se, essencialmente na capacidade de acolher a diversidade; interação com todos os alunos, não rotulando nem excluindo; no facto da escola dever ter cuidado para que os alunos não se sintam excluídos e no direito ao acesso à educação adotando medidas para determinados alunos, sem os excluir (Unesco, 1994).

O conceito de inclusão tem sido debatido, no sentido de encontrar resposta para o problema da discriminação e exclusão sociais. Diversos autores narram que a inclusão está diretamente relacionada com condições socioeconómicas, culturais, valores e crenças. Portanto, torna-se essencial procurar resposta para a exclusão, garantindo a participação ativa na sociedade por parte de qualquer indivíduo.

Segundo Correia (1999) são vários os autores que apresentam diferentes definições para o conceito de inclusão, classificando-o como sendo uma forma apoiar crianças que apresentem dificuldades, não apenas na sala de aula mas, também, em conjunto com os apoios prestados pela sala do ensino especial. Significa assim, que o conceito de inclusão deve incluir todos os alunos e a estes devem ser prestados os apoios necessários ao mesmo, independentemente do tipo de NEE (Correia, 1999).

De acordo com Leitão (2010) incluir é criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, passando pelo reconhecimento da aprendizagem conjunta, a conceção da heterogeneidade e da diversidade como um valor e a ideia de que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados visam, em primeiro lugar, minimizar barreiras que se colocam à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento. Segundo o mesmo autor, a inclusão visa proporcionar a todos o acesso às melhores condições de vida e aprendizagem.

Já Ribeiro (2003) refere que a inclusão é um processo legítimo, em que todos os cidadãos e membros da sociedade têm lugar, não é apenas um processo centrado na pessoa com deficiência.

Toda e qualquer educação que seja inclusiva diz respeito à forma de organização de um sistema educativo e de respostas práticas que, por sua vez, respondam às diferenças entre os alunos (Morgado, 2009).

Contudo, nos dias que decorrem, inclusão significa igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000, cit. por Afonso, 2011), inclusão pressupõe “o saber conviver em ambiência de valorização e de respeito recíproco pelas diferenças e, por este facto, configura um sentido semântico de crucial importância na atual sociedade globalizada na qual se entrecruzam, no seu quotidiano, as mais variadas culturas e etnias” (Serrano, 2008: 106).

Como afirma Leitão (2006, cit. por Afonso, 2011), a escola sendo um fator de desenvolvimento e coesão social, torna-se importante para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, pois garante condições de acesso, participação e sucesso à diversidade e heterogeneidade de todos os que a frequentam. A inclusão propõe um novo modo de interação social no qual há uma revolução de valores e atitudes, que exige mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar, pois parte da ideia que a deficiência não é responsabilidade exclusiva do seu portador, cabendo à sociedade modificar-se para propiciar uma inserção total de quaisquer indivíduos, independentemente das suas dificuldades ou necessidades.

Segundo Silva (2011), deparou-se então com a fase da integração, nomeadamente a normalização, ou seja, a educação das crianças e dos alunos com deficiência começou a ser feita em instituições de educação de ensino regular. O objetivo era normalizar o indivíduo, a nível físico, funcional e social, por meio da proximidade física, da interação e da aceitação.

O conceito de inclusão foi inserido gradualmente, uma vez que a predominância de se “integrar” alunos com NEE no ensino regular, foi investido antes na reforma das escolas, para que todas as crianças tornassem parte integrante do meio escolar, com o intuito de ser o menos restritivo possível para elas. Como resultado, a integração começou a ser substituída pela inclusão, de modo que as crianças com qualquer NEE se sintam parte ativa na escola e na sociedade.

Segundo Costa (1981), no início de século XX existiam no nosso país, dois asilos para cegos, dois institutos para surdos e dois institutos para cegos. A diferença entre asilo e instituto está relacionada com a finalidade de cada instituição. Os asilos visavam objetivos sobretudo assistenciais, no sentido de dar guarida, enquanto os institutos visavam objetivos educacionais. Estas instituições eram administradas por um modelo de carácter segregativo, pretendendo assim que as pessoas com deficiência estivessem isoladas do resto da sociedade.

Após a Conferência de Salamanca (1994), este princípio de inclusão começou a receber cada vez mais atenção. O anúncio da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é uma verdadeira “magna carta” da mudança de paradigma de escola integrativa para a educação inclusiva. Toda a declaração aponta para uma nova compreensão do papel da escola regular na educação de alunos com NEE.

A educação inclusiva tem como princípio acolher todos de forma igual e comprometendo-se a fazer o que for necessário para proporcionar a cada aluno, cidadão e democracia o direito de pertença a um grupo (Correia, 1999).

De acordo com Leitão (2006, p.19), todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência, “não devem ser vistos como um problema, situação que leva à desresponsabilização e às práticas instrucionais separadas, mas como um valor e um desafio, atitude que leva à responsabilização, à reflexão, à mudança das práticas”.

Falar de educação inclusiva, é saber que todos os alunos estão na escola para aprender, com um ensino adequado para todos, ou seja, que o ensino seja para todos e que todos aprendam com todos.

1.1.2 – Legislação da Educação Inclusiva em Portugal

Em Portugal, a partir de 1973/74 foram publicados importantes diplomas legais, que falavam na integração de crianças e jovens com deficiência ou seja, todas as crianças com idade superior a seis anos passaram a ser obrigadas a frequentar a escola, porém essa obrigatoriedade não se aplicava totalmente às crianças com deficiência, existindo um regime de exceção para elas.

A partir da década de 1980, as escolas de ensino regular passaram a assumir a responsabilidade de identificar e implementar estratégias capazes de acolher as

diferentes necessidades educativas dos alunos (Correia & Cabral, 1997), sendo um movimento emergente em torno da educação para todos e na assunção plena dos direitos das crianças.

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), surge em Portugal o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). A publicação do sistema educativo organiza-se de forma a “assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo”.

Posteriormente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/89 a escola passou a ter a competência para desenvolver formas de atuação que possam detetar prontamente as dificuldades ou necessidades reveladas por parte dos alunos, comprovando a necessidade e intervenção ao nível das áreas psicológicas, pedagógicas e sociais.

De seguida o Decreto-Lei n.º 35/90 estabelece que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência, a qual se processa em estabelecimentos regulares ou em instituições específicas de ensino especial”.

A introdução do conceito de alunos com NEE é baseada em padrões de ensino em vez de padrões clínicos, e pode ser concluída por meio do Decreto-Lei n.º 319/91, segundo o qual se substitui a “classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos”.

Atribuindo ao mesmo tempo uma “crescente responsabilização da escola regular” na busca das respostas mais adequadas face à problemática revelada pelos alunos com NEE.

Com a Declaração de Salamanca (1994, p. 11), as escolas inclusivas devem considerar a aprendizagem de todos os alunos como princípio básico, independentemente das suas diferenças. Devem ainda reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos alunos, adaptando-se diferentes ritmos e estilos de

aprendizagem, com o objetivo de “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”. Desta forma, torna-se indispensável um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades espaciais dos alunos.

Surge mais tarde, de acordo com a política inclusiva do Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de Julho, surgiu a intenção de construir uma escola democrática segundo uma política de inclusão, com a ideia de que são as escolas as responsáveis por definir as formas de intervenção necessárias para que todas as crianças e jovens atinjam o sucesso educativo volta a ser reforçada.

A visão de uma escola inclusiva, que toda a legislação acima referida defende, é sintetizada pelo Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro, que visa a educação inclusiva a uma “equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. (...) o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”.

Por fim, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. Contudo, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto

implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. Consciente das competências profissionais existentes nas escolas portuguesas, o Governo pretende agora criar condições para que estas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação. Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

Segundo este Decreto-Lei, entende-se por Necessidades de Saúde Especiais (NSE) “as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem” (p.2920).

O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015.

Obviamente, Portugal já percorreu um longo caminho em termos de cultura e educação inclusiva, e que deve continuar a desenvolver-se para poder sempre responder às necessidades de todas as crianças e jovens do país.

1.1.3 – Educação Inclusiva e Escola Inclusiva

A educação especial surge da necessidade de se criar um contexto adequado às crianças com deficiência, no âmbito de aprendizagens similares e paralelas às restantes crianças. Este tipo de educação chamou-se educação segregada, que obteve um papel fulcral em todo o processo até ao conceito de escola inclusiva dando oportunidade às crianças deficientes de terem acesso à educação.

Portanto, para que a educação inclusiva seja uma realidade, é necessário fazer mudanças na sala de aula, nomeadamente, nos métodos e estratégias até então utilizadas e que requerem diferente participação da família e da comunidade escolar e do meio envolvente.

Logo, o conceito de escola inclusiva fortalece o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino, preconizando que as metas educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais que possam surgir.

Segundo Correia (1999, p. 38) “As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos ...”

Para Silva (2011) uma escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva. Esta educação inclusiva não é apenas partilhar o espaço físico, é também partilhar um lugar que proporciona a interação de aprendizagens a todos os alunos, nas diferenças baseadas na cooperação e na tolerância.

Seguindo a mesma linearidade de pensamento, Rodrigues (2003) refere que na escola inclusiva, todos os alunos estão na escola para aprender e aprendem também participando. Eles não estão presentes apenas fisicamente, pertencem à escola e ao grupo e sentem-se que pertencem à escola, que por sua vez se responsabiliza pelos seus alunos.

Sabemos que, numa escola é importante que os alunos se sintam bem acolhidos e em segurança, acontecendo o mesmo na escola inclusiva, entregando-se à descoberta e participação na vertente cognitiva e social. Criar um ambiente seguro

passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, que possui um património sociocultural, os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades.

Logo, no modelo inclusivo, o foco deve recair sobre a turma e deve ser feita uma avaliação das condições do ensino/aprendizagem, saber os deveres do professor, os deveres da turma e saber dos deveres que a escola faz para promover o sucesso dos alunos, quando estes apresentam insucesso escolar. Os resultados da avaliação podem resolver de forma cooperativa os problemas.

Para Collicott (1999, p.1), o professor desempenha um papel muito importante na inclusão, na medida em que “serve de exemplo para os outros, principalmente para os alunos das classes regulares, ao aceitar crianças com incapacidades e com deficiência mental. Nos locais onde os professores tomaram a iniciativa de aceitar uma criança com incapacidade e estão a trabalhar ativamente a fim de promover a aceitação e a interação, a criança foi aceite na sala de aula pelas outras crianças”.

Contudo, é essencial referir as aprendizagens cooperativas, como a aprendizagem com os pares que tem uma filosofia da inclusão reconhece aos alunos com DA têm o direito de aprender com os seus pares, funcionando estes como modelos e, por vezes, como tutores. Esta visão proporciona-lhes aprendizagens idênticas e interações sociais adequadas, procurando que deixem de ter o estigma da “deficiência”, promovendo o seu desenvolvimento global, baseado num espírito de pertença e de participação nos diversos contextos da vida escolar, sem nunca perder de vista as necessidades específicas de cada aluno (Correia et al., 2003).

Assim, para desenvolver uma dinâmica de escola inclusiva, é necessária uma reflexão participativa de todos os envolvidos no processo educativo, a qual poderá permitir a construção e execução de soluções, que otimizem os recursos intrínsecos às escolas e à sociedade, podendo ser identificado, articulado e rentabilizado, promovendo assi, uma gestão integrada.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) as escolas regulares constituem meios regulares capazes para o combate às atitudes discriminatórias, formando, deste modo, comunidades abertas e solidárias, criando assim uma sociedade mais inclusiva e

para todos. A Declaração de Salamanca (1994) também afirma que estas escolas proporcionam uma adequação de ensino à maioria das crianças, promovendo no que toca ao sistema educativo, uma maior eficiência e uma boa relação custo qualidade.

1.2 – As Atitudes

1.2.1 – Conceito

O termo atitude é frequentemente usado no cotidiano das pessoas, mas como o conceito de atitude pode variar de um campo científico para outro, nem sempre tem o mesmo significado, ou seja, para a psicologia por exemplo, a atitude é um comportamento habitual verificado em circunstâncias diferentes. Em sociologia, atitude refere-se a um sistema de valores e crenças de um indivíduo ou grupo que fazem a sentir e reagir de uma determinada forma perante determinados estímulos.

Para a pedagogia, atitude é uma disposição subjacente com outras influências ajuda a determinar vários comportamentos em relação a um objeto ou uma classe de objetos, incluindo a crença em convicções e sentimentos a seu respeito e de ações de atracção ou rejeição.

Desta forma, segundo alguns autores e para melhor compreendermos a operacionalidade do conceito de atitude, contribuíram com pesquisas nesta área.

Embora o termo “atitude” tenha sido amplamente estudado por diversos autores desde a década de 20, ainda existem algumas diferenças entre as várias definições. Por exemplo, Thurstone (1928, p. 531) define atitude como sendo “a soma total de inclinações e de sentimentos de um homem, preconceitos ou distorções, noções preconceituosas, ideias, medos, ameaças e de convicções sobre qualquer tema específico”.

Já Ramsden (1998) considera que este se trata de um termo polissémico, sendo por uns entendido no sentido de “motivação” ou “interesse” e por outros no sentido de “imagem”, “crença”, “valor” ou “característica pessoal”.

Neste sentido, Sherif e Sherif (1967, cit. Duarte, 1992), apresentaram critérios para distinguir as atitudes de outros conceitos, o que significa que as características das atitudes não são inatas, que contêm elementos de aprendizagem social; não ser

permanente, uma vez formada é mais ou menos persistente mas pode ser modificada; implica sempre uma relação entre o sujeito e o objeto.

De acordo com Lima (2006, cit. por Cabral, 2016) a atitude engloba uma vertente mental e outra comportamental, razão pela qual é considerada, pela psicologia social, uma mediadora entre a forma de agir e a de pensar dos indivíduos.

Segundo Nunes (2007) a atitude é uma tendência de reagir a um objeto social, a uma situação, a uma pessoa, ou a um acontecimento, de modo favorável ou desfavorável. A atitude não é um comportamento, mas uma tendência relativamente estável para uma pessoa se comportar de determinada maneira.

Atitudes e comportamentos fazem parte integrante da vida de um indivíduo e estão definitivamente relacionadas, mas sendo comum confundir atitude com comportamento.

Com base nas definições atrás referidas, a maioria dos autores que se dedicam ao estudo das atitudes (Thurstone, 1928; Ramsden, 1998; Sherif e Sherif, 1967, cit. Duarte, 1992; Cabral, 2016; Nunes, 2007), tendem a descrever as atitudes sociais como sendo compostas por três componentes: a cognitiva (formada pelas percepções e crenças relativamente a um objeto, bem como pela informação que temos sobre o mesmo), a afetiva (o sentimento a favor ou contra um objeto consoante aquilo que este nos suscita) e a comportamental (a tendência a reagir, podendo ser ou não favorável, face aos objetos).

Para a perspetiva cognitiva, segundo Pisani, Pereira & Rizzon (1992), e para que se manifeste uma atitude em relação a um objeto, é essencial que se tenha uma representação cognitiva do mesmo.

Na perspetiva afetiva, de acordo com Triandis (1974), isto corresponde ao segmento emocional ou sentimental de uma atitude.

A componente comportamental, também segundo o autor Triandis (1974), manifesta-se nas reações de um indivíduo em relação ao objeto alvo da atitude.

Porém, segundo o mesmo autor, apesar da ligação entre atitudes e comportamentos, podem existir inconsistências entre atitudes e comportamentos demonstrados pelos indivíduos.

É de salientar que, de acordo com Triandis (1974) e Rodrigues (1979), a existência das componentes cognitiva e afetiva não garante a ocorrência da componente comportamental.

Na visão de vários autores, nomeadamente Rodrigues (1972) e Fishbein e Ajzen (1975), a componente afetiva da atitude é a parte essencial do conceito, afirmando que esta demonstra “...um sentimento pró ou contra um objeto social, sendo que este pode ser uma pessoa, um acontecimento social ou qualquer produto da atividade humana”.

A atitude tem um efeito decisivo no comportamento do indivíduo, que pode ter uma valorização positiva, o que vai beneficiar a relação interpessoal e a integração do indivíduo na sociedade, ou negativa, o que vai dificultar o relacionamento interpessoal e a integração do indivíduo na sociedade.

Podemos referir então que, a atitude é uma tendência ou predisposição adquirida e relativamente estável para agir, pensar ou sentir de uma determinada forma (positiva ou negativa) face a um objeto, pessoa, situação, grupo social, instituição, conceito ou valor (Gonçalves, 2008, cit. por Cabral, 2016).

Em suma, as atitudes não aparecem subitamente numa criança, sendo aprendidas gradualmente através da exposição ao estímulo, da informação obtida, da experiência vivida e do contacto com o mundo que a rodeia. As atitudes não são inatas, mas sim aprendidas através da interação com objetos sociais e em contextos e situações sociais, concluindo que estas são passíveis de mudança, consoante a sua intenção e objetivo (Vaz, 1997).

1.2.2 – Atitudes da Família

A cultura escolar não se estabelece apenas pelos pais e familiares. Todos os intervenientes no processo educativo têm influência na construção de atitudes. A comunicação torna-se num elo de ligação importante entre a escola e comunidade.

Segundo Marchesi (2004), os pais são os elementos fundamentais para ajudar os seus filhos a elaborar todo o processo educativo e, de facto, o que acontece é que as atitudes dos pais podem exercer influência, seja ela qual for, sobre as atitudes dos

seus filhos. Os pais desempenham um papel importante no desenvolvimento e crescimento das crianças, em idades precoces.

Nas sociedades atuais, os principais agentes de socialização são a família, os amigos, a escola e o trabalho.

De acordo com Berger e Luckmann (2004), à medida que este processo é construído a criança vai aprendendo, observando e assimilando tudo aquilo que os familiares fazem, sendo esta uma forma de aprendizagem de papéis e de atitudes que a criança interioriza. As crianças não devem apenas aprender esses comportamentos, como imitá-los e se identificar com os mesmos. Através dos quais adquire identidade e começa a construir a sua personalidade.

Por isso, quando se fala na inclusão e nas atitudes que os filhos têm perante a mesma, um conjunto de intervenientes deve ser, de imediato, colocado em questão. São os agentes educativos quem exercem essa influência, mais que não seja indiretamente, ou seja, todos os intervenientes no processo-educativo têm alguma influência na aceitação dos pares com DA, e todos eles são importantes para construir esse processo. Como pudemos constatar, nos últimos anos tem havido um desenvolvimento de posição face à inclusão de alunos com DA nas escolas.

Em Portugal, existem inúmeros estudos e investigações (Avramidis e Norwich, 2002; Bowman, 1986; Mota, 2013) sobre as atitudes dos professores face a alunos com DA, mas no que se refere, a estudos sobre as atitudes dos alunos com DT face aos seus pares com deficiência, ainda temos um longo caminho a percorrer.

Este trabalho tem como objetivo analisar as Atitudes dos pares face à inclusão de crianças com desenvolvimento atípico: em função aos ciclos de escolaridade, procurando-se de forma mais específica, avaliar as atitudes em relação aos pares com NEE: nos diferentes ciclos de escolaridade; na diferença entre os sexos nos ciclos de escolaridade e na diferença dos ciclos de escolaridade dos pais.

Portanto, acreditamos que o presente estudo pode ser utilizado como ferramenta relevante para identificar problemas e até mesmo tomar medidas perante as atitudes menos positivas dos alunos, para que seja possível retirar ilações importantes acerca das atitudes dos alunos com DA em relação à inclusão.

1.2.3 – Atitudes dos Alunos Face à Inclusão Escolar

Na escola, o processo de inclusão de uma criança com DA, depende em grande medida das atitudes, ou seja, pelas atitudes de aceitação ou rejeição dos outros face à sua problemática.

Aceitando que a diferença é uma forma de transmitir conhecimentos e necessitando de toda a linha integradora do ensino, faz com que se possa proclamar que a mesma seja vista como algo comum (Jiménez, 1997).

Como já foi referido anteriormente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, vem concretizar o direito que cada aluno tem, a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

Para tal, e segundo Martins (2011) afirma que se os professores mostrarem atitudes favoráveis face à inclusão então os alunos também terão atitudes favoráveis, contribuindo positivamente para a inclusão dos alunos com deficiência.

Como sabemos, um aluno com DA é um aluno que manifesta problemas e/ou dificuldades de aprendizagem, incapacidades ou deficiências, vivenciadas no e durante o percurso escolar (Declaração de Salamanca, 1994).

A inclusão vai numa direção favorável face à mudança de atitudes, de modo que os alunos possam estar em contacto e em interação constante com os colegas com DA em situações de igualdade de desempenho (Martins, 2011).

Segundo Rodrigues (2007), a escola deve estar totalmente preparada para responder de forma adequada aos problemas de cada aluno de acordo com as suas características. E isto permitiu que houvesse um desenvolvimento no atendimento educativo do sistema regular, permitindo alargar as adaptações e apoios, no seu percurso escolar, que os marque pelo insucesso.

1.2.4 – Revisão de alguns Estudos sobre as Atitudes dos Alunos em relação à Integração e Inclusão Escolar

No estudo realizado por Formigo (2012) prende-se com a investigação do nível de aceitação e inclusão dos alunos com Multideficiência em contacto com os seus pares e a aferição da qualidade dessas interações. Neste estudo participaram alunos de duas turmas do 1º ciclo do ensino básico, totalizando 33 alunos onde estão incluídos um aluno com multideficiência em cada turma e de uma turma do 3º ciclo com 15 alunos, nesta última estão integrados dois alunos com multideficiência. Na recolha de dados instrumento utilizado foi um questionário aplicado aos alunos, este procurava revelar as perspetivas das crianças e a sua relação com os seus pares, demonstrando as diferenças na descrição das interações entre os colegas com e sem deficiência. Neste estudo concluiu-se que grande parte dos alunos que participaram do estudo, se sente feliz ou contente pela presença dos pares com DA, no entanto os alunos do 3º ciclo sentem-se mais tristes, ou até mesmo, indiferença com a presença dos mesmos. O que mostra que o facto de esta ideia não ser consensual acaba por ter um impacto na inclusão.

Pode estar relacionado com a falta de informação e do não esclarecimento da problemática de crianças com DA e devido ao pouco tempo que estas crianças permanecem nas suas salas com as suas turmas. Isto só vem dificultar os laços de amizade, mas sempre com os pares a estarem recetivos. No entanto, ainda é importante ver que os alunos nutrem sentimentos pelos seus colegas com DA na sala de aula.

O trabalho realizado por Gomes (2017) teve como objetivo conhecer os fatores que influenciam as atitudes dos pares em relação à inclusão de alunos com NEE nas escolas da RAM. Este objetivo implica objetivos específicos, como: Avaliar as atitudes em função de variáveis pessoais (género, idade, ano de escolaridade que frequenta, habilitações literárias dos pais, reprovações, número de reprovações e ter ou não NEE); Explorar fatores relacionados com a proximidade e conhecimento nas atitudes dos pares face às NEE; Explorar as atitudes em função da qualidade de vida e do suporte social. Participaram neste trabalho 1187 alunos, com idades compreendidas

entre os 10 e os 18 anos e pertencentes ao segundo e terceiro ciclos do ensino básico em escolas públicas de diferentes zonas da RAM. A recolha de dados fez-se com recurso a quatro instrumentos: o questionário sociodemográfico construído para o efeito; a escala Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH); a escala de Qualidade de Vida (KIDSCREEN-10); e a escala de Suporte Social (SSA). A análise dos dados revelou a relação negativa da idade com a dimensão afetiva e pontuação total, bem como com a escolaridade, também na dimensão afetiva e pontuação total da escala. Constatou-se assim que com o aumento da idade e por sua vez nível de escolaridade, as atitudes se vão tornando mais negativas em relação aos pares com NEE. Quando se exploram as influências das atitudes em função às habilitações dos pais da percebemos que não há diferenças estatisticamente significativas.

Dias et al. (2016) teve como objetivo perceber melhor as atitudes das crianças e adolescentes portuguesas em relação aos seus pares com NEE. Neste trabalho participaram 475 adolescentes, 52.0% rapazes, do ensino básico do segundo e terceiros ciclo, com idades entre os 10 e os 16 anos. A recolha de dados fez-se com o recurso ao instrumento Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps (Rosenbaum et al., 1986). Os resultados indicam que as atitudes em função da idade, não se verificou uma relação com a pontuação total ou na dimensão cognitiva. No entanto, percebeu-se que ao longo da idade os adolescentes apresentavam sentimentos e reações emocionais mais negativas em relação aos pares com NEE, apesar de uma maior intenção de se relacionar com crianças e adolescentes com NEE. A mesma linearidade foi encontrada em função da idade, com os estudantes com escolaridade mais elevada a apresentarem uma pontuação na dimensão afetiva menos positiva, apesar de maior intenção comportamental em relação aos pares com NEE. Já a escolaridade dos pais, não pareceu relacionada com as atitudes dos inquiridos.

Em Ribeiro (2015) realizou um estudo em que o objetivo consistiu em analisar e comparar as atitudes dos alunos ditos “normais” face à inclusão escolar dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regular, nos diferentes ciclos de escolaridade (2º ciclo,

3º ciclo e Secundário). Dos 206 inquiridos, 54 são do 2º ciclo, 112 do 3º ciclo e 40 do ensino secundário. Na recolha de dados foi utilizado um questionário previamente elaborado que se intitula “As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE. Os resultados mostraram que existem diferenças significativas entre os alunos que frequentam os diferentes ciclos de escolaridade, ou seja, existem diferenças significativas nas atitudes dos alunos do ensino secundário face às desvantagens da inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares, comparativamente aos alunos do 2º e 3º ciclos.

Parte 2 – Metodologia

2.1 – Participantes

Neste estudo participaram 285 alunos com desenvolvimento típico (DT) dos quais 50,9% são do sexo masculino (145♂ e 140♀), do ensino básico do segundo e terceiros ciclo (2º=33♂+48♀; 3º= 57♂+35♀), e secundário (55♂ e 57♀), com idades compreendidas entre 9 e os 14 anos (M=14,3 ±3,09 anos) de uma escola pública no concelho do Funchal.

De referir que todos os participantes estavam inseridos em turmas que tinham crianças com DA.

2.2 – Instrumento

Foi utilizada uma versão reduzida da Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps (CATCH) (Rosenbaum et al., 1986) adaptada para Português por Dias et al. (2016).

Contém uma escala com 17 itens que avalia as atitudes face às crianças com DA, discriminando três componentes das atitudes: afetiva, comportamental e cognitiva.

Aquela permite o posicionamento dos participantes através de uma escala de resposta likert de 5 pontos, as quais avaliam em que medida concordam com a afirmação contida em cada um dos itens (de 0, discordo completamente a 4, concordo completamente). Os itens incluem, em igual número, afirmações positivas e negativas, isto é, indiciadoras respetivamente de atitudes positivas e negativas. É aplicada a inversão direta da pontuação dos itens de formulação negativa. Para a codificação de cada uma das dimensões, são somados os itens de cada uma delas e multiplicados por 10, considerando-se uma atitude mais favorável à inclusão à medida que a pontuação é superior.

A escala foi acompanhada de uma ficha sociodemográfica para recolher dados sobre os sujeitos (sexo, idade, escolaridade e habilitações académicas dos pais).

2.3 – Procedimentos

Para a realização do estudo, foram pedidas primeiramente autorizações ao órgão de gestão da Escola e aos pais. Com a colaboração dos professores de Educação

Física das turmas, foi enviado o link de acesso ao Questionário na Plataforma *Classroom*, com a recolha de dados a proceder-se da mesma forma.

Para a sua aplicação foram referidos os objetivos, o carácter anónimo e voluntário da sua participação, salientados antes da administração do instrumento.

Os dados foram codificados e sujeitos a um conjunto de análises com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 26.

A análise dos resultados foi precedida de uma análise exploratória dos dados com o objetivo de (i) verificar eventuais erros de entrada de informação; (ii) localizar as observações discrepantes (*outliers*); (iii) garantir a não violação do pressuposto da normalidade (teste de Kolmogorov-Smirnov) e da homogeneidade de variância (teste de Levene). Pelo fato de ter havido violações de normalidade na distribuição dos dados, as variáveis dependentes foram analisadas através do teste de Kruskal-Wallis na comparação entre os ciclos de escolaridade.

O teste de correlação de Pearson foi usado para verificar se as habilitações académicas dos pais se correlacionavam com as atitudes. O nível de significância foi estabelecido em $p < 0,050$.

Parte 3 – Resultados

Atitudes em relação aos pares com DA nos ciclos de escolaridade

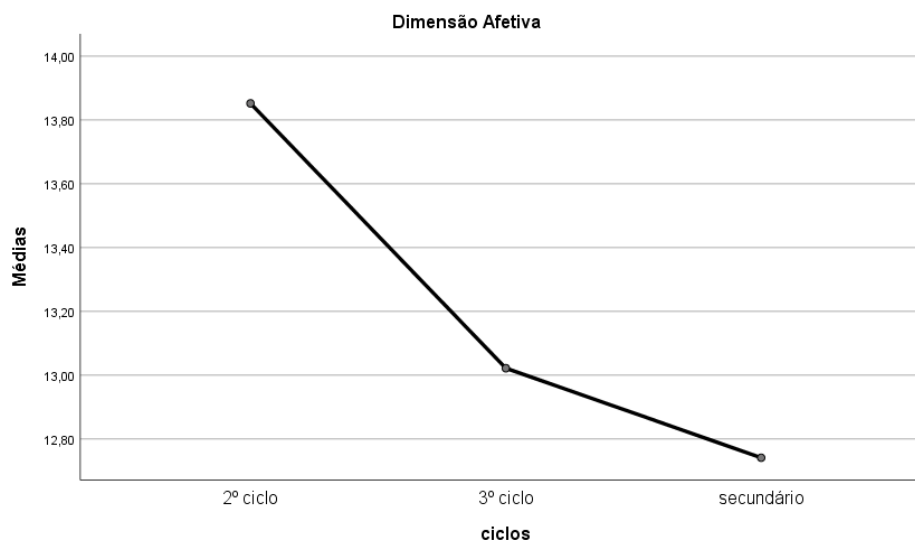
Na tabela 1 estão descritas as médias e desvio padrão nas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva em função dos ciclos de escolaridade. Os resultados demonstraram ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os ciclos de escolaridade em todas as dimensões ($p > 0,050$), com exceção da Afetiva ($p = ,028$).

Nesta dimensão, observou-se que os alunos do 2º ciclo revelaram ter atitudes mais positivas que os alunos do secundário (gráfico 1).

Tabela 1 - Dimensões das atitudes em função aos ciclos de escolaridade (N, média, desvio padrão e valores de p).

		<i>N</i>	<i>Média±SD</i>	<i>p</i>
Dimensão Afetiva	2º Ciclo	81	13,85±3,11	,028
	3º Ciclo	92	13,02±3,63	
	Secundário	112	12,74±3,43	
	Total	285	13,14±3,43	
Dimensão Comportamental	2º Ciclo	81	20,00±3,49	,068
	3º Ciclo	92	19,00±3,99	
	Secundário	112	18,72±3,78	
	Total	285	19,17±3,79	
Dimensão Cognitiva	2º Ciclo	81	16,39±2,69	,573
	3º Ciclo	92	16,66±3,29	
	Secundário	112	16,68±2,78	
	Total	285	16,59±2,92	

Gráfico 1 – Dimensão Afetiva nos ciclos de escolaridade



Atitudes em relação aos pares com DA nos ciclos de escolaridade em cada sexo

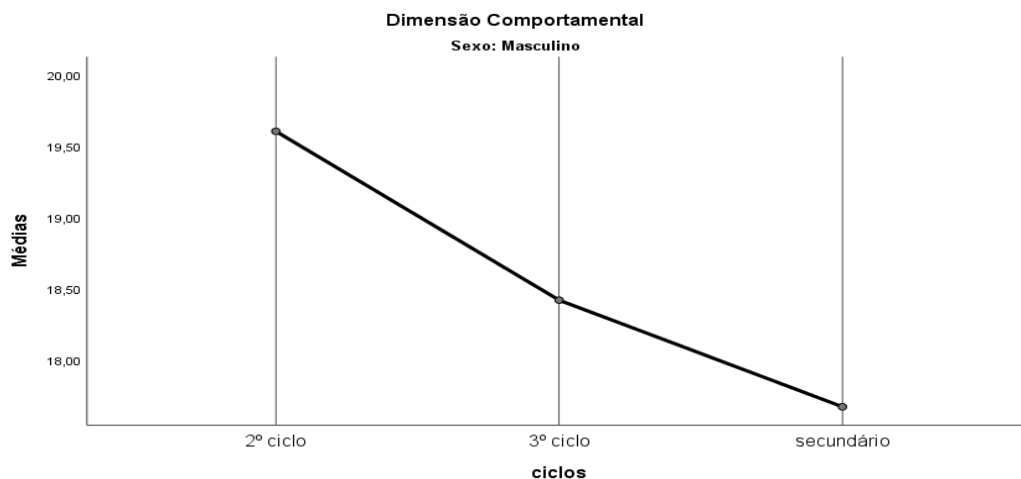
Quando se comparou a diferença entre os ciclos de escolaridade em cada sexo, observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os ciclos no sexo masculino (tabela 2), apenas na dimensão comportamental ($p=0,043$). Nesta dimensão observaram-se diferenças entre o 2º ciclo e secundário (gráfico 2).

Significa isto que, os rapazes do 2º ciclo têm atitudes mais positivas ($19,60\pm 3,67$) que os alunos do secundário ($17,67\pm 3,63$) em relação aos seus pares com DA.

Tabela 2 - Dimensões das atitudes em função aos ciclos de escolaridade (N, média, desvio padrão e valores de p) no sexo masculino.

		Sexo Masculino		
		N	Média±SD	p
Dimensão Afetiva	2º Ciclo	81	12,96±2,85	0,145
	3º Ciclo	92	12,07±3,06	
	Secundário	112	12,03±3,27	
	Total	285	12,26±3,10	
Dimensão Comportamental	2º Ciclo	81	19,60±3,67	0,043
	3º Ciclo	92	18,42±3,88	
	Secundário	112	17,67±3,63	
	Total	285	18,40±3,79	
Dimensão Cognitiva	2º Ciclo	81	16,18±2,03	,851
	3º Ciclo	92	16,07±3,00	
	Secundário	112	16,41±3,00	
	Total	285	16,22±2,80	

Gráfico 2 – Dimensão comportamental entre os ciclos de escolaridade no sexo masculino.



No que se refere ao sexo feminino (tabela 3), os resultados obtidos não demonstraram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das três dimensões ($p > 0,050$).

Tabela 3 - Dimensões das atitudes em função aos ciclos de escolaridade (N, média, desvio padrão e valores de p) no sexo feminino.

		Sexo Feminino		
		N	Média±SD	p
Dimensão Afetiva	2º Ciclo	81	14,45±3,17	0,155
	3º Ciclo	92	14,57±3,98	
	Secundário	112	13,42±3,47	
	Total	285	14,06±3,53	
Dimensão Comportamental	2º Ciclo	81	20,27±3,37	0,784
	3º Ciclo	92	19,94±4,06	
	Secundário	112	19,73±3,67	
	Total	285	19,97±3,65	
Dimensão Cognitiva	2º Ciclo	81	16,54±3,08	,151
	3º Ciclo	92	17,62±3,54	
	Secundário	112	16,94±2,55	
	Total	285	16,97±3,01	

Atitudes em relação aos pares com DA nas habilitações académicas dos pais

Os resultados obtidos em relação aos pares com DA com a escolaridade dos pais demonstraram que a escolaridade parental não se correlaciona significativamente com nenhuma das três dimensões: Afetiva ($r = ,360$; $p > 0,001$), Comportamental ($r = ,853$; $p > 0,001$) e Cognitiva ($r = ,714$; $p > 0,001$) na escolaridade do pai. O mesmo acontece no que se refere à escolaridade da mãe na dimensão Afetiva ($r = ,848$; $p > 0,001$), Comportamental ($r = ,467$; $p > 0,001$) e Cognitiva ($r = ,441$; $p > 0,001$). Estes resultados mostraram que as atitudes dos pares com DA, nada têm a ver com as habilitações académicas dos pais.

Parte 4 – Discussão

Este estudo teve como objetivo analisar as Atitudes dos Pares face à Inclusão de Crianças com DA em função aos ciclos de estudo, na diferença entre os ciclos de escolaridade em cada sexo, dos ciclos de escolaridade e das habilitações académicas dos pais, a partir de um instrumento muito utilizado em vários estudos neste âmbito.

A revisão da literatura permitiu compreender que os nossos resultados, no que dizem respeito aos ciclos de escolaridade e de forma genérica, quando comparados com investigações anteriores, por um lado, corroboram parcialmente os que indicam que os alunos com maior escolaridade apresentam atitudes mais negativas (Gomes, 2017; Dias et al., 2016, Ribeiro, 2015) e refutam os que observaram o oposto (Parada, 2014) e os que não encontraram diferenças (Afonso, 2011).

Corroborar totalmente o estudo de Gomes (2017) pois também esse estudo permitiu observar que a idade se relacionou apenas com dimensão afetiva, em que com o aumento da idade os alunos apresentam reações emocionais mais negativas em relação às crianças e jovens com DA. Corroborar parcialmente o estudo de Dias et al. (2016), o qual revelou que em função da idade nas três dimensões, os adolescentes com mais idade apresentam sentimentos e reações emocionais mais negativas em relação aos pares com DA.

Seguindo a linha destes estudos mas com a aplicação de diferentes instrumentos, verificou-se que (Ribeiro, 2015) as atitudes dos alunos do ensino secundário são menos positivas do que as dos alunos dos restantes ciclos de ensino regular, em relação à inclusão dos seus pares com DA nas turmas do ensino regulares.

De acordo com a mesma linearidade (Parada, 2014) os resultados obtidos no que refere às atitudes dos alunos face a inclusão de colegas com deficiência de acordo com o ano de escolaridade que frequentam demonstram que, os alunos do 12º ano obtiveram médias mais elevadas do que os colegas do 6º ano, logo, uma melhor atitude global face a inclusão de colegas com deficiência, ou seja, os alunos com nível de escolaridade mais baixo apresentam atitudes menos favoráveis face à atitude global e face à alteração das regras.

A revisão da literatura permitiu observar que os nossos resultados no que diz respeito à diferença entre ciclos de escolaridade em cada sexo refutam com outros estudos realizados, que indicam que as raparigas e os rapazes demonstram atitudes inclusivas diferentes em relação aos seus pares com DA nos ciclos de ensino (Ribeiro, 2015, Mota, 2013).

Neste estudo (Ribeiro, 2015) os resultados demonstraram que existem diferenças significativas nas atitudes menos positivas das raparigas do ensino secundário face à inclusão dos alunos com DA nas turmas regulares comparativamente às alunas dos 2º e 3º ciclos, ou seja, em termos das raparigas dos 2º e 3º ciclos, revela atitudes mais inclusivas do que o ensino secundário.

Os rapazes que frequentam o secundário apresentam atitudes menos positivas face à inclusão dos alunos com DA na aprendizagem cooperativa em turmas regulares comparativamente aos alunos dos 2º e 3º ciclos, ou seja, a aprendizagem cooperativa com os pares com DA nos 2º e 3º ciclos é mais bem aceite do que ao nível do ensino secundário. No estudo (Mota, 2013) observou-se que as raparigas do 3º ciclo comparado com as raparigas do 1º ciclo apresentam atitudes mais positivas face aos seus pares do que os rapazes do 3º ciclo com os rapazes do 1º ciclo na dimensão cognitiva.

Por fim, a revisão da literatura permitiu compreender que em relação às habilitações académicas dos pais influencia nas respostas dos pares, os estudos corroboram quando comparados com outros estudos (Dias et al., 2016, Gomes, 2017, Santos, 2014) que indicam que em nada influencia nas atitudes em relação aos seus pares DA. No que se refere ao estudo (Dias et al., 2016) permitiu observar que a escolaridade dos pais, não pareceu relacionada com as atitudes dos inquiridos em relação aos seus pares com DA.

Neste estudo (Gomes, 2017) observou-se que a atitude dos inquiridos não é influenciada pela escolaridade parental. Continuando na mesma linearidade (Santos, 2014) observou-se que não existe uma relação entre as habilitações literárias dos pais e as atitudes dos alunos, apesar dessas atitudes serem mais positivas por parte dos pais menos habilitados, ao contrário dos pais que têm licenciaturas e mestrados.

Parte 5 – Conclusão

Nesta investigação verificou-se que as atitudes dos pares face à inclusão de crianças com DA não se alteram em função dos ciclos de estudo, nem das habilitações académicas parentais.

Nesse sentido, é possível que as práticas inclusivas estejam em atualização e, ao mesmo tempo numa mudança para atitudes mais promotoras da aceitação, de envolvimento e de inclusão de crianças e adolescentes com DA na escola.

De forma genérica, os resultados do nosso estudo permitiram perceber que não foi consensual quando comparados com investigações anteriores, ou seja, se por um lado, os dados das atitudes dos pares face à inclusão de crianças com DA em função aos ciclos de estudo corroboram, por outro lado, refutam esses mesmos resultados.

Assim, é possível que as práticas inclusivas estejam em atualização e, ao mesmo tempo numa mudança para atitudes mais promotoras da aceitação, de envolvimento e de inclusão de crianças e adolescentes com DA na escola.

Nesse sentido, a inclusão educativa está relacionada com todos os alunos e com a aprovação de todos, constitui a vida de uma escola como um todo e envolve as formas pelas quais as pessoas participam na tomada de decisões e na mudança.

Segundo Leitão (2010, citado por Martins, 2011), os alunos com necessidades educativas especiais, como aliás todos os alunos, não devem ser vistos como um problema, situação que leva à desresponsabilização e às práticas institucionais separadas, mas como um valor e um desafio, atitude que leva à responsabilização, à reflexão, à mudança das práticas e conseqüentemente das atitudes.

Para futuros estudos sugere-se incluir outros instrumentos de avaliação tais como entrevistas e observação; incluir outras informações sobre os cenários inclusivos como a escolas públicas e privadas, o tamanho da turma, o tipo de medidas adotadas.

III – Considerações Finais

Neste ano de PES, os momentos de partilha, as práticas pedagógicas as experiências vivenciadas, os conhecimentos e competências adquiridas, a investigação realizada e o desejo de ser melhor profissional, expressam bem o ano de estágio que passei.

O Estágio pedagógico faz parte integrante do currículo da formação de um docente, em que foi fundamental pela sua autonomia e pelo conhecimento da realidade organizacional e funcionamento de uma Escola, como também o conhecimento da globalidade e complexidade das funções do professor e de ensino, permitindo desenvolver conteúdos previamente adquiridos da formação pedagógico-didática, aperfeiçoando e fortalecendo as competências fundamentais para as práticas profissionais enquanto futuros professores de EF.

Ao longo da minha PES, nem tudo correu tão bem como eu esperava, mas com o decorrer do tempo da minha transformação, fui aperfeiçoando e perdendo menos tempo na elaboração dos planos de aula, como também em superar a ansiedade da lecionação nas primeiras aulas e assimilar e apreender todas as informações que me foram dadas logo no início da PES para não falhar em nenhum aspeto.

Tenho também que destacar nos pontos positivos, a utilização de diferentes estratégias de individualização e diferenciação do ensino, nas reflexões de aulas procurando basear-me nas variáveis mais importantes da gestão do processo ensino aprendizagem, contribuindo para a minha evolução na intervenção pedagógica e na minha abordagem na modalidade de Dança, pois considerei que não só foi um contributo positivo para os meus alunos, como também para mim, superando as minhas próprias inseguranças em ser capaz de transmitir o que estava programado.

A Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, que recebeu-me amistosamente, proporcionando todas as condições para o meu desenvolvimento, como também a comunidade escolar em si, mas em especial o Grupo Disciplinar de Educação Física, que contribuíram para o meu crescimento profissional, pessoal e social.

Nesta contribuição para o meu crescimento, rendimento e do sucesso da aprendizagem, foi a supervisão que tive das Orientadoras – Instituição e Cooperante que sempre me apoiaram para que fosse um crescimento de conhecimentos e competências pedagógicas sustentáveis para a minha futura vida profissional.

Relativamente ao estudo caso, a Educação Inclusiva é um processo que teve o seu início mais vigoroso nos anos 80 e 90 do século passado e representa uma compreensão decisiva sobre os direitos que todas as crianças têm à educação, como base indispensável para o desenvolvimento integral enquanto seres humanos.

O principal objetivo da escola é ambicionar uma educação de sucesso educativo para todos os alunos, mas existem outras metas pedagógicas, educativas e sociais que se colocam no caminho ainda longo que a inclusão terá de percorrer.

Em suma, acreditamos que esta ação de caráter científico-pedagógico foi realmente útil para a nossa formação pessoal e académico, pois pode estimular o desenvolvimento de certas habilidades e competências.

Acredito firmemente que esta viagem pela docência ainda agora começou, a bagagem que transporto deste ano é muito importante, mas sei que devo apetrechar-me de competências e conhecimentos, para fornecer aos alunos oportunidades de aprendizagens mais inovadoras, estimulantes, motivadoras e enriquecedoras.

IV – Referências Bibliográficas

- Afonso, F. A. M. (2011). *As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, Universidade Lusófona, Lisboa.
- Alarcão, I e Tavares, J (2007,2ªed.). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. Vol17, nº2, 129-147.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte. Lisboa
- Berger, P., Luckmann, T. (2004). *A Construção Social da Realidade*. Dinalivro: Lisboa.
- Collicott, J. (1999). *Pondo em prática o ensino por níveis diferenciados: Estratégias para professores do ensino regular*. Lisboa: NOEEE. Departamento da Educação Básica.
- Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation. UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29–38.
- Cabral, T. F. P. (2016). *Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Collicott, J. (1999). *Pondo em prática o ensino por níveis diferenciados: Estratégias para professores do ensino regular*. Lisboa: NOEEE. Departamento da Educação Básica.

Correia, L. M. & Cabral, M., C. (1997). Uma nova política em educação. In Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M (2003). *Inclusão em Necessidades Educativas Especiais*. Porto, Porto Editora.

Costa, A. M. B. (1981). *Educação especial. O sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

de Miranda Correia, L., Rodrigues, A., Serrano, A. M., Martins, A. P. L., dos Santos, A. C., & Ferreira, R. M. S. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*.

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Editada pela UNESCO.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Disponível em:

<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?q=%09Lei+n.%C2%BA%2046%2F86%2C%20de+14+de+Outubro>

Decreto-Lei n.º 43/89. Diário da República n.º 29/1989, Série I de 1989-02-03.

Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/610688/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%2043%2F89>

Decreto-Lei n.º 35/90. Diário da República n.º 21/1990, Série I de 1990-01-25.

Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/335264/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%2035%2F90>

Decreto-Lei n.º 319/91. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23.

Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/319/1991/08/23/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Disponível em:

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho, que estabelece o regime jurídico da evolução inclusiva. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Dias, P., Sousa, J., Gonçalves, M., Flores, P., & Pérez, J. D. (2016). *Atitudes dos pares sobre a inclusão: Contributos da adaptação de um instrumento. Psicologia, 30(2), 95-106.*

Duarte, A. (1992). *Contributo para o Estudo das Atitudes dos alunos do Ensino Secundário face à disciplina de Educação Física.* Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto, especialidade em Psicologia do Desporto. Universidades do Porto.

Esteves, M. (2001). *Modelos e práticas de formação inicial de professores.* Obtido em 7 de Setembro de 2020, de Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8970/1/mathesis10_217.pdf

Évora, S. (2005). *Análise de planos de aula dos estagiários da FCDEF: Um estudo comparativo dos elementos do currículo.* Dissertação apresentada para a obtenção do grau de licenciado em ciências do desporto e educação física.

Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15339/2/AN%C3%81LISE%20DE%20PLANOS%20DE%20AULA%20DOS%20ESTAGI%C3%81RIOS%20DA%20FCDEF.pdf>

Fernandes, R. C. D. O. (2014). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola básica 2, 3/S Dr. Daniel de Matos, junto da turma do 8º B no ano letivo de 2013-2014: indisciplina na escola: perspetiva dos alunos do 2º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley, Reading, MA.

Folque, M. D. A. (1999). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Escola Moderna, 5ª série (5)*, 5-12.

Formigo, I. (2012). *Interação criança-criança: inclusão de crianças com multideficiência*. Tese de mestrado em educação especial, apresentada ao instituto politécnico de Beja, Beja.

Gallahue, D. L. (1996). *Developmental physical education for today's children*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

Gomes, A. R. G. (2017). *Fatores que influenciam as atitudes dos pares face à inclusão na Região Autónoma da Madeira*. Tese de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Braga.

Gonçalves, F., & Aranha, Á. (2008). *Avaliação/classificação da disciplina seminário - métodos e técnicas de avaliação*: Estudo realizado no curso de desporto da universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. *Motricidade*, 4 (4), pp. 92-101.

- Gonçalves, F., Aranha, Á., & Albuquerque, A. (2016). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem (2a)*. Maia: Edições ISMAI.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º Anos. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: Edição do autor.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanola de Ediciones.
- Leite, H. (1998). *As Funções Do Diretor De Turma Na Escola Portuguesa E O Seu Papel No Incremento Da Convivência*, 1 7.
- Marchesi, A. (2004). Da linguagem da Deficiência às Escolas Inclusivas. In Coll, Marchesi, A. E Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais (pp17-20)*. Porto Alegre: Artmed.
- Martins, V. (2011). *A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Monteiro, P. T. D. C. (2013). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola básica nº 2 da Mealhada junto da turma do 8º C no ano letivo de 2012/2013: a obtenção do sucesso no ensino da educação física em turmas numerosas: superação de dificuldades e procura de estratégias*. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

- Morgado, J. (2009). *Educação Inclusiva nas escolas atuais: contributo para a reflexão*. Atas do X congresso Internacional Galego-português de psicopedagogia, (pp. 1-14). Braga: Universidade do Minho.
- Mosston, M. (1978). *La educación física. El comando para averiguarlo*. Citado por Delgado, MA (1992). *Los estilos de aprendizaje en Educación Física*.
- Mota, N. G. D. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, ESE João de Deus.
- Nunes, I. (2007). *Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem no Domínio Cognitivo – Motor*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Parada, I. D. D. (2014). *Atitudes dos alunos face à inclusão de alunos com deficiência, nas aulas de educação física: comparação em alunos do 2º ciclo e secundário*. Tese de Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.
- Pisani, E. M., Pereira, S., & Rizzon, L. A. (1992). *Temas de psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Plano Nacional de Educação Física dos 2º e 3º ciclos e Secundário. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica>
- Ramsden, P. (1998). *Learning to Lead in Higher Education*. New York. Routledge.
- Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Ribeiro, M. (2003). *As Crianças e o ser diferente. Atitudes face à inclusão de pares com Trissonomia 21 no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação apresentada com vista

à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Ribeiro, A. J. C. (2015). *As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor na ESE João de Deus.

Rodrigues, A. (1972). *Psicologia Social* (14ª ed). Lisboa: Dinalivro.

Rodrigues, A. (1979). *Estudos em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, L. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Universidade Técnica de Lisboa.

Rosado, A., & Silva, C. (1999). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. *Pedagogia do Desporto – Estudos*, 6.

Rosado, António, & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.

Rosenbaum, P.L., Armstrong, R.W., & King, S.M. (1986). *Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure*. *Journal of Pediatric Psychology*, 11 (4), 517-530.

Sá, A. A. A. P. (2012). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola secundária Avelar Brotero junto da turma de 10º 1F no ano letivo de 2011/2012*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Sábio, M. F. L. (2016). *Comparação da perceção dos alunos e de observadores externos na implementação de estilos de ensino inclusivo e por comando, na unidade*

didática de ginástica: relatório de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria com a turma 7º C, no ano letivo 2015-2016. Relatório de Estágio Pedagógico em Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física na Universidade de Coimbra.

Santos, D. A. R. D. (2014). *A atitude de alunos do 1º ciclo do ensino básico face à inclusão dos pares com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.* Tese de Mestrado em Psicologia Educacional, ISPA.

Serrano, J. (2008). *Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceituais.* Cadernos de Investigação Aplicada vol. II – p. 105-122.

Silva, E. P. L. (2009). *A Importância Do Planeamento No Contexto Escolar.* Programa Nacional Escola de Gestores Da Educação Básica Curso de Especialização Em Coordenação Pedagógica.

Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva.* Coleção Ciências da Educação. Edições Universitárias Lusófonas.

Sousa, R. P. (2012). *A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física.*

Tavares, J., & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.* Coimbra: Almedina.

Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554. Acedido a 15 de Janeiro de 2011 em http://www.brocku.ca/MeadProject/Thurstone/Thurstone_1928a.html.

Triandis, H. C. (1974). *Actitudes y cambios de actitudes.* Barcelona. Ediciones Toray, S.A., 1974.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais.* Salamanca: Unesco.

Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, S. (2008). *Interação Aluno-Aluno em Trabalho de Pares: Contributos para uma educação Bilingue*. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira. Universidades Nova de Lisboa.

Wilson, J. (2000). *Doing justice to inclusion*. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304.

ANEXOS

Anexo A. Pedido de Autorização para a realização de um estudo de investigação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada

Ex.º Senhor Presidente do Conselho Executivo

Escola Básica e Secundário

Dr. Armando Barreiro

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um estudo de investigação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada

Paula Rodrigues, coordenadora do curso de Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Campus Universitário de Almada, vem por este meio solicitar a V. Excelência consentimento para que os nossos estudantes Marta Susana de Freitas Vieira Cravo e Pedro Domingos da Silva Costa que se encontram a realizar estágio na Escola Básica e Secundária possa levar a cabo uma investigação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

A pesquisa incidirá sobre as *As atitudes dos pares face à inclusão de crianças com desenvolvimento atípico: em função aos ciclos de estudo* e envolverá a participação dos alunos a frequentar os Ensinos Básico e Secundário.

A recolha de dados será efetuada através da Plataforma Classroom, onde individualmente o aluno responderá a um questionário breve e simples (Anexo 1), não devendo ultrapassar 10 minutos de duração por aluno.

Durante todo o processo, serão respeitadas as orientações emanadas pelo Ministério da Educação - Direção Regional de Educação e a legislação em vigor sobre a ética na recolha de dados, incluindo o respeito pela Declaração de Helsínquia. Consequentemente, todos os dados serão tratados de forma confidencial e de acordo com os princípios e normas éticas em vigor.

Os nomes dos participantes nunca serão utilizados e os questionários serão identificados apenas através de um código.

Agradecendo a atenção, encontro-me ao seu inteiro dispor para o esclarecimento de qualquer dúvida, através dos seguintes contactos:

Paula Rodrigues,
telemóvel - 918808119
e-mail – paula.rodrigues@gaia.ipiaget.pt

Ofereço também a minha disponibilidade para qualquer tipo de colaboração que V.Exa considere interessante entre o ISEIT e a vossa Escola.

Almada, 30 de abril de 20
Com os meus melhores cumprimentos,
Paula Rodrigues

Anexo B. Consentimento Informado aos Encarregados de Educação para Investigação Científica

No ano letivo de 2019/2020, os estudantes do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Marta Susana de Freitas Vieira Cravo e Pedro Domingos da Silva Costa necessitam de realizar um trabalho de pesquisa, no âmbito da unidade de Prática de Ensino Supervisionada, que visa perceber “As atitudes dos pares face à inclusão de crianças com desenvolvimento atípico: em função aos ciclos de estudo”.

A pertinência deste estudo relaciona-se com o facto de diversos trabalhos ressaltarem o importante papel da escola, como um espaço para todos, que desempenha um papel fulcral em todo o processo de inclusão das crianças e jovens deficientes, pois a inclusão começa na escola e pretende-se que se transponha para a comunidade. Só com uma escola inclusiva e educação inclusiva se pode atingir os objetivos proclamados e assumidos na Declaração de Salamanca.

O estudo incidirá sobre os alunos a frequentar os Ensinos Básico e Secundário e envolverá a recolha de dados através da realização/aplicação de questionários alojados na Plataforma Classroom.

Vimos, assim, solicitar a autorização da participação do seu educando/a, através do formulário de consentimento abaixo. A participação é voluntária e poderá ser suspensa, pelo jovem e/ou pelos encarregados de educação, em qualquer momento da investigação. Não haverá, naturalmente, quaisquer consequências para quem não pretender colaborar.

Todos os dados serão tratados de forma confidencial e de acordo com os princípios e normas éticas em vigor. Os nomes dos participantes nunca serão utilizados e os questionários serão identificados apenas através de um código.

Para qualquer outro esclarecimento poderá contactar o professor do seu filho/a ou a equipa coordenadora do estudo através do seguinte endereço eletrónico: paula.rodriques@gaia.ipiaget.pt
Agradecemos a sua colaboração.

Formulário de consentimento

(Nome do encarregado de educação)
_____ declaro que autorizo a
participação do meu educando (nome)
_____ na pesquisa “As atitudes
dos pares face à inclusão de crianças com desenvolvimento atípico: em função aos
ciclos de estudo”.

Data: ____ / ____ / _____

Assinatura:

Anexo C. Questionário Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps***Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps***

(Adaptada para Português por Dias, Sousa, Gonçalves, Flores & Pérez, 2016)

Neste trabalho estamos interessados em perceber o que pensam os rapazes e raparigas da tua idade sobre crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para isso, pedimos a tua ajuda, respondendo ao questionário seguinte com algumas questões sobre ti e outras sobre o que sabes ou pensas sobre crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Este questionário é sobre o que tu sabes ou pensas de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Tu próprio podes ser uma criança com Necessidades Educativas Especiais ou, então, conhecer alguém que o seja. Ter Necessidades Educativas Especiais significa ter problemas em andar, falar, usar os braços ou as mãos, ver, ouvir ou aprender. Normalmente as pessoas portadoras de Necessidades Educativas Especiais, são-nas por longos períodos de tempo, ao contrário das pessoas que têm uma constipação ou que partiram uma perna, que geralmente melhoram ao fim de algum tempo. Para cada pergunta, não há respostas certas ou erradas. Só queremos saber a tua opinião.

Questionário Sociodemográfico

Idade: _____ Sexo: _____ Escolaridade do Pai: _____ e da Mãe: _____

- Tens algum tipo de Necessidade Educativa Especial? Sim Não

Se sim, qual?

-
- Tens algum amigo(a) com Necessidades Educativas Especiais? Sim Não

Se sim, ele(a) anda na tua escola? Sim Não

- Tens algum colega na tua turma com Necessidades Educativas Especiais?
Sim Não
É a primeira vez que andas com ele na mesma turma? Sim Não
- Na última semana, falaste ou brincaste com alguma criança com Necessidades Educativas Especiais? Sim Não
- Há alguém, na tua família, com Necessidades Educativas Especiais?
Se sim, é teu/tua: Mãe Pai Irmão/Irmã Avós Tios Primos

Questionário

Para responder ao questionário seguinte, vamos explicar o procedimento passo-a-passo. Primeiro, lê a frase para ti e depois decide como te sentes em relação a ela. Tens 5 caixas para escolher (assinalar). O primeiro exemplo diz: Eu gosto de falar com pessoas idosas. Se realmente detestas falar com pessoas idosas, então deves escolher “Discordo Totalmente”, porque não concordas com a frase na totalidade; ou se apenas não gostas de falar com idosos, escolhe “Discordo”; ou se não sabes como te sentes em relação à frase, escolhe “Não Sei”; ou se até gostas de falar com idosos, escolhe “Concordo”; ou se gostas mesmo de falar com idosos, escolhe “Concordo Totalmente”. Decide como te sentes e depois marca a opção com uma X ou com um círculo. Faz as próximas páginas.

Exemplos de como preencher:

1. Eu gosto de falar com pessoas idosas.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

2. As pessoas idosas têm dificuldade em lembrar-se de certas coisas.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

Não há respostas certas ou erradas. Só queremos saber a tua opinião. Pensa sobre cada frase cuidadosamente e quando terminares, verifica, por favor, se respondeste a todas as questões:

1. Não apresentaria uma criança com NEE aos meus amigos.
 Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
2. Crianças com NEE conseguem fazer muitas coisas por elas próprias.
 Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
3. Não saberia o que dizer a uma criança com NEE.
 Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
4. As crianças com NEE gostam de brincar.
 Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
5. Crianças com NEE requerem muita atenção dos adultos.
 Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
6. Crianças com NEE não gostam de fazer amigos.
 Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
7. Gostaria de ter uma criança com NEE a viver perto de mim.
 Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
8. Ficaria contente em ter uma criança com NEE como amigo especial.
 Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
9. Tentaria ficar longe de uma criança com NEE.
 Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
10. Na aula, não me sentaria ao lado de uma criança com NEE.
 Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
11. Gostaria que uma criança com NEE me convidasse para ir a casa dela.
 Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
12. Tento não olhar para as crianças com NEE.
 Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
13. Gostaria de fazer um trabalho para a escola com uma criança com NEE.
 Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
14. As crianças com NEE interessam-se por muitas coisas.
 Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

15. Gostaria de estar com uma criança com NEE.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

16. Não iria a casa de uma criança com NEE para brincar.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

17. As crianças com NEE conseguem fazer novos amigos.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

Obrigado!