



**Campus Universitário de Almada**  
**Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares**

# **RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

**As atitudes dos professores de educação física face à inclusão de  
alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de  
educação física.**

**Pedro Ramos nº 48864**

## **Relatório final**

**Orientadora: Professora Doutora Renata Matheus Willig**

**Orientador Cooperante: Professor Rui Arrotheia**

**Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário**

**2021/2022**

# RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

As atitudes dos professores de educação física face à inclusão de  
alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de  
educação física.

Pedro Ramos nº 48864

## Relatório final

**Orientadora:** Professora Doutora Renata Matheus Willig

**Orientador Cooperante:** Professor Rui Arroteia

**Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário**

2021/2022

## DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM  
Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal,

Pedro Miguel da Luz de Medeiros Ramos

Portador do Cartão de Cidadão n.º 135 86 007

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: As Atitudes dos Professores de Educação Física face à inclusão de alunos com  
necessidades educativas especiais nos aulas de Educação Física

Concluído/a em 5/4/23

Declaro, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da/o ISE IT Almada

uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto

Acesso restrito

Acesso fechado

Acesso Embargado<sup>1</sup>  até  / /

Email: Pedromlmr@hotmail.com Contacto tlf: 968627031

Data: 5/4/2023

Assinatura: Pedro Miguel Ramos

<sup>1</sup>Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

**ANEXO I****LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM**

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

**LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra. :

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 05/04/2023

Assinatura: Pedro Miguel Ramos



Para que tenham informação sobre o que os estudantes estão a declarar quanto à disponibilização dos conteúdos do seu trabalho no repositório passo a explicar:

1. Acesso Aberto - O acesso aberto significa a disponibilização online, sem restrições de acesso;
2. Acesso Fechado – Só ficam disponíveis metadados (nome da tese, autor, resumo ...). Apenas o administrador do repositório tem acesso ao trabalho completo. O autor recebe um pedido para disponibilizar o seu trabalho sempre que alguém quiser aceder ao mesmo.
3. Acesso Restrito- Só ficam disponíveis metadados. O acesso direto e imediato só é permitido a um grupo restrito de utilizadores. O autor recebe um pedido para disponibilizar o seu trabalho sempre que alguém quiser aceder ao mesmo.
4. Acesso Embargado - significa que não é permitido o acesso imediato ao conteúdo integral do documento durante um determinado período de tempo (a partir dessa data, o documento será disponibilizado em Acesso Aberto).

---

**Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.**

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º  
1950-157 Lisboa

T. 218 316 500  
F. 218 595 625

[www.piaget.org](http://www.piaget.org)  
[info@piaget.pt](mailto:info@piaget.pt)



**DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE****DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE**

A presente dissertação foi realizada por Pedro Miguel da Luz de Pedras Ramos do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário no ano letivo de 2021/2022.

O seu autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- (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 utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e prevista na legislação.

5 de Abril de 2022

Assinatura

*Pedro Miguel Ramos*

1/1



## ÍNDICE

<b>DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA</b>	<b>III</b>
<b>DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE</b>	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b>	<b>XI</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b>	<b>XII</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>XIV</b>
<b>RESUMO</b>	<b>XV</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>XVII</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2. RELATO DE ESTÁGIO</b>	<b>3</b>
<b>3. ARTIGO CIENTÍFICO</b>	<b>13</b>
1 Introdução	16
2 Materiais e métodos	17
3 Resultados	19
4 Discussão e Conclusão	20
5 Referências	22
<b>4. REFLEXÃO FINAL</b>	<b>25</b>
<b>5. CONCLUSÃO</b>	<b>27</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>29</b>
<b>7. ANEXOS</b>	<b>32</b>



## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 – Caracterização da amostra

Tabela 2 – Estatísticas descritivas

Tabela 3 – Comparação das atitudes face à inclusão por género

Tabela 4 – Comparação por idade

Tabela 5 – Comparação por tempo de serviço

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. – Gráfico de rejeições e escolhas 7º B

Figura 2. – Gráfico de rejeições e escolhas 8º B

Figura 3. – Gráfico de rejeições e escolhas 11

Figura 4. – Exemplo de planeamento do 1º Período do EFLS

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AR – Autorrealização

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

EFLS – Externato Frei Luís de Sousa

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RS – Responsabilidade Social

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Professora Doutora Renata Willig, pela ajuda e força em todo este processo.

Ao meu orientador cooperante, Professor Rui Arroteia por tudo o que me transmitiu ao longo do ano letivo.

A todos os professores que ao longo do meu percurso académico me motivaram e inspiraram.

A todos os meus amigos e colegas pela cooperação ao longo destes anos.

À minha família pelo apoio e motivação.

Ao meu filho Rafael que nasceu durante esta fase da minha vida.

À Catarina, pelo apoio nos momentos menos bons e por nunca me ter deixado desistir.

## RESUMO

Este relatório tem como objetivo descrever todo o trabalho realizado na Prática de Ensino Supervisionada realizada no ano letivo de 2021/2022, num colégio no concelho de Almada. O presente relatório está dividido em 4 partes, as quais representam as 4 dimensões que o aluno estagiário tem de intervir ao longo da sua Prática de Ensino Supervisionada. As quatro dimensões são: Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida, Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, Dimensão de Participação na Escola e Relação com a Comunidade e, por último, a dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida. Em relação à última dimensão esta é representada por um estudo científico realizado com professores de educação física do concelho de Almada, sobre as suas atitudes face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física.

**Palavras-Chave:** Educação Física; Inclusão; Professores de Educação Física; Necessidades Educativas Especiais.



## **ABSTRACT**

This report aims to describe all the work performed in the Supervised Teaching Practice realized in the school year of 2021/2022 in a college on the municipality of Almada. This report is divided into four parts, these representing the four dimensions an internship student must intervene in this Supervised Teaching Practice. Therefore, four dimensions are: Professional development throughout life; Development of teaching and learning; Participation in School and the relationship with the community; and Personal Development throughout life. Regarding the last dimension, this is represented by a scientific study realized with physical education teachers from Almada council on their attitudes towards the inclusion of students with special education needs in physical education classes.

**Keywords:** Physical Education; Inclusion; Physical Education Teachers; Special Education Needs.



## 1. INTRODUÇÃO

A formação dos Professores de educação física (EF) tem vindo a ser alvo de algumas mudanças no sentido de envolver mais os alunos-estagiários em todo o processo de ensino-aprendizagem e com toda a comunidade escolar. Assim, este documento tem como objetivo englobar todas as vivências e o trabalho realizado ao longo da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado de Ensino da Educação Física e Desporto no Ensino Básico e Secundário no ano letivo 2021/2022 no Instituto Piaget – Campus de Almada.

Esta unidade curricular foi realizada num colégio no concelho de Almada tendo como orientadores a Professora Doutora Renata Willig, orientadora do Instituto Piaget – Campus de Almada, e o orientador cooperante Professor Rui Arroiteia, coordenador do departamento de EF do colégio. Esta unidade curricular tem como objetivo a formação e preparação do aluno e tem como base o Decreto-Lei nº 240/2001 de 17 de agosto, que corresponde ao Perfil de Competências Gerais do Professor e que é caracterizado por 4 dimensões: Dimensão Profissional e Ética, Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, Dimensão de Participação na Escola e Relação com a Comunidade, Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida. Estas quatro dimensões caracterizam todo o processo de aprendizagem por parte do aluno estagiário.

Ao longo deste documento serão abordadas todas as práticas realizadas nas dimensões anteriormente referidas. Será iniciado com a Dimensão Profissional e Ética, onde foi feita uma caracterização de todo o meio escolar, passando depois à segunda dimensão, a dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, onde serão abordadas as questões de planeamento e estratégias de ensino e toda a organização unidade curricular de EF. Na terceira dimensão, a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade, serão abordadas todas as atividades relacionadas com a comunidade e o meio escolar, por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida será representada por uma investigação sobre a atitude dos professores na inclusão de alunos com NEE nas suas aulas de EF.



## 2. RELATO DE ESTÁGIO

O presente estágio foi realizado no Externato Frei Luís de Sousa (EFLS). Esta instituição foi criada em 8 de outubro de 1956, sendo a primeira escola de ensino secundário no concelho de Almada. Atualmente, este estabelecimento de ensino é caracterizado por ser um colégio de ensino particular e cooperativo com autonomia pedagógica, fazendo parte para Diocese de Setúbal (Externato Frei Luís de Sousa, s.d.).

Neste momento o diretor do EFLS é o Dr. Fernando Magalhães, representante Diocesano da escola Católica. O EFLS continua a ter uma vocação religiosa e, apesar do seu sistema de ensino ter sido inicialmente organizado de modo a fazer a separação de género, é possível verificar que o mesmo evoluiu ao longo dos tempos, adaptando-se às novas políticas educativas. Atualmente o EFLS abdicou das suas políticas educativas centradas no professor, passando a ser um externato mais preocupado com a com a educação global dos seus alunos.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) tem como objetivo principal promover a participação por parte alunos estagiários, em todo o processo ensino-aprendizagem. O aluno estagiário deverá identificar as suas dificuldades/problemas, arranjando sempre soluções para que essas barreiras sejam solucionadas ao longo do estágio, sendo o aluno estagiário o responsável por todo o processo.

O presente estágio foi acompanhado pela professora Doutora Renata Willig, na qualidade de orientadora interna, e pelo Professor Rui Arrosteia, coordenador do departamento de EF, na qualidade de orientador cooperante. Ao longo deste período letivo foi possível acompanhar três turmas, o 9ºB, o 11º e, por último, o 7ºB, cuja direção de turma está ao cargo do Professor Rui Arrosteia.

Como referido anteriormente, a PES é composta por quatro dimensões em que o aluno estagiário deve intervir e fazer parte do processo de ensino. De seguida, serão abordadas detalhadamente.

### I. Dimensão Profissional, Social e Ética

Para que exista uma aprendizagem de qualidade numa aula de EF deve haver qualidade no ensino, sendo que um ensino de qualidade está relacionado com dimensões morais, éticas e técnicas. Para que haja uma boa organização do processo ensino-aprendizagem em EF o tempo potencial de aprendizagem deve ser tido em conta e, para que isso aconteça, o professor deve ser capaz de criar condições para que haja tempo de empenhamento motor e se perca menos tempo em situações de organização e instrução (Gomes et al., 2017; Januário, 2017).

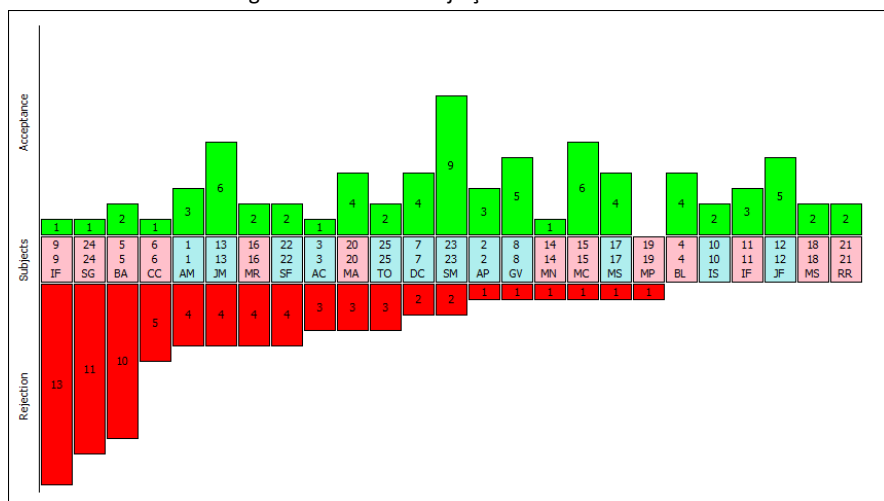
A EF tem como um dos seus principais objetivos melhorar a saúde e o bem-estar dos alunos, os quais corroboram para criar hábitos de prática de atividade física e de um estilo de vida saudável para o resto da vida. Para isso, devem ser criados momentos significativos de prática de atividade física durante as aulas (Marques et al., 2019).

Para que fosse possível compreender as características das turmas onde seria feita a intervenção, foi realizado um estudo sociométrico. Esta avaliação permitiu uma visão mais

coerente sobre as dinâmicas das turmas, possibilitando delinear estratégias, criar um melhor clima de aula e, conseqüentemente, melhorar o processo de ensino. O estudo sociométrico é uma excelente ferramenta para analisar as interações entre as crianças e os seus pares nas suas turmas (Batista & Enumo, 2004). É ainda através do estudo sociométrico que o professor consegue identificar os alunos mais populares, os alunos isolados, os alunos excluídos e as amizades, assim como os subgrupos de cada turma (Bonito, 2018). Através da realização deste estudo nas turmas 7ºB, 9ºB e 11º, foi possível obter uma visão geral das relações que existiam em cada turma.

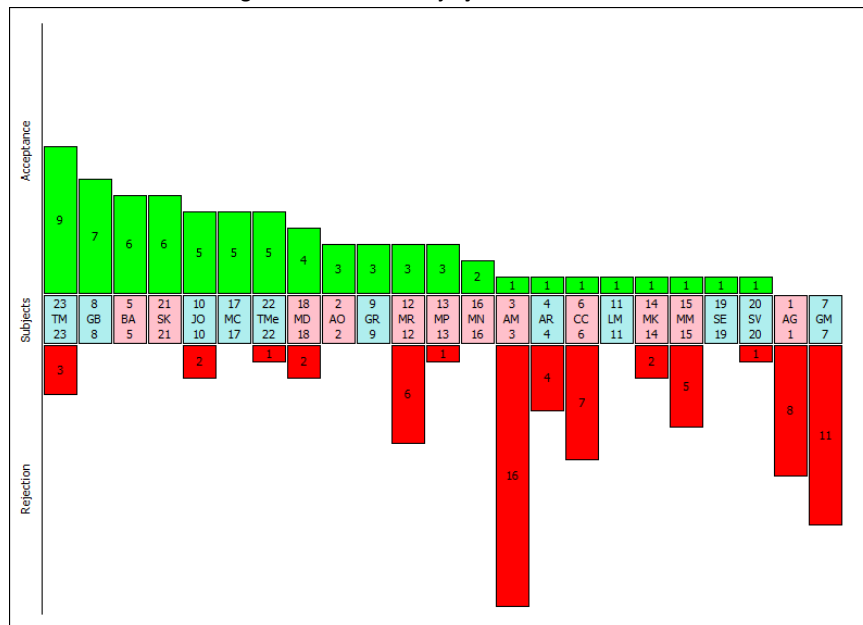
Relativamente aos resultados obtidos através da análise dos dados do teste sociométrico, a turma do 7ºB é composta por 13 raparigas e por 12 rapazes e identificou-se que existiam quatro alunos rejeitados e todos eles do sexo feminino. Não obtivemos alunos negligenciados nem alunos com resultados controversos (ver Fig. 1).

Figura 1. Gráfico de rejeições e escolhas 7º B



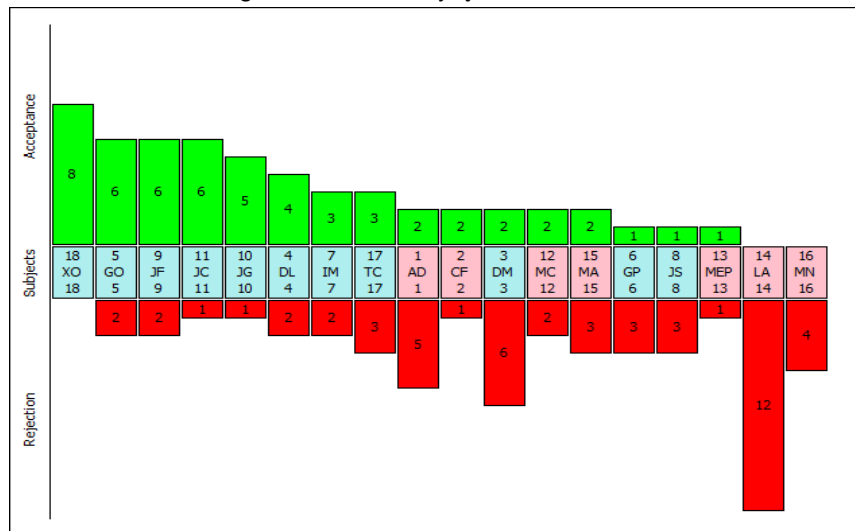
No caso dos alunos do 9º B a turma é composta por 12 raparigas e por 11 rapazes e foi possível identificar que existiam dois alunos com um nível elevado de rejeição, num total de seis alunos no grupo dos alunos rejeitados, não havendo alunos negligenciados nem nenhum aluno na categoria dos controversos (ver fig. 2).

Figura 2. Gráfico de rejeições e escolhas 9º B



Na turma do 11º observamos que ela é composta por 11 rapazes e apenas 7 raparigas e ao analisar os resultados obtidos, identificamos quatro alunos rejeitados, sendo que um desses alunos era rejeitado por praticamente todos os colegas de turma. Nesta turma foi também observado que os alunos mais populares são praticamente todos do sexo masculino, e que os alunos rejeitados são do sexo feminino (ver fig.3).

Figura 3. Gráfico de rejeições e escolhas 11º



Esta análise geral das turmas permitiu desenvolver estratégias de intervenção ao longo do ano, trabalhando para que estas rejeições fossem minimizadas, aumentando o sentimento de bem-estar dos alunos nas aulas de EF, estimulando os alunos a tirarem maior proveito das aulas, assim como promover as suas aprendizagens. Algumas das estratégias utilizadas para promover a integração dos alunos rejeitados foi juntá-los em atividades de grupo com os

alunos mais populares e com mais aptidão de modo que cooperassem, outras estratégias foi dar um papel mais importante a esses alunos como “capitão de equipa”, responsáveis por organizar e escolher as equipas, entre outros.

O Núcleo de EF do EFLS é composto por apenas 4 professores de EF, sendo que 3 deles já estão na escola há mais de 10 anos, o que torna o processo detroca de informações sobre os alunos mais fácil, existindo uma melhor continuidade no seu acompanhamento escolar.


As partilhas de acontecimentos e dificuldades foram constantes entre os professores, sendo elas formais (reuniões de departamento) e informais (conversas e partilhas na sala dos professores). Existiu desde sempre um trabalho cooperativo entre o departamento de EF e os outros professores na organização dos eventos desportivos e eventos comemorativos no EFLS.

No que diz respeito à lecionação da dança, por exemplo, o professor do 3º ciclo acordou previamente que iria abordar mais as danças tradicionais e o professor das turmas do secundário abordaria mais as danças sociais. A implementação dessa estratégia demonstra a existência de uma planificação do ano letivo, bem como de uma preocupação com a planificação dos ciclos de ensino.

## **II. Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem**

Em relação à segunda dimensão, desenvolveram-se estratégias para que o professor promovesse um ensino eficaz, criando uma boa relação pedagógica entre o professor-turma e professor-aluno. Note-se que, para o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo, é necessário que haja uma avaliação e planeamento de acordo com as características da turma. Deste modo, nesta dimensão ganha destaque o ensino, planeamento e avaliação, sendo de grande importância que seja feita uma avaliação inicial das matérias a abordar ao longo do ano letivo, assim como uma caracterização da turma. Após esta fase inicial foi realizado um planeamento com base nas informações obtidas, o que permitiu que as aulas de EF fossem ao encontro das necessidades e dificuldades dos alunos, respeitando sempre as diretrizes dos Programas Nacionais de EF.

O planeamento no EFLS é misto, ou seja, por blocos e por etapas e é realizado período a período devido ao fato de os professores terem de respeitar um *roulement* dos espaços físicos disponíveis da escola. O mesmo ocorre em relação aos materiais, a utilização de determinado material está associado ao que esteja disponível em cada espaço físico e ao regulamento do covid-19, como por exemplo a ginástica de solo foi apenas lecionada no 3º período, após os professores terem a certeza que era seguro a sua prática respeitando as normas do Ministério da Educação e da Direção Geral de Saúde.


 EXTERNATO  
**FREI LUIS DE SOUSA**

EDUCAÇÃO FÍSICA - PLANO CURRICULAR 2021/2022  
 (ocupação dos espaços)  
**1º PERÍODO**

5 AB RICARDO	5 C RUI AR	6 AB RUI AR	7 AB RUI AR	8 AB RUI FR	9 AB RUI AR	10 AB CD FREDERICO	11 A FREDERICO	11 B RUI FR	12 AB FREDERICO
AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA JOGOS COOP	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA JOGOS COOP	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA JOGOS COOP	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA JOGOS COOP	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA
GIN 1	GIN 1	GIN 1	GIN 1	GIN 2	GIN 1	GIN 2	GIN 2	GIN2	GIN 1
15 a 24 setembro - (3 dias + 1 SEMANA)									

5 AB RICARDO	5 C RUI AR	6 AB RUI AR	7 AB RUI AR	8 AB RUI FR	9 AB RUI AR	10 AB CD FREDERICO	11 A FREDERICO	11 B RUI FR	12 AB FREDERICO
	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA JOGOS PRE D	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA ANDEBOL 5	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA ANDEBOL 5		AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA ANDEBOL 5	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA	AVAL. INICIAL APTD. FÍSICA
GIN 2	GIN 2	GIN 2	GIN 2	GIN 1	GIN 2	GIN 1	GIN 1	GIN 1	GIN 2
27 setembro a 8 outubro - (2 SEMANAS) - 5 de outubro Feriado									

Figura 4. – Exemplo de planeamento do 1º Período do EFLS

No que diz respeito à lecionação das aulas foram propostas estratégias de observação e de diagnóstico e formas de *feedback* pedagógico, de maneira a potenciar elevados níveis de motivação dos alunos durante a aprendizagem. Foram sendo realizados ajustes às tarefas propostas de modo a ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Segundo Gallahue e Donnelly (2008), um professor eficaz é aquele que consegue, através do planeamento, provocar mudanças positivas nos alunos, criando um ambiente favorável de desenvolvimento. Para que isso aconteça é necessário existirem três qualidades que um professor deve ter em conta, são estas: qualidades pessoais, qualidades de sala de aula e de avaliação (Quina 2009).

Relativamente às qualidades pessoais podemos identificar que os professores eficazes são interessados, ou seja, têm um real interesse pelos alunos e o seu processo de ensino-aprendizagem, dão *feedbacks* positivos e específicos, aumentam a autoestima dos alunos e dão aos alunos responsabilidades, são professores honestos, entusiasmados, humanos, educados, eficazes na comunicação, confiantes e instruídos (Gallahue e Donnelly, 2008). No EFLS a inclusão de todos os alunos é uma prioridade nas aulas de EF, foi sempre um aspeto de grande importância e nunca deixado de parte. Exemplifico com uma situação, uma turma tem um aluno com autismo, no início do ano foi feito um trabalho mais individualizado em conjunto com os restantes colegas para que fosse integrado aos poucos e participasse nas atividades com a turma. Apesar de ser um processo que necessita de mais recursos, sobretudo humanos (outro professor e ou auxiliar de ação direta), fomos tentando sempre ir de encontro às necessidades desse aluno.

Em relação à sua conduta na sala de aula, podemos identificar alguns pontos importantes que um professor eficaz tem em conta como, por exemplo, maximizar a participação, ensinar através de objetivos, ser pontual, preocupar-se com o planeamento das aulas, utilizar recursos de modo a potenciar o processo de aprendizagem, verificar se a sua comunicação está a ser compreendida pelos alunos, pensar de maneira realista como, por exemplo, traçar objetivos de aprendizagem exequíveis, permanecer aberto a questões e comentários dos alunos, falar claramente e, por último, permanecer no controlo da sua aula (Gallahue e Donnelly, 2008). Durante a lecionação das aulas de EF o clima de aula foi um fator a ter em consideração, sendo os valores de cooperação e respeito entre os alunos e professor-aluno os fatores essenciais ao

bom clima de aula. No que diz respeito ao planeamento das aulas, este foi sempre realizado de acordo com as capacidades/níveis dos alunos. Outro aspeto importante foi a responsabilização dos alunos para chegarem a horas e para trazerem o material e/ou equipamento necessário para as aulas de EF. O *feedback* foi sempre tido em consideração de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos.

A terceira qualidade diz respeito à avaliação, prendendo-se com a capacidade de identificar a importância da avaliação por objetivos, a utilização de instrumentos válidos e capacidade de variar nas técnicas de avaliação, dar *feedbacks* constantes e significativos, mostrar compreensão, reconhecer que fatores externos podem influenciar a performance dos alunos e, por último, tratar os alunos com imparcialidade (Gallahue e Donnelly, 2008). Os vários momentos de avaliação foram essenciais para acompanhar a evolução dos alunos, assim como, identificar os seus níveis iniciais e a sua evolução ao longo do ano.

Ainda sobre ao planeamento, Bento (1987, citado por Quina, 2009), define como a seleção e ordenamento dos objetivos e dos conteúdos programáticos, sendo as pessoas, os espaços e os materiais levados em consideração, assim como os aspetos temporais - por exemplo, número de horas.

A caracterização do contexto educativo, da turma e dos alunos, deve ser um papel inicial na conduta do Professor. Neste momento são definidas as fases de aprendizagem em que se encontram e as suas vivências anteriores, o programa, relativamente às aprendizagens essenciais que os alunos devem ter em cada ciclo, as condições materiais e temporais, ou seja, os meios disponíveis, assim como o número total de horas e a sua distribuição ao longo do ano letivo. Em seguida, é crucial que o professor faça a definição dos objetivos que prevê que os alunos possam atingir naquelas condições contextuais e no tempo disponível (Quina, 2009). Posteriormente à definição dos objetivos, é definida a estratégia mais adequada para que os alunos consigam atingir os objetivos anteriormente definidos, escolhendo os modelos de ensino, as matérias, os conteúdos, os exercícios e as formas de organização (Quina, 2009).

Relativamente à fase interativa do ensino, segundo Januário (2017) é onde são tomadas a maior parte das decisões do planeamento por parte do professor, podendo ser medida em 80%, as decisões de ajuste do planeamento representam 15% e os restantes 5% são novas decisões tomadas pelo professor, por último e não menos importante Gallahue e Donnelly (2008) referem que a avaliação é um dos aspetos mais importantes em EF pois são a medição do nível de capacidade dos alunos, o seu progresso e em relação aos professores, a sua própria eficácia no ensino. A avaliação inicial, principalmente, tem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem. Através desta avaliação atual da performance dos alunos é possível obter informações e comparar o progresso e/ou delinear as melhores estratégias de ensino para determinado aluno ou turma, ou seja, permite a cada professor fazer a organização da sua intervenção na turma, assumindo objetivos coletivos, tomadas de decisões em concordância com as orientações curriculares, adequar o nível de objetivos e os seus reajustes consoante a especificidade de cada turma (Jacinto et al, 2001). No EFLS a avaliação foi realizada de uma forma mista como, por exemplo, nas avaliações dos alunos nos jogos desportivos coletivos estes eram avaliados tanto em situações de jogo como em exercícios critério de modo a poder ter uma melhor perceção sobre as verdadeiras capacidades dos alunos em ambas as situações.

No que diz respeito as estratégias eficazes de gestão da sala de aula, Gallahue e Donnelly (2008) afirmam que esta é caracterizada pela maneira como o professor organiza os alunos para a aprendizagem, passando desde a formação de grupos, a organização e a gestão do material utilizado em aula, preservando e manuseando-o da forma mais correta, assim como, o aproveitamento do tempo de aula da maneira mais eficaz. A criação de protocolos de aula é a maneira mais fácil para que se economize tempo, ou seja, criar rotinas como, por exemplo, arrumação do material, normas para a criação de grupos, procedimentos para iniciar ou acabar uma atividade, pausas específicas para os alunos irem à casa de banho ou beber água. Ainda devem ser identificadas as regras de comportamento e de segurança assim como as suas consequências logo no primeiro contacto com os alunos de modo que se criem hábitos. A comunicação deve ser feita de forma clara e devem ser utilizadas técnicas de reforço positivo, ao invés do negativo ou de críticas ao comportamento. Ressalvando que é sempre importante proporcionarum ambiente favorável e estimulante para a promoção de um comportamento positivo. Relativamenteà organização das aulas no EFLS era explicado aos alunos os objetivos, assim como, as tarefas a serem realizados e o material necessário, sendo que cada grupo de alunos ficaria responsável de montar uma determinada estação e no final da aula desmontar a mesma.

Um aspeto importante a ser referido é que os professores que realizam uma autoavaliação com regularidade geralmente têm menos problemas nas suas aulas. Isto, deve-se ao facto de o professor ter a capacidade de se distanciar e fazer uma avaliação da sua prática com o objetivo de melhorar-se a si como profissional, mas acima de tudo, melhorar o seu processo de ensino de modo que os alunos tenham uma melhor experiência de aprendizagem.

No que se refere aos estilos de ensino, literatura aponta que um ensino de qualidade deve se maioritariamente à forma como são organizadas as situações de aprendizagem(Gomes et al., 2017). Estas devem ser capazes de que o aluno, independentemente das suas características individuais, desenvolva os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para adotarem um estilo de vida fisicamente ativo e saudável durante a escolaridade e ao longo da vida. Ainda, um estilo de ensino pode ser definido comoum plano para fornecer informações, garantir oportunidades de prática e transmitir *feedback* de modo que os alunos adquiram melhor os conhecimentos (Gomes et al., 2017).

Pode-se identificar dois grupos no que diz respeito aos estilos de ensino: os estilos convergentes, compostos pelos estilos de Comando, Tarefa, Recíproco, Autoavaliação e Inclusivo; e os estilos divergentes compostos pelos estilos de descoberta guiada, descoberta convergente, descoberta divergente, programa individual, iniciado pelo aluno e, por último, autoensino. Consegue-se ainda caraterizar os estilos convergentes como estilos que estimulam a aprendizagem através da reprodução e repetição de conhecimentos, tendo os alunos menos autonomia, por outro lado, os estilos de ensino divergentes estimulam a aprendizagem através da produção de novos conhecimentos e habilidades, dando mais autonomia ao aluno (Gomes et al., 2017).No EFLS foram utilizados maioritariamente os estilos de tarefa e descoberta guiada, sendo que o aluno é motivado a que ele próprio arranje outras soluções para a resolução da tarefa/problema que é criado pelo professor como, por exemplo, no caso do basquetebol os alunos tinham um exercício critério que consistia em driblar os pinos e realizar no final um lançamento ao cesto. Nesta situação houve alunos que não se limitavam a realizar

uma mudança de direção simples mas sim uma mudança de direção com passagem da bola por debaixo das pernas, no final em relação ao lançamento, em vez de apenas o aluno executar o lançamento, este fingia que ia lançar e só depois realizava o lançamento.

No que diz respeito às Orientações Educacionais, Vieira (2007) identificou cinco orientações educacionais: Mestria Disciplinar, Processo de Aprendizagem, Autorrealização, Integridade Ecológica e, por fim, mas não menos importante, a Responsabilidade Social. Relativamente à orientação educacional para a Mestria Disciplinar, o mesmo autor define que esta orientação dá prioridade ao conteúdo, dando maior relevância ao domínio das habilidades de movimento fundamentais, habilidades desportivas e de atividade física, assim como os conteúdos relacionados com a saúde. Em relação à orientação educacional para o Processo de Aprendizagem, os professores centram-se mais no ensino de habilidades de resolução de problemas, através de estilos de ensino indiretos, fazendo com que os alunos procurem as soluções para os problemas que vão surgindo dentro do contexto do desporto, da atividade física e do exercício relacionado com a saúde. No que toca à orientação Autorrealização, esta tem preferência para o desenvolvimento pessoal e o crescimento da autonomia do estudante, considerando o desporto e a atividade física como meios para o desenvolvimento da autoconfiança e o autoconceito dos alunos. Na orientação educacional para a Integridade Ecológica os professores selecionam o conteúdo do desporto, da atividade física e do exercício relacionado com a saúde, satisfazendo as necessidades dos alunos num contexto social particular e de desenvolvimento. Por último, temos a orientação educacional para Responsabilidade Social, em que as escolas são consideradas como um meio de melhorar a sociedade. Os alunos de professores que beneficiam desta orientação são frequentemente postos em situações das quais têm de cooperar e assumir responsabilidade (Vieira, 2007).

### **III. Dimensão da Participação na escola e relação com a comunidade**

No que diz respeito a esta área, pretendeu-se motivar os alunos e concretizar todo o processo de aprendizagem para que conseguissem atingir os objetivos predefinidos no Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Pretendeu-se, ainda, criar uma relação cooperante com todos os intervenientes no processo educativo, e incentivar os alunos a terem um papel ativo, nomeadamente na promoção dos eventos ou atividades do EFLS (e.g., atividade do “Café-Concerto”, em que foram ensaiadas as coreografias de dança que os alunos realizaram no espetáculo de final de ano, fazendo parte do plano curricular). Note-se, ainda, a relevância das aulas de Cidadania, da responsabilidade dos Diretores de turma, no sentido da resolução dos problemas da turma e discussão/execução dos projetos de turma que os alunos tiveram de realizar ao longo do ano.

Ao nível do Desporto Escolar (DE) uma das atividades realizadas foi o corta-mato, no qual foi feito o acompanhamento a nível interno, sendo dessa forma selecionados os alunos para participar no corta-mato a nível distrital, bem como, os torneios inter-turmas - o desporto escolar no EFLS pode, desta forma, ser caracterizado como nível 1.

Como se sabe, a participação dos jovens em atividades físicas em Portugal ainda é baixo comparando ao que era expeável, apesar de as aulas de EF serem de caráter obrigatório nas escolas (Condessa, 2015). No caso do EFLS, os alunos ao longo do ano sempre foram incentivados a participar nas atividades desportivas e a terem um estilo de vida

saudável. Sempre que algum aluno se destaca em determinado desporto é incentivado a continuar a sua atividade física em clubes específicas da modalidade (atletismo, Voleibol, futebol, etc.), potenciando as suas capacidades para além das aulas de EF. Isto revela uma preocupação constante com o desenvolvimento dos alunos por parte do orientador cooperante Professor Rui Arroiteia,

Esta preocupação do orientador cooperante com o DE, sem dúvida é uma atitude que quero continuar a exercer enquanto professor. Isto porque, o DE, em virtude dos seus objetivos, pode refletir em uma forma de motivar os alunos à prática de mais atividade física e a um nível mais competitivo.

O programa de DE, segundo Condessa (2015) tem como principais objetivos: melhorar a qualidade de educação, aumentar as oportunidades de prática desportiva de qualidade, aumentar o sucesso escolar, formar mais e melhores praticantes, garantir a igualdade de oportunidades, aumentar a visibilidade das boas práticas, melhorar os métodos de ensino/aprendizagem, adaptar as ofertas às necessidades, criar instrumentos facilitadores de inclusão, melhorar a imagem e divulgação do DE, valorizar a formação profissional, potenciar projetos estruturantes em parcerias e desenvolver tecnologias de apoio.

#### **IV. Dimensão do Desenvolvimento profissional ao longo da vida (esta dimensão deve vir espelhada no ponto 3. Artigo Científico)**



### **3. ARTIGO CIENTÍFICO**

**Título:** As atitudes dos professores de educação física face a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física.

**Autores:** Pedro Ramos e Renata MatheusWillig

**Nome da revista:** O documento não foi submetido a nenhuma revista.

**Data de submissão/aceitação:** Não aplicável



## As atitudes dos professores de educação física face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física

Pedro Ramos<sup>1</sup>, Renata Matheus Willig<sup>2</sup>

1. Instituto Piaget, Almada, [pedromlrm@hotmail.com](mailto:pedromlrm@hotmail.com)

2. Research Unit in Human Movement Analysis, KinesioLab, Instituto Piaget, Almada, Portugal, [renata.willig@ipiaget.pt](mailto:renata.willig@ipiaget.pt)

### RESUMO

**Contextualização:** O Professor de Educação Física deve ser o responsável pela remoção das barreiras à inclusão, sendo a própria atitude do Professor um dos fatores importantes para a inclusão. **Objetivo:** Analisar as atitudes dos professores de educação física na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de Educação Física. **Materiais e Métodos:** Participaram no estudo 51 professores do distrito de Setúbal. Para analisar as atitudes dos professores face a inclusão os participantes responderam ao questionário *Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale*, via Google Forms. **Resultados:** As atitudes dos professores de educação física face a inclusão foram positivas, com valores médios de 95,45 (desvio padrão de 11,69) para a escala com pontuação máxima de 118 valores. Quando comparados os grupos de idade, o grupo com menos de 39 anos apresentou significativamente maiores valores do que o grupo com mais de 50 anos no domínio cognitivo ( $p=0,002$ ) e escore final ( $p=0,019$ ). Ainda, há uma diferença significativa entre o tempo de serviço e as pontuações no domínio cognitivo ( $p=0,001$ ), domínio comportamental ( $p=0,004$ ) e escore final ( $p=0,001$ ), sendo os valores mais elevados no grupo com menor tempo de serviço. **Conclusão:** Conclui-se que os professores com menos anos de serviço e mais novos têm atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas suas aulas, sendo, todavia, claro que em média a atitude dos inquiridos é positiva em relação à inclusão.

**Palavras-chave:** Educação Física, Inclusão, Atitudes dos Professores, Necessidade Educativas Especiais.

## Attitudes of physical education teachers towards the inclusion of students with special educational needs in physical education classes

### Abstract

**Contextualisation:** The physical education teacher must be the responsible for the removal of barriers on inclusion, being the teachers' own attitude one of the key factors on inclusion. **Objective:** To analyse the attitude of physical education teachers on the inclusion of students with special educational needs in physical education classes. **Material and methods:** On this study, 51 teachers from the district of Setúbal participated. To analyse the attitudes of the teachers towards inclusion all participants responded to the questionnaire *Multidimensional attitudes toward inclusive education scale*, via Google forms. **Results:** The attitudes of physical education teachers towards inclusion were positive, with values averaging 95,45 (standard deviation of 11,69) for a scale with a maximum score of 118 points. When comparing the age groups, the group with 39 years and less of age presented significantly higher values than the group with over 50 years both on cognitive domain ( $p=0,004$ ) as well as final score ( $p=0,019$ ).

There is also a significant difference between service time and cognitive domain scores ( $p=0,001$ ), behavioural domain ( $p=0,004$ ) and final score ( $p=0,001$ ), with the group with fewer years of service having the higher values. **Conclusion:** It is concluded that teachers who are younger and with fewer years of service have a more positive attitude towards including students with special educational needs in their classes, however being clear that, on average, the attitude of the inquired regarding inclusion is positive.

**Keywords:** Physical Education; Inclusion; Physical Education Teachers; Special Education Needs.

## 1 Introdução

A prática de atividade física e desportiva é vista como um meio essencial para o desenvolvimento da criança e do jovem, e onde estes devem ser considerados os elementos centrais (Condessa 2015). De modo que a promoção de um estilo de vida ativo e saudável também incorpora um dos objetivos da Educação Física (EF), contudo a transferência do aprendizado da EF para o contexto fora da escola nem sempre acontece (Haerens, et al., 2010). Jovens adultos com deficiência física congénita (aqueles que nascem com a deficiência), apresentam níveis mais baixos de atividade física do que as pessoas com deficiência adquirida (adquirem-naa lesão ao longo da vida) (Saebu&Sorensen, 2011). Uma das formas de praticar atividade física na infância acontece nas aulas de EF (Lourenço et al., 2022), todavia crianças e jovens com deficiência apresentam baixa participação nas aulas de EF (Saebu&Sorensen, 2011). Realidade esta que pode ser compreendida como uma barreira a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF.

Um dos responsáveis pela remoção das barreiras à inclusão é o Professor de EF, o qual também tem o papel de promover a participação dos alunos, através da adaptação das atividades, bem como procurar estratégias que tenham o objetivo de respeitar e valorizar as diferenças dos alunos (Leitão 2010). Assim, um dos grandes fatores que pode contribuir para a inclusão de todos os alunos nas aulas de EF é a própria atitude do Professor. Essa atitude deve ser aberta, flexível e positiva, o professor apresenta vontade de adaptar as atividades e de desenvolver condições de ensino e de aprendizagem, ajustando-os para irem ao encontro das necessidades de todos os alunos (Leitão, 2010).

Apesar de estar claro que o professor deve responder as necessidades dos alunos, e de se verificar muitos avanços na formação dos professores nesse sentido, ainda é indispensável a formação de professores direcionar-se para esta área. Estudo recente, ao avaliar 48 sistemas educacionais, apontou que 25% dos professores relataram necessitar de desenvolvimento profissional no ensino de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) (UNESCO, 2020). De modo que esta falta de formação tem sido apontada como uma barreira para inclusão dos alunos com NEE (Saraiva, 2013). A qual pode vir a ser amenizada se as formações dos professores do ensino regular abordassem diferentes áreas, tais como: NEE; adaptação curricular; problemas de desenvolvimento; metodologias de intervenção; cooperação interdisciplinar; e dinâmica familiar (Mesquita e Rodrigues, 1994). O professor necessita de ter

um profundo desenvolvimento pessoal ligado à inclusão, pois sem este desenvolvimento as suas ações enquanto professor poderão estar longe de uma educação equitativa, de qualidade e para todos (Lima-Rodrigues, 2017).

Quando falamos em inclusão, estamos a falar de um esforço para que algo mude e consequentemente melhore a própria escola, por meio das melhorias nas condições de aprendizagem, no sucesso e na participação de todos, respeitando sempre a individualidade de cada um (Leitão, 2010). A educação inclusiva é um processo e este caracteriza cada pessoa com um determinado valor e potencial que devem ser respeitados independentemente da sua origem, habilidade e identidade. Ainda, os professores devem ser os principais agentes de mudança, através de valores, conhecimentos e atitudes que permitam o sucesso académico de todos os alunos (UNESCO, 2020). Assim, o presente estudo tem como objetivo verificar as atitudes dos professores de educação física, da região de Setúbal, face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de educação física, tendo como objetivo específico identificar as diferenças nas atitudes relativamente ao tempo de serviço.

## 2 Materiais e métodos

### Amostra

A amostra é constituída por 51 professores de EF, de ambos os sexos sendo 23,5% do sexo feminino e 76,5% sexo masculino, todos com idades acima dos 20 anos (Tabela 1). Acerca do tempo de serviço, os participantes foram caracterizados em 5 intervalos (menos de 5 anos, entre 6 e 10 anos, de 10 a 15 anos de 16 a 20 anos e mais de 20 anos), sendo que atualmente todos os participantes encontram-se a lecionar em escolas públicas ou privadas do distrito de Setúbal.

Tabela 1. Caracterização da amostra

Amostra	n = 51	%
<b>Género</b>		
Feminino	12	23,5
Masculino	39	76,5
<b>Idade</b>		
20 aos 29 anos	2	3,9
30 aos 39 anos	13	25,5
40 aos 49 anos	18	35,3
50 aos 59 anos	16	31,4
> 60+ anos	2	3,9
<b>Tempo de serviço</b>		
< 5 anos	9	17,6
6 a 10 anos	5	9,8
10 a 15 anos	17	33,3
16 aos 20 anos	8	15,7
> 20 anos	12	23,5

### Procedimentos

Primeiramente, foi realizado um levantamento do número de escolas existentes no distrito de Setúbal que tenham aulas de EF. Foram contactados os responsáveis dos departamentos de EF de vários agrupamentos no concelho de Almada, sendo que apenas os seguintes agrupamentos responderam positivamente ao contato: Agrupamento Emídio Navarro, Agrupamento de escolas António Gedeão, Agrupamento escolar do Monte da Caparica e um colégio situado no centro de Almada.

Posteriormente, foram encaminhados via email os convites para participar no estudo, o qual continha também o link de acesso, ao *Google forms*, do Consentimento Informado. Este apresentava o projeto, bem como facultava todos os contatos do investigador para esclarecimento de possíveis dúvidas. Após o acesso e assinatura do Consentimento Informado, os participantes tinham acesso ao questionário *Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale* para ser respondido. O período de recolha aconteceu entre junho e agosto de 2022.

### **Instrumentos**

Foi utilizado o *Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale* (MATIES; Mahat, 2008) versão Portuguesa (Silva, 2019). A escala MATIES avalia três dimensões das atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE nas escolas. As três dimensões avaliadas são a dimensão cognitiva, a dimensão afetiva e a dimensão comportamental, por meio de 18 questões subdividas da seguinte forma: de 1 a 6 para dimensão cognitiva; de 7 a 12 para dimensão afetiva, e de 13 a 18 para dimensão comportamental. Cada pergunta é respondida obrigatoriamente por meio de uma escala de Likert com seis pontos: concordo totalmente (1), concordo (2), concordo parcialmente (3), discordo parcialmente (4), discordo (5), discordo totalmente (6). Posteriormente, para organização e análise dos dados, as questões 1, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17, e 18 assumem uma pontuação inversa, ou seja, a opção 1 representa 6 pontos e a opção 6 contabiliza 1 ponto. De modo que o score final poderia variar de 18 a 108, indicando que quanto maior o total de pontos obtidos melhores são as atitudes positivas por parte dos professores.

### **Análise estatística**

A análise estatística foi efetuada com o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 28.0. Foi realizada uma estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. Uma vez que o grupo até 29 anos e maiores que 60 anos tinham apenas 2 participantes cada, para análise de dados foram reorganizados os dados em apenas três grupos: menores de 40 anos (< 40 anos), entre 40 e 49 anos (40-50 anos) e mais de 50 anos (> 50 anos). Nesta, utilizou-se o coeficiente de consistência interna Alpha de Cronbach para analisar a consistência interna. A normalidade foi verificada pelo teste de Shapiro-Wilk. A comparação entre os escalões etários e entre os escalões do tempo de serviço decorreu através do teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis, com nível de significância de  $\alpha \leq .05$ .

### 3 Resultados

Foi verificado que o score final médio de 95,45 e desvio padrão de 11,69 pontos, de um modo global os professores apresentaram valores médios mais elevados na dimensão comportamental e mais baixos na dimensão cognitiva (Tabela 2).

Tabela 2. Estatística descritiva do score das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental dos professores de Educação Física

	M	DP	MD	A
Cognitiva	31,69	4,55	33	6
Afetiva	30,59	5,66	30	9
Comportamental	33,18	3,66	36	6

A Tabela 3 apresenta a análise entre as faixas etárias dos professores de EF e as suas atitudes, demonstrando que há diferença entre os grupos etários especificamente no domínio cognitivo [ $\chi^2(2) = 12,855$ ;  $p < 0,05$ ] e no score final [ $\chi^2(2) = 7,971$ ;  $p < 0,05$ ]. De modo que a análise entre os grupos identificou que os indivíduos com mais de 50 anos e aqueles com até 39 anos são diferentes no domínio cognitivo ( $p=0,001$ ) e escore final ( $p= 0,020$ ).

Tabela 3. Comparação das atitudes dos Professores de EF relativamente a sua idade.

	≤ 39 anos		40 – 49 anos		≥50 anos		<i>p</i>
	M (DP)	MD (AI)	M (DP)	MD (AI)	M (DP)	MD (AI)	
Cognitiva	34,53 (2,10)	35,00 (3)	32,17 (4,06)	33,00 (5)	91,22 (4,97)	29,50 (5)	0,002**
Afetiva	32,87 (4,19)	36,00 (8)	28,78 (7,12)	30,00 (11)	30,50 (4,59)	30,00 (9)	0,197
Comportamental	35,00 (2,17)	36,00 (0)	32,94 (3,35)	34,50 (6)	31,89 (4,41)	32,00 (7)	0,053
Final	102,40 (7,78)	107,00 (11)	93,89 (11,47)	94,00 (21)	91,22 (12,51)	91,50 (23)	0,019*

$p \leq .05^*$ ;  $p \leq .01^{**}$ ; M – Média; DP- desvio padrão; MD – Mediana; AI – Intervalo interquartil

Ainda, foram analisados o tempo de serviço e as atitudes dos professores de educação física (tabela 4), esta análise identificou diferenças significativas nos domínios cognitivo [ $\chi^2(2) = 18,486$ ;  $p < 0,01$ ] e comportamental [ $\chi^2(2) = 10,915$ ;  $p < 0,05$ ], e score final [ $\chi^2(2) = 14,123$ ;  $p < 0,01$ ]. Ao analisar a diferença entre os grupos, verificou-se que as diferenças foram significativas entre os professores com mais de 20 anos e aqueles com até 10 anos de serviço (domínio cognitivo,  $p=0,004$ ; domínio comportamental,  $p=0,000$ ; score final,  $p=0,001$ ) e entre 11 e 20 anos de serviço (domínio cognitivo,  $p=0,002$ ; domínio comportamental,  $p=0,039$ ; score final,  $p=0,012$ ).

Tabela 4. Comparação das atitudes dos Professores de EF relativamente ao tempo de serviço.

	Menos de 10 anos		11 a 20 anos		Mais de 20 anos		<i>p</i>
	M (DP)	MD (AI)	M (DP)	MD (AI)	M (DP)	MD (AI)	
Cognitiva	34,43 (2,13)	35,00 (3)	32,40 (4,010)	34,00 (6)	27,00 (4,348)	27,50 (7)	0,001 <sup>+</sup>
Afetiva	32,64 (4,25)	35,50 (8)	30,80 (5,859)	30,00 (8)	27,75 (5,941)	27,50 (7)	0,072
Comportamental	34,93 (2,23)	36,00 (1)	33,60 (3,253)	36,00 (6)	30,25 (4,267)	30,50 (7)	0,004 <sup>*</sup>
Final	102,00 (7,9)	107,00 (12)	96,80 (10,794)	97,00 (18)	85,00 (10,753)	82,50 (16)	0,001 <sup>+</sup>

*p* ≤ .01<sup>\*</sup>; <sup>+</sup>*p* <0,001; M – Média; DP- desvio padrão; MD – Mediana; AI – Intervalo interquartil

#### 4 Discussão e Conclusão

O presente estudo verificou as atitudes dos professores de educação física face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, identificando que os professores mais jovens e com menor tempo de serviço apresentam melhores atitudes face a inclusão. De modo que a dimensão cognitiva e score final são significativamente maiores nos professores com até 39 anos comparativamente ao com mais de 50 anos. Assim, como o domínio cognitivo, comportamental e score final foram maiores nas pessoas com até 20 anos de serviços comparativamente àquelas com mais de 20 anos de tempo de serviço.

As diferenças significativas no domínio cognitivo foram observadas entre os professores de educação física mais jovens e com menor tempo de serviço. Este domínio reflete as percepções e crenças dos professores sobre a educação inclusiva, incluindo a crença de que todos os alunos devem ter a capacidade de estudar juntos na sala de aula regular, independentemente da habilidade. Além disso, as declarações de intenção comportamental, como a disposição do professor em modificar o ambiente físico para incluir alunos com deficiência na sala de aula regular, são indicativos da intenção do professor de agir de forma específica em relação à educação inclusiva (Mahat, 2008). Professores que têm atitudes positivas em relação à educação inclusiva são mais propensos a adaptar as suas estratégias de ensino para atender a diversas necessidades de aprendizagem (Sharma, et al., 2008)

Parcialmente contrário ao nosso estudo, Beyene&Tizazu (2010) e Youet al., (2019) afirmam não haver diferenças significativas em relação ao tempo de serviço de serviço dos professores e as suas atitudes face à inclusão de alunos com NEE. Por outro lado, e ao encontro do presente estudo, Hwang e Evans (2011), apesar de utilizarem um instrumento diferente, também apontam que professores com menor tempo de serviço apresentavam atitudes mais positivas em relação a inclusão. Ainda complementam que esses resultados podem estar relacionados aos recentes programas de formação de professores, os quais atualmente tem no currículo mais contato e melhores práticas para inclusão.

É válido ressaltar que a preocupação com o tempo de serviço/idade dos Professores em Portugal face a inclusão torna-se crucial para o desenvolvimento da inclusão escolar no país, isto porque em Portugal há um elevado número de Professores de Educação Física com idade/tempo de serviço elevados (Marques et al., 2022). Assim, como expectável e a corroborar com os resultados do tempo de serviço, os professores com idade inferior aos 40 anos apresentam atitudes mais positivas em comparação com os professores com mais de 50 anos. Este resultado vem ao encontro do estudo realizado por Saloviita (2020) que afirma que professores mais novos têm atitudes mais positivas em relação a alunos com NEE, apesar de utilizarem um instrumento de pesquisa diferente. Estudo realizado na Grécia aponta que os professores de EF apresentavam atitudes positivas à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF, e esses resultados podem estar relacionados com a experiência dos professores em ensinar alunos com deficiência e NEE, bem como cursos e seminário sobre atividade física adaptada lecionados aos mesmos (Doukeridou, et al., 2011). De modo que o não controlo da experiência dos professores com alunos com NEE no presente estudo também pode ter influenciado os presentes resultados, assim a falta de controlo desta variável torna-se uma limitação do presente estudo.

Para que os professores possam incluir os alunos com deficiência nas suas aulas é importante que estes se sintam mais seguros na sua prática, seja pelas experiências adquiridas com alunos com deficiência, ou pela participação em formações específicas na área (Silva et al., 2022). Estas experiências permitiram que os professores sejam capazes de identificar e responder às necessidades dos seus alunos, aspeto importante para que efetivamente exista a inclusão (Vickerman, 2007). Ainda é importante pensar no papel da escola, a qual para ir ao encontro das necessidades de todos os alunos tem autonomia para realizar adaptações curriculares necessárias à sua realidade, isto porque ter uma deficiência, leve ou aguda, singular ou múltipla, temporária ou permanente, não pode ser sinónimo de exclusão de uma criança de um programa de EF (Gallahue e Donnelly, 2008). O conceito de inclusão é complexo e assenta nas ideias de que ela é um processo relacionado com a identificação e remoção de barreiras, para a efetiva presença, participação e sucesso de todos, apesar de centrar-se nas pessoas em risco de marginalização, exclusão ou insucesso (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2017). Logo, processo de inclusão não poderá ser considerado definitivo, tendo sempre o intuito a remoção das barreiras existentes no processo de aprendizagem (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2017) e sendo a atitude positiva do professor de EF um importante facilitador do processo de inclusão.

Nesta perspetiva, o presente estudo verificou que os professores de EF que participaram no estudo, de um modo geral, apresentam um score total positivo em relação às atitudes face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Ao mesmo tempo que o grupo de professores mais jovens (com menos de 40 anos) e com menor tempo de serviço apresentam scores mais altos na dimensão cognitiva, a qual pode estar relacionado com as suas perceções e crenças. Futuros estudos devem complementar a avaliação das atitudes dos professores acerca da inclusão tentando relacionar não só tempo de serviço, mas também a experiência de lecionar em turmas com alunos com necessidades educativas especiais, assim como formação complementar sobre inclusão ou necessidades educativas especiais para que seja mais perceptível a relação entre a experiência de docência, a formação e as atitudes face a inclusão.

## 5 Referências

- Alhumaid, M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Autoeficácia de professores de educação física em formação para a inclusão na Arábia Saudita. *Sustentabilidade*, 12 (9), 3898.
- Almeida, M. (2018). Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores. Direção Geral da Educação.
- Beyene, G. & Tizazu, Y. (2010). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Ethiopia. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*. 6, 1.
- Condessa, M. (2015). Educação Física e Desporto para Crianças e Jovens. Boas Práticas: da Educação Física ao Desporto. In J. Nascimento., E. Souza., V. Ramos. & J. Rocha (Eds.), *Educação Física e Esporte: convergindo para novos caminhos...*, Coleção Temas em Movimento. Volume 7, (pp. 427-450), Florianópolis: Editora da UDESC.
- Correia, L. (2010). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In Correia, L.M. (org.) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-41). Porto: Porto Editora.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & Kundlacek, M., (2011). Attitudes of Greek Physical Education Teachers Towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. *International journal of special education*, 26(1), 1-11.
- Fernandes, M., Filho, R., & Iachite, R. (2019). Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 219-232.
- Gallahue, D. & Donnelly, F. (2008). *Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças*. 4ª ed. São Paulo: Phorte.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon G. & Bourdeaudhuij, I. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*. 16(2):117-139.
- Leitão, F. (2010). *Valores educativos cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Espanola de Ediciones.
- Leite, C. (2019, março). Estão as escolas preparadas para a autonomia e a flexibilidade curricular? Comunicação oral apresentada no Auditório do Colégio Efanor, Matosinhos.
- Lourenço J., Rodrigues C., Flôres F. & Soares D. (2022). Physical Activity Time and Intensity in Physical Education During the Covid-19 Pandemic. *Percept Mot Skills*. 2022 Jun;129(3):946-961. doi: 10.1177/00315125221093906. Epub 2022 Apr 14. PMID: 35421321; PMCID: PMC9014341.
- Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International journal of special education*, 23(1), 82-92.

- Maset, P. (2011). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In Rodrigues D. (Org), Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação (pp. 45-88). Lisboa: Instituto Piaget.
- Moraes, T. (2021). As atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência. Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget, Almada.
- Nogueira, M.(2016). Análise exploratória da autoeficácia de futuros professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra. Coimbra.
- UNESCO (2020). Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe – Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO.
- Rodrigues, D.& Lima-Rodrigues, L. (2011). *Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores? In Rodrigues D. (Org), Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.
- Reina, R., Hemmelmayr, I., &Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnoscondiscapacidad y surelacióncon la formación y el contacto previo. *Psychology, Society&Education*, 8 (2).
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 317-333, maio/ago. 2017.
- Rouse P. (2009). *Inclusion in Physical Education*. Canada: Human Kinetics.
- Saebu M. &Sørensen M. (2011). *Factors associated with physical activity among young adults with a disability*. *Scand J MedSci Sports - 21(5)*, 730–738.
- Saraiva, A. (2013). *As Atitudes dos Educadores Face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Sharma, U. &Forlin, C. &Loreman T. (2008). Impact of training on pre-service teachers attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability&Society*, 23:7, 773-785. Doi: 10.1080/09687590802469271.
- Silva, R. (2019). *Validação da Versão Portuguesa da Multidimensional AttitudesTowardInclusive EducationScale em Estudantes-Estagiários de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Silva, R., Teixeira, J. Carredeira, R. Vilhena, E.& Bastos, T. (2020) As atitudes dos estudantes-estagiários em relação à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.No prelo.
- Vickerman, P. (2007). *Teaching Physical Education to Children with Special Educational Needs*.New York: Taylor & Francis e-Library.
- Vieira, F. (2007). As orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional. Lisboa: Instituto Piaget.
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73.

You, S., Kim, E. & Shin, K. (2019). Teachers' Belief and Efficacy Toward Inclusive Education in Early Childhood Settings in Korea. *Sustainability*, 11,1489

Zanato, C., & Gimenez, R. (2017). Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. *Revista @mbienteeducação*, 10(2), 289–303.

#### 4. REFLEXÃO FINAL

A PES permitiu-me conhecer e experienciar todos os cargos e funções que um professor de EF tem no seu meio escolar, desde a relação com os funcionários, a relação com os alunos, a organização de todo o processo de ensino- aprendizagem, o trabalho de cooperação com todos os colegas. Permitiu ainda adquirir experiência prática a nível da lecionação, entender todas as funções e responsabilidades que são atribuídas ao professor de EF e, por último, adquirir na prática todo o conhecimento teórico desenvolvido ao longo destes anos de formação.

No que diz respeito à operacionalização, foram implementadas metodologias e técnicas de intervenção pedagógica de modo a potenciar as capacidades de todos os alunos. Foram realizadas algumas adaptações a nível de lecionação como, por exemplo, o período de lecionação online no mês de janeiro com o objetivo de manter a continuidade pedagógica planeada no início do ano, respeitando a autonomia escolar. Em relação a esta autonomia, Leite (2019) referiu que ao longo dos anos tem sido dada alguma autonomia às escolas, exemplo disso é o Decreto-lei nº43/1989 que reconhece a capacidade de as escolas elaborarem um projeto educativo em benefício dos alunos, tendo como participantes todos os intervenientes no processo educativo. Este projeto consiste em delinear prioridades de desenvolvimento pedagógico, com planos de atividades e elaboração dos regulamentos internos. Assim, cabe à escola gerir da melhor forma os seus recursos educativos, indo ao encontro das necessidades da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades (Morgado 2010).

Algumas adaptações curriculares também foram realizadas durante o período escolar, de modo a ir ao encontro das necessidades de cada aluno (Leite 2019), sendo da responsabilidade do professor lidar e gerir o currículo, tomando as suas decisões de modo a melhorar o processo ensino-aprendizagem (Rodrigues & Lima-Rodrigues 2011), consoante as características dos alunos e do seu meio (Gallahue e Donnelly, 2008). Para Vieira (2007) o currículo é definido como o conjunto das disciplinas de um curso, ano de escolaridade ou ciclo de estudos e até mesmo ao conjunto de ações planificadas que permitem implementar a ação educativa, de maneira que é da responsabilidade da escola garantir e organizar esses mesmo conteúdos (Almeida, 2018).

No que diz respeito aos eventos da escola, desde o corta-mato escolar às celebrações religiosas, tentei sempre estar presente, visto que são momentos de contacto com a restante comunidade escolar que potenciam um melhor envolvimento entre a escola e a comunidade.

A escolha da área do meu artigo, visto que tenho alguma formação em educação especial, foi as atitudes dos professores de educação física face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física. Este tema surge da minha preocupação constante, ao longo do estágio, em garantir a inclusão de todos os alunos. Como Rodrigues e Lima-Rodrigues (2017) e Leitão (2010) afirmam que a inclusão é um processo que se refere à identificação e remoção de barreiras, tendo como objetivo a presença, a participação e o sucesso de todos centrando-se nas pessoas em risco de marginalização, exclusão ou insucesso. É um processo com o objetivo de ir de encontro as dificuldades

específicas dos alunos com NEE e conseqüentemente melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Zanato & Gimenez, 2007).

Através da realização do mesmo, foi possível concluir que os professores com menos anos de serviços e mais novos têm atitudes mais positivas em relação à inclusão, o que isto poderá ser explicado, como referido anteriormente, pela apostacada vez maior das instituições de formação de professores em unidades curriculares que abordam as necessidades educativas especiais, inclusão, entre outros. Neste momento de formação é a fase crítica e decisiva para que o professor adquira e mude as suas práticas e valores, pois é na fase de estudante que o futuro profissional deve ser desafiado com novos conhecimentos, novas experiências de aprendizagem e de ensino, de modo a não ter tendência para reproduzir os valores nos quais ele próprio foi educado (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2001). Outros aspetos importantes para que haja uma inclusão por parte dos professores, nomeadamente o investimento na formação inicial e contínua dos professores, assim como, nas condições de trabalho para que possa haver um verdadeiro trabalho cooperativo. Deve ser criada uma organização colaborativa, em vez de uma organização escolar individualista ou competitiva que ainda existe nas escolas (Maset, 2011).

Realizar este estudo permitiu também fazer uma comparação entre os valores da educação física (valores que se tenta transmitir aos alunos). Valores como a cooperação, o respeito pelos colegas e adversários, o sentido de responsabilidade e entreajuda, são valores que devem estar presentes em todas as aulas de educação. Se analisarmos a opinião dos autores anteriormente referidos, todos eles identificam o trabalho de cooperação, identificação de dificuldades ou barreiras e arranjar solução para a resolver. Podemos aqui identificar várias semelhanças, num caso mais prático como exemplo, um aluno que não consiga fazer um enrolamento à frente, deve ser responsabilidade dos professores arranjar alternativas para que o aluno consiga, com as capacidades que tem naquele momento, chegar ao objetivo pretendido, seja através de regressões nos exercícios, ajudas, entre outros. Não será este o princípio básico para tornar a escola mais inclusiva?

## 5. CONCLUSÃO

Podemos concluir que o processo (PES) que o aluno-estagiário passa no seu processo de formação é essencial para o seu futuro. É importante que o aluno-estagiário conheça, experiencie e se envolva em todo o processo educativo.

No que diz respeito à dimensão profissional e ética defrontei-me com algumas dificuldades na fase inicial do estágio, nomeadamente ganhar a confiança dos alunos e tentar mantê-los motivados ao longo da aula, o que ao longo do tempo melhorou significativamente. Relativamente à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, surgiram algumas dificuldades no planeamento, segundo as matérias que tinham de ser lecionadas, o espaço físico disponível (rotação de espaços físicos por parte dos vários professores), sendo que a planificação teria de ser feita consoante o material disponível. Foram ainda sentidas dificuldades no tempo correto para ser dado *feedback* aos alunos, o que ao longo do tempo se foi tornando mais intuitivo. Relativamente à dimensão de participação na Escola, tentei estar presente em todos os eventos, de modo a poder contribuir para o sucesso dos mesmos ao longo do ano.

A última dimensão, aquela destinada a investigação científica, teve como foco perceber a atitude real dos professores face à inclusão de alunos com NEE, uma vez que este é um tema muito falado e relevante nos dias de hoje. Este último processo tem como finalidade a busca de informação sobre a educação inclusiva.

Apesar de todas as dificuldades encontradas ao longo deste ano letivo tentei sempre ultrapassá-las e melhorar quer a nível profissional como pessoal. Tentei retirar o máximo de conhecimento de todas as pessoas que estive em contacto ao longo deste processo, o que me permitiu evoluir muito enquanto professor. As críticas construtivas ao longo de todo o estágio foram um fator fundamental, assim como, todo o apoio que tive tanto externo como interno.

Sinto que todo este processo, ao longo do ano, permitiu ter uma visão um pouco diferente em relação à leção das aulas e, acima de tudo, mostrou-me a importância de refletir sobre as nossas ações, uma vez que teremos uma forte influência sobre os nossos alunos.



## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alhumaid, M, Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-Efficacy of Pre-Service Physical Education Teachers Toward Inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability. Sustentabilidade*, 12 (9), 3898. <https://doi.org/10.3390/su12093898>

Almeida, M. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral da Educação.

Batista, M.&Enumo, S. (2004) Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia (Natal)* [online]. 2004, v. 9, n. 1 [Acessado 16 Outubro 2022], pp. 101-111.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bonito, J.(2018). *Sociometria*. Évora, Portugal: Universidade de Évora.

Condessa, M. (2015). Educação Física e Desporto para Crianças e Jovens. Boas Práticas: da Educação Física ao Desporto. In J. Nascimento., E. Souza., V. Ramos. & J. Rocha (Eds.), *Educação Física e Esporte: convergindo para novos caminhos...*, Coleção Temas em Movimento. Volume 7, (pp. 427-450), Florianópolis: Editora da UDESC.

Correia, L. (2010). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In Correia, L.M. (org.) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-41). Porto: Porto Editora.

Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & Kundlacek, M., (2011). Attitudes of Greek Physical Education Teachers Towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. *International journal of special education*, 26(1), 1-11.

Externato Frei Luis de Sousa (sd.) <https://www.freiluisdesousa.pt/a-historia-do-externato-frei-luis-de-sousa/>.

Fernandes, M.,Filho, R. &laochite, R. (2019). Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 219-232. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>

Gallahue, D.&Donnelly, F. (2008). *Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças*. 4ª ed. São Paulo: Phorte.

Gomes, L. Martins, J. & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma Educação Física de Qualidade. In Casa da educação Física (Ed). Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade (pp. 53 - 86). Belo Horizonte - MG. Casa da Educação Física

Januário, C (2017). O planejamento de jovens professores de Educação Física. In Casa da educação Física (Ed). Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade (pp. 109 - 150). Belo Horizonte - MG.

Leitão, F. (2010). *Valores educativos cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Leite, C. (2019). Estão as escolas preparadas para a autonomia e a flexibilidade curricular? Comunicação oral apresentada no Auditório do Colégio Efanor, Matosinhos.

Lima-Rodrigues L. (2017). Formação Ativa e Expressiva de professores: “bagunçando o coreto” para estimular a inclusão! Revista Educação Especial, vol. 30, nº59, setembro-dezembro, pp. 709-722.

Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.

Martins, J., Gomes, L. & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds), *Educação física escolar - Referências para o ensino de qualidade* (pp. 53-82). Belo Horizonte: Casa da educação Física.

Marques, A., Martins, J., Loureiro, N. & Catunda, R. (2017) Promoção da Saúde: o novo paradigma legitimador da Educação Física escolar. In Casa da educação Física (Ed). Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade (pp. 11 - 28). Belo Horizonte - MG.

Maset, P. (2011). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In Rodrigues D. (Org), Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação (pp. 45-88). Lisboa: Instituto Piaget.

Moraes, T. (2021). As atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência. Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget, Almada.

Morgado, J. (2010). In: L. Correia, ed., *Educação Especial e Inclusão*, 1st ed. Porto: Porto Editora.

Moraes, T. (2021). As atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência. Dissertação de Mestrado, Instituto Piaget, Almada.

Matos, N. & Mendes, G. (2014). A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. *Práxis educacional*, 10(16), 35-59.

Morgado, J. (2010). Os Desafios da Educação Inclusiva. In Correia, L.M. (org.) Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo (pp. 11-41). Porto: Porto Editora.

Nogueira, M. (2016). Análise exploratória da autoeficácia de futuros professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra. Coimbra.

Quina, J. (2007). *A organização do processo de ensino em educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.

Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores? In Rodrigues D. (Org), Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 317-333, maio/ago. 2017. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0002>

Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society & Education*, 8 (2). <https://doi.org/10.25115/psye.v8i2.455>

Rouse P. (2009). *Inclusion in Physical Education*. Canada: Human Kinetics.

Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>

Silva, R. (2019). *Validação da Versão Portuguesa da Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale em Estudantes-Estagiários de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.

Silva, R., Teixeira, J. Carredeira, R. Vilhena, E. & Bastos, T. (2020) As atitudes dos estudantes-estagiários em relação à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. No prelo.

Vickerman, P. (2007). *Teaching Physical Education to Children with Special Educational Needs*. New York: Taylor & Francis e-Library.

Vieira, F. (2007). As orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional. Lisboa: Instituto Piaget.

Zanato, C., & Gimenez, R. (2017). Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. *Revista @mbienteeducação*, 10(2), 289–303. <https://doi.org/10.26843/v10.n2.2017.30.p289-303>

## 7. ANEXOS

### Anexo A

# Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva

Este questionário tem como objetivo a recolha de informação sobre as suas atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. Não existem respostas certas ou erradas apenas queremos saber a sua opinião em cada afirmação. Todas as informações serão mantidas no anonimato.

Confirmando que quero participar neste questionário. \*

Sim.

Idade

entre os 20 aos 29 anos

entre os 30 aos 39 anos

entre os 40 aos 49 anos

entre os 50 aos 59 anos

60+ anos

Tempo de serviço

menos de 5 anos

entre os 6 a 10 anos

entre os 10 a 15 anos

entre os 16 aos 20 anos

mais de 20 anos

Género \*

Masculino

Feminino

Encontra-se a lecionar atualmente? \*

Sim

Não

[Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

## Parte 2

Nesta parte do questionário serão realizadas questões que deverá responder de acordo com a seguinte escala:

- 1 – Concordo totalmente
- 2 – Concordo
- 3 – Concordo parcialmente
- 4 – Discordo parcialmente
- 5 – Discordo
- 6 – Discordo totalmente

1 – Acredito que a escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão acadêmica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades. \*

1    2    3    4    5    6

Concordo totalmente                     Discordo totalmente

2 – Acredito que os alunos com deficiência devem ser ensinados em escolas especializadas. \*

1    2    3    4    5    6

Concordo totalmente                     Discordo totalmente

3 – Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos. \*

1    2    3    4    5    6

Concordo totalmente                     Discordo totalmente

4 – Acredito que qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo, desde que sejam feitas adequações de acordo com as suas necessidades educativas. \*

1 2 3 4 5 6  
Concordo totalmente       Discordo totalmente

5 – Acredito que os alunos com deficiência devem ser segregados, porque é demasiado dispendioso modificar o espaço físico da escola. \*

1 2 3 4 5 6  
Concordo totalmente       Discordo totalmente

6 – Acredito que os alunos com deficiência devem frequentar escolas especializadas, para não se sentirem rejeitados. \*

1 2 3 4 5 6  
Concordo totalmente       Discordo totalmente

7 – Fico frustrado(a), quando tenho dificuldade em comunicar com alunos com deficiência. \*

1 2 3 4 5 6  
Concordo totalmente       Discordo totalmente

8 – Fico incomodado(a), quando os alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos da minha aula. \*

1 2 3 4 5 6  
Concordo totalmente       Discordo totalmente

9 – Fico irritado(a), quando não consigo perceber os alunos com deficiência. \*

1 2 3 4 5 6  
Concordo totalmente       Discordo totalmente

10 – Sinto-me desconfortável com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma. \*

1 2 3 4 5 6  
Concordo totalmente       Discordo totalmente

11 – Sinto-me ansioso(a) com a inclusão de alunos com deficiência nas turmas, independentemente da severidade da deficiência. \*

1 2 3 4 5 6  
Concordo totalmente       Discordo totalmente

12 – Sinto-me frustrado(a), quando tenho que adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos. \*

1 2 3 4 5 6

Concordo totalmente       Discordo totalmente

13 – Estou predisposto(a) a motivar os alunos com deficiência para participarem em todas as atividades sociais da escola. \*

1 2 3 4 5 6

Concordo totalmente       Discordo totalmente

14 – Estou predisposto(a) a adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas capacidades. \*

1 2 3 4 5 6

Concordo totalmente       Discordo totalmente

15 – Estou predisposto(a) a incluir fisicamente os alunos com deficiência severa na turma, com o apoio necessário. \*

1 2 3 4 5 6

Concordo totalmente       Discordo totalmente

16 – Estou predisposto(a) a modificar o espaço físico para incluir crianças com deficiência na turma. \*

1    2    3    4    5    6

Concordo totalmente                     Discordo totalmente

17 – Estou predisposto(a) a adaptar as minhas estratégias de comunicação, de forma a garantir que todos os alunos com perturbação emocional e/ou comportamental sejam incluídos com sucesso na turma. \*

1    2    3    4    5    6

Concordo totalmente                     Discordo totalmente

18 – Estou predisposto(a) a fazer adequações individuais no processo de avaliação dos alunos, de modo a implementar uma educação inclusiva. \*

1    2    3    4    5    6

Concordo totalmente                     Discordo totalmente

[Anterior](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)