



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

# **RELATÓRIO FINAL**

## **As Atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência**

Tatiane Matos de Souza Silva de Moraes (57563)

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador do ISEIT: Professora Dr.<sup>a</sup> Paula Rodrigues

Coorientador ISEIT: Professora Dr.<sup>a</sup> Tânia Bastos

Orientador da Escola: Professor Pedro Cacho

Almada, 2021



# **RELATÓRIO FINAL**

## **As Atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência**

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

Tatiane Matos de Souza Silva de Moraes (57563)

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador do ISEIT: Professora Dr.ª Paula Rodrigues

Coorientador ISEIT: Professora Dr.ª Tânia Bastos

Orientador da Escola: Professor Pedro Cacho

Almada, 2021



## **DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE**

A presente dissertação foi realizada por Tatiane Matos de Souza Silva de Moraes do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino de educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no ano letivo de 2020/2021.

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 noutra 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 previstas na legislação.

29 de outubro de 2021

## AGRADECIMENTOS

Com a conclusão deste estudo que visa a obtenção de grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, concluo uma etapa importante da minha vida acadêmica e pessoal.

Agradeço primeiro a Deus por me permitir com esforço e superação chegar até aqui, aos meus familiares por serem os meus pilares na realização deste objetivo, agradeço também aos professores pela partilha de conhecimentos ao longo do percurso académico, aos professores que neste ano estive mais próxima no contexto do estágio profissional Prof. Pedro Cacho, Prof. António Piedade e Prof.<sup>a</sup> Amália Rebolo, orientadores de estágio que me acompanharam e colaboraram durante este período.

E um agradecimento especial à Prof.<sup>a</sup> Paula Rodrigues, supervisora do estágio profissional e orientadora da componente científica e a Prof.<sup>a</sup> Tania Bastos, coorientadora da componente científica, ambas com sabedoria, colaboração e dedicação, orientaram-me no trabalho de investigação

*Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.*

*Paulo Freire*



## RESUMO

Através deste relatório apresenta-se uma síntese das principais atividades desenvolvidas durante a prática de ensino supervisionada, que constitui a etapa final do Mestrado em Ensino da Educação Física.

O relatório está estruturado de acordo com as áreas que definem o perfil geral de desempenho profissional do professor do ensino básico e secundário e apresenta reflexões sobre as opções metodológicas adotadas, os objetivos definidos e realizados e as principais dificuldades e a superação destas.

No domínio intervenção profissional, social e ética, procurei manter uma postura participativa e proativa, participei e desenvolvi atividades que identifiquei como positivas a promoção da autonomia e a motivação dos alunos, procurando promover momentos de aprendizagem com carácter lúdico contextualizando o conteúdo a ser trabalhado.

No que diz respeito ao processo ensino aprendizagem, pude verificar a importância do planeamento bem estruturado e organizado, a lecionação de forma planeada e organizada, considerando as matérias a serem trabalhadas e as competências a serem adquiridas pelos alunos. Procurei como estratégia fazer a demonstração através do aluno, participando de forma ativa como agente de ensino e o *feedback* pedagógico, de forma a incentivar e motivar para obterem bons resultados.

A participação na escola e na comunidades foi concretizada através do acompanhamento dos alunos durante a Tutoria e pelas atividades de Desporto Escolar, ambos inseridos no projeto educativo da escola.

Na componente de desenvolvimento profissional ao longo da vida, analisei as atitudes e autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência.

A investigação científica realizada me permitiu pôr em prática e aprofundar os conhecimentos adquiridos e desenvolver novas competências científicas, pedagógicas e pessoais, que são fundamentais no percurso académico e profissional como professora.

Palavras- chaves: prática de ensino supervisionada, professor, educação física inclusiva, atitudes, autoeficácia, deficiência





## **ABSTRACT**

This report presents a synthesis of the main activities developed during the professional internship, which constitutes the final stage of the Master's Degree in Physical Education Teaching.

The report is structured according to the areas that define the general profile of the professional performance of primary and secondary education teachers and presents reflections on the methodological options adopted, the objectives defined and achieved, and the main difficulties.

In the domain of professional, social, and ethical intervention, acquiring to maintain a participative and proactive posture, I developed activities that I identified as positive, promoting students' autonomy and motivation, promoting playful learning moments, contextualizing the content to be worked on.

Regarding the teaching-learning process, what matters is the importance of well-structured talent, teaching in a planned and organized way, considering the subjects and skills to be worked on and acquired by the students. I sought as a strategy the illustration through the student, actively as a teaching agent and pedagogical feedback, to encourage and motivate to obtain good results.

Participation in the school and the community was achieved through Tutoring and School Sports, both included in the school's educational project.

In the component of professional development throughout life, I analyzed the attitudes and self-efficacy of Physical Education teachers regarding the inclusion of students with disabilities.

The study carried out enroll me in practice and deepen the knowledge acquired and develop new scientific, pedagogical, and personal skills, which are fundamental in the academic and professional path.

Keywords: Professional internship, Teacher, Attitudes, Self-efficacy, Inclusive Physical Education.



## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	I
<b>RESUMO</b> .....	III
<b>ABSTRACT</b> .....	V
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS</b> .....	IX
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	X
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	XI
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA</b> .....	2
<b>3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE ATIVIDADES</b> .....	3
<b>3.1. DIMENSÃO PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA</b> .....	3
<b>3.2. DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM</b> .....	4
<b>Caracterização das turmas</b> .....	4
<b>Horário</b> .....	5
<b>Planeamento</b> .....	6
<b>Ensino</b> .....	9
<b>Avaliação</b> .....	12
<b>3.3 DIMENSÃO DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E DE RELAÇÃO COM A COMUNIDADE</b> .....	15
<b>3.4 DIMENSÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA</b> .....	16
<b>3.4.1 RESUMO</b> .....	16
<b>3.4.2 ABSTRACT</b> .....	18
<b>3.4.3 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>3.4.4 MÉTODO</b> .....	22
<b>3.4.5 RESULTADOS</b> .....	25
<b>3.4.6 CONCLUSÃO</b> .....	30
<b>3.4.7. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA</b> .....	31
<b>4. REFLEXÕES SOBRE O CONTRIBUTO DO ESTÁGIO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS</b> .....	34
<b>5. CONCLUSÃO</b> .....	36
<b>6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA</b> .....	37
<b>ANEXO</b> .....	41
<b>ANEXO A</b> .....	41
<b>ANEXO B</b> .....	42
<b>ANEXO C</b> .....	43
<b>ANEXO D</b> .....	47



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AE- Aprendizagens Essenciais

AEBA- Agrupamento de Escolas da Boa Água

DE- Desporto Escolar

DI- Deficiência Intelectual

DF- Deficiência Física

DV- Deficiência Visual

E@D- Educação a Distância

EF- Educação Física

PEA- Projeto Educativo de Agrupamento

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PPIP- Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Composição curricular por período/ano .....	7
Figura 2 Composição curricular por período/ano .....	7
Figura 3 Planificação anual 2º Ciclo C .....	8
Figura 4 Planificação anual 2º Ciclo C .....	8
Figura 5 Planificação anual 2º Ciclo C .....	8
Figura 6 Planificação anual 2º Ciclo C .....	8

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1- Características sociodemográficas da amostra.....	22
Tabela 2- Estatística descritiva das dimensões das atitudes da autoeficácia (média e desvio padrão; mínimo e máximo) .....	25
Tabela 3- Correlações entre as dimensões das atitudes e da autoeficácia dos professores de Educação Física.....	26
Tabela 4- Média (desvio padrão) e o nível de significância das três dimensões das atitudes e da autoeficácia em função de diferentes variáveis sociodemográficas. ....	27



## 1. INTRODUÇÃO

O período da Prática de Ensino Supervisionada (PES), foi essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional que almejo. Possibilitou-me a pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos no com contexto acadêmico e da trajetória profissional, contrastando com novas aprendizagens, desafios e possibilidades que somente na prática docente através da PES seria possível.

No decorrer deste período, foi realizada uma formação prática orientada, em contexto real de ensino, permitiu-me integrar o contexto educacional, aprender e desenvolver em diversas componentes que constituem este âmbito, incluindo as didáticas específicas da disciplina de Educação Física e da minha formação pessoal.

Constituíram objetivos desta PES, o desenvolvimento das capacidades de relação com a comunidade escolar, a organização e o planeamento do trabalho, pensar e desenvolver estratégias de ensino e de realizar a avaliação dos alunos segundo critérios e de forma profissional.

Concomitantemente, foram desenvolvidas competências de investigação científica através de um trabalho que procurou estudar as atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares.

Com o presente documento, nomeadamente relatório final, efetuo uma síntese das principais atividades realizadas durante a PES, procurando fazê-lo de forma reflexiva, nas áreas de intervenção “Dimensão Profissional, social e ética, Desenvolvimento do ensino e aprendizagem, Participação na escola e na comunidade e Desenvolvimento profissional ao longo da vida” que definem o perfil geral de desempenho profissional do professor do ensino básico.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Prática de ensino supervisionada foi desenvolvida num Agrupamento de Escolas criado em julho de 2009, situando na freguesia da Quinta do Conde, no concelho de Sesimbra, distrito de Setúbal. <sup>1</sup>Segundo informações da plataforma do agrupamento, a Quinta do Conde, foi elevada a freguesia em 1985 e, dez anos depois, a vila continua a apresentar um crescimento demográfico acelerado (31,8%, segundo os Censos 2011), tendo cerca de 8.000 habitantes em 1991, 16.500 em 2001 e 30.000 atualmente. Este deve-se prioritariamente à vinda de população proveniente de outros concelhos, a fluxos migratórios de outros países, sobretudo do Brasil, e ao aumento da natalidade. É de realçar a percentagem de população mais jovem na freguesia, superior à média nacional (19,9% entre os 0 e os 14 anos; 10,6% entre os 15 e os 24 anos).

O agrupamento é constituído por quatro estabelecimentos de ensino: Escola Básica Integrada; Escola Básica nº2; Escola Básica e Jardim de Infância; e Jardim de Infância.

Para além disto promove atividades de complemento curricular de índole cultural, artística, cívica e de inserção e participação na vida comunitária, de âmbito escolar, local, nacional e internacional, de entre as quais destacam-se: Assembleia de Alunos, Assembleia Municipal de Jovens de Sesimbra, Desporto Escolar, Clube de Andebol Boa Água, Atividades de Enriquecimentos curricular (AECs), Projeto Eco-Escolas, Clube Ciência Viva, Clube Europeu, Erasmus+, Orquestra Geração, Rock' Art e Clube de Teatro.

Frequentam o agrupamento cerca de 1372 alunos, sendo 40 alunos de outras nacionalidades (2,9% dos alunos), destacando-se a brasileira (19 alunos), a angolana (7) e a búlgara (5). Relativamente à Ação Social Escolar, cerca de 16,5% dos alunos beneficiam de auxílios económicos (10,4% pertencem ao escalão A e 6,1% ao B). Os alunos estão distribuídos nos Ensinos Pré-Escolar 244 em 11 turmas; 1.º Ciclo do Ensino Básico 492 alunos em 21 turmas; 2.º Ciclo do Ensino Básico 272 alunos em 12 turmas e 3.º Ciclo do Ensino Básico 364 alunos em 16 turmas.

No ano letivo 2020/2021, a educação e o ensino, foram assegurados por 103 docentes, cerca de 70% dos quais pertencem ao quadro do agrupamento. O pessoal não docente foi composto por 42 profissionais afetos ao Ministério da Educação, 18 à Câmara Municipal de Sesimbra e 10 à Liga dos Amigos da Quinta do Conde.

Referente à Educação Física, as aulas são lecionadas com recursos materiais e espaciais diferenciados das demais disciplinas letivas. Às instalações estão compreendidas em espaços

---

<sup>1</sup> De acordo com informações constantes no portal do Agrupamento de Escolas. Disponível em <https://aeboagua.org/ebiba/>

interno e externos, composto por um pavilhão polivalente (50x30m), um campo externo de jogos (40x20m), ainda na área externa, há uma pista de corrida de 40 metros com dois corredores; caixa de areia para o salto em comprimento; espaço com marcação para o lançamento do peso; campo de voleibol; muro de escalada; dois balneários (feminino e masculino) e uma arrecadação de material desportivo. Os espaços são utilizados de forma planeada e previamente programada, em sistema de *roulement*. Os recursos materiais existentes são suficientes e adequados à prática das diferentes atividades<sup>2</sup>.

### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE ATIVIDADES**

#### **3.1. DIMENSÃO PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA**

A função do Professor não se esgota em ensinar os conteúdos dos programas, ele tem o papel fundamental de educar e ensinar para a cidadania. Mesquita e Graça (2002) afirmam que o professor de Educação Física deve ter a capacidade de ajudar os alunos a aprender e nesse sentido influenciar a sua formação e o seu desenvolvimento pessoal para aumentar as suas possibilidades de compreensão e de intervenção numa sociedade em constante transformação. O professor de EF, pondo em prática os seus conhecimentos e considerando o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e o plano curricular da disciplina, deve então definir uma estratégia que seja adequada a identidade da escola e ao meio social em que ela está inserida. Em paralelo, o professor deve desenvolver o processo educativo de modo a garantir o bem-estar de todos os alunos, respeitando a individualidade, estimulando a autonomia e a inclusão na sociedade. Contribuindo assim para o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

Tendo por base a dimensão da formação para cidadania, considerando o professor como um facilitador da aprendizagem para autonomia do aluno e sendo este um dos pilares do Projeto Educativo do AEBA, foi então organizado o momento do Ensino a Distância. Significando uma experiência inédita e que pode vir a ocorrer novamente, consoante ao cenário pandêmico.

A experiência no E@D foi desafiadora, embora houvesse todas as orientações do agrupamento para a realização das aulas neste contexto, não houve unidade curricular no Mestrado a tratar do método e didática para ensinar neste contexto. Logo, foi preciso através de pesquisa adquirir conhecimento para passar por esse processo da melhor forma, pedir ajuda aos professores tanto de EF, quanto aos de outras disciplinas, os quais mais uma vez estiveram dispostos ajudar, colaborando assim com a experiência.

---

<sup>2</sup> Inventário de recursos materiais disponibilizado pela escola.

O E@D ocorreu durante os meses de fevereiro e março, as sessões de aulas síncronas ocorriam uma vez por semana, por um período de 50', as assíncronas ocorriam através de atividades teóricas e práticas planeadas e enviadas aos alunos no decorrer da semana. Uma vez por semana havia a sessão de Tutoria, na qual tirávamos as dúvidas relacionadas as tarefas de todas as disciplinas. E dois dias da semana, no período da manhã eram dedicados ao acompanhamento e ao feedback através da plataforma *Classroom*, das tarefas das turmas relacionadas a EF e aos tutorando em relação as tarefas das demais disciplinas.

Ao analisar e refletir o E@D identifiquei alguns constrangimentos como, por exemplo, alguns alunos a desligarem a câmera, fingirem que estavam a realizar a atividade, sair da aula e dizer que a internet foi abaixo. Assim como a limitação de alguns alunos em relação ao acesso aos equipamentos para a realização das aulas e atividades e o não uso das plataformas por não saberem manusear. Deste modo, foi preciso utilizar estratégias, como por exemplo: O atendimento individualizado através da plataforma zoom ao aluno e aos encarregados de educação, no esclarecimento de dúvidas; a orientação sobre organização e planeamento para a realização das tarefas de forma a não acumularem. Para que estes alunos não se sentissem excluídos e para que não houvesse evasão neste período devido às dificuldades de acesso. Constatou-se então, através da tutoria direta aos alunos e aos encarregados de educação, uma vez que neste período foi possível um contacto mais próximo e por mais vezes, que o papel do professor para além de ensinar o conteúdo, atinge outras esferas na vida do aluno. Quando tomamos a decisão de acompanhar e direccionar, não deixando ninguém para trás, encontramos aí mais uma oportunidade para o sucesso do aluno.

### **3.2. DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**

#### **Caracterização das turmas**

O currículo do agrupamento vai ao encontro dos objetivos do Plano de Inovação, que é a diminuição da retenção ao longo do ensino básico, a promoção do sucesso educativo, a operacionalização do desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e das aprendizagens essenciais (Plano de Inovação, 2019).

Os alunos são divididos em grupos heterogêneos de 3 a 4 componentes. Esta formação é composta por alunos de uma turma do 5º e outra do 6º ano para o 2º ciclo, e uma do 7º e outra do 8º ano para o 3º ciclo. Os grupos trabalham em conjunto e não por turmas separadas. O horário está organizado não por disciplinas, mas distribuídos em 12 horas semanais de trabalho em grupo ou individualizado (realizam atividades de aprendizagem individuais ou em

pequenos grupos); 10 horas de trabalho de projeto, neste desenvolvem projetos que suportam as aprendizagens essenciais; 1 hora de Assembleia de Turma (para apresentações, plenários, escolha de projetos, trabalhos no âmbito da cidadania ou das tecnologias da informação e comunicação); 2 horas de Tutoria (grupos de alunos são acompanhados pelo tutor, um professor da turma responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento do plano de aprendizagem de cada aluno) e 3 horas de Educação Física.

As turmas que me foram atribuídas inicialmente foram 5º e 6º ano. A partir desta junção, são divididos em dois grupos A (sala 15) e B (sala 18) os quais serão compostos por 50 % dos alunos do 5º ano e 50% do 6º ano.

Os grupos de trabalho são organizados de forma equilibrada, com intuito de haver um trabalho colaborativo e autónomo por parte dos alunos, sendo assim os alunos que estão no sexto ano consolidam suas aprendizagens, colaboram e contribuem com os colegas de quinto ano.

Nomeadamente na Educação Física, iniciamos o ano letivo com os grupos de sala de aula, no entanto, após as avaliações iniciais e ao observar o comportamento e a relação entre os alunos, decidimos por organizar os grupos por níveis para que não houvesse desmotivação tanto dos alunos que se encontravam no nível introdução em determinadas matérias, quanto aqueles que ainda se encontravam em desenvolvimento ao nível introdução.

Assim como ocorre no 2º ciclo, o 3º ciclo é constituído por uma turma do 7º ano e uma do 8º. As turmas que me foram atribuídas durante o terceiro período do ano letivo foram o 3º ciclo A e B, ambos compostos por 22.

## **Horário**

O horário que me foi atribuído exigiu a minha presença na escola 4 dias por semana, sendo 3 para lecionar (Segunda, terça e quarta-feira), com uma carga horária de 300 minutos, repartidos por 6 tempos letivos e pelas duas turmas do 2º Ciclo D. Adicionalmente, no âmbito do Desporto Escolar, estive presente 2 dias por semana (Segunda e sexta-feira), totalizando 90 minutos de aulas. No âmbito da Direção de turma, ao desenvolver o trabalho de tutoria, estive presente 1 dia da semana (sexta-feira), com duração 50 minutos de aula. Para além disso também estive a fazer observações de aula de professores de Educação Física (quarta e sexta-feira), com o total de 100 minutos. Assim como a fazer análise e reflexão crítica junto ao orientador cooperante (terça-feira), completando 100 minutos.

## **Planeamento**

A planificação anual do conteúdo das aulas foi estruturada por forma a dar cumprimento ao programa criado e aprovado pelo grupo disciplinar de Educação Física do agrupamento que tem como objetivo a promoção da disciplina na escola, dando tempo para que os alunos possam adquirir e consolidar as competências básicas preconizadas das Aprendizagens Essenciais em Educação Física. Em detrimento da quantidade de matérias lecionadas por ano, o objetivo do grupo disciplinar é procurar a melhoria da qualidade da lecionação, proporcionando a concentração do tempo de trabalho em cada uma delas, no sentido de: (1) se chegar efetivamente (e mais cedo) à consolidação de aprendizagens significativas para a autoestima do aluno e gosto pela modalidade e desporto em geral; (2) se poder estabelecer rotinas de trabalho em aula, (2.1) que poupem o tempo gasto em organização e (2.2) sirvam de suporte à implementação do reforço de estímulos complementares da área do Treino da Condição Física (TCF).

Em concreto, o currículo da disciplina de Educação Física pressupões que o aluno desenvolva competências essenciais de nível Introdução em três matérias para o 5º, em quatro para o 6º ano, em cinco para o 7º e em seis para o 8º ano de escolaridade, das diferentes subáreas da Atividade Física: Jogos desportivos coletivos (Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol), Ginástica (Solo, Aparelhos, Rítmica), Atletismo, Patinagem, Atividades rítmicas expressivas (Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais) e outras (Jogos de Raquetas, Luta, Orientação e Natação) (Aprendizagens Essenciais, 2018).

Na área da Aptidão Física do 5º ao 8º ano de escolaridade deverão desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa Fitescola, para a sua idade e sexo (AE, 2018).

E por fim na área do conhecimento deverão os de 5º e 6º ano identificar as capacidades físicas: resistência, força, velocidade, flexibilidade, agilidade e coordenação (geral), de acordo com as características do esforço realizado. Interpreta as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física e os 7º e 8º ano deverão relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras. Identificar e interpretar os valores olímpicos e paralímpicos, compreendendo a sua importância para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva (AE, 2018).

Considerando a construção da Planificação anual um processo complexo, devido a fatores como, a escolha e o tempo aplicado para cada matéria, o calendário escolar e a rotação dos espaços de aula, sua elaboração é de extrema importância, uma vez que a partir dela que se

As atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência

estrutura todo o processo de ensino-aprendizagem do ano letivo, o qual ocorre por etapas divididas em: 1) Avaliação inicial/ diagnóstica, 2) Testes de aptidão física, 3) aprendizagem e desenvolvimento/ avaliação formativa e sumativa. Devendo assim ser adequada aos objetivos para o desenvolvimento das competências dos alunos.

As Figuras 1 e 2 a seguir, representam a composição curricular por período/ ano.

	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
<b>Avaliação Diagnóstica</b>	JPD 1 Mod. Colet <b>MLP</b> (Andebol) 1 Mod. Ind <b>MLP</b> (Atletismo) 1 Ind. ou Col <b>MLO</b> TCF	2 Mod. Colet <b>MLP</b> (Futebol, Basquetebol) 1 Mod. Ind <b>MLP</b> (Ginástica) 1 Ind. ou Col <b>MLO</b> TCF	2 Mod. Colet <b>MLP</b> (Andebol, Basquetebol) 1 Mod. Ind <b>MLP</b> (Atletismo) 1 Ind. ou Col <b>MLO</b> TCF	2 Mod. Colet <b>MLP</b> (Futebol, Voleibol) 1 Mod. Ind <b>MLP</b> (Ginástica) 1 Ind. ou Col <b>MLO</b> TCF	2 Mod. Colet <b>MLP</b> (Futebol, Voleibol) 1 Mod. Ind <b>MLP</b> (Ginástica) 1 Ind. ou Col <b>MLO</b> TCF
<b>Avaliação Sumativa</b>	JPD 2 Mod. Colet <b>MLP</b> (Andebol, Voleibol) 1 Mod. Ind <b>MLP</b> (Atletismo) 1 Ind. ou Col <b>MLO</b> TCF	2 Mod. Colet <b>MLP</b> (Futebol, Basquetebol) 2 Mod. Ind <b>MLP</b> (Atletismo, Ginástica) 1 Ind. ou Col <b>MLO</b> TCF	2 Mod. Colet <b>MLP</b> (Andebol, Basquetebol) 2 Mod. Ind <b>MLP</b> (Atletismo, Ginástica) 1 Ind. ou Col <b>MLO</b> TCF	2 Mod. Colet <b>MLP</b> (Futebol, Voleibol) 2 Mod. Ind <b>MLP</b> (Atletismo, Ginástica) 1 Ind. ou Col <b>MLO</b> TCF	2 Mod. Colet <b>MLP</b> (Andebol, Basquetebol) 2 Mod. Ind <b>MLP</b> (Atletismo, Ginástica) 1 Ind. ou Col <b>MLO</b> TCF
<b>Apresentação das modalidades, técnicas Básicas.</b>	Apresentação das modalidades, técnicas Básicas.	Técnicas Básicas, Jogo reduzido e condicionado	Técnicas Básicas, Jogo reduzido e condicionado	Jogo Formal.	

Figura 1 Composição curricular por período/ano

<b>Modalidades de leção prioritária (MLP)</b>	
Modalidades Coletivas	Basquetebol, Voleibol, Andebol, Futebol, Jogos pré desportivos (apenas no 5º Ano)
Modalidades Individuais	Ginástica Solo, Ginástica aparelhos, Ginástica acrobática, Atletismo, Badmington, Luta

<b>Modalidades de leção Opcional (MLO)</b>	
Modalidades Coletivas	Corfebol
Modalidades Individuais	Ténis de mesa, Dança, Orientação

Figura 2 Composição curricular por período/ano

Consoante a composição curricular, foi elaborada a planificação de acordo com as seguintes etapas: Avaliação inicial/ diagnóstica, Testes de aptidão física, aprendizagem e desenvolvimento/ avaliação formativa e sumativa.

As figuras 3, 4,5 e 6 representam a planificação anual elaborada no início do ano letivo, para cada uma das etapas em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem.

As atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência

ETAPA 1 - Avaliação Inicial												TOTAL	
Planificação anual 2º Ciclo C													
Aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		12
Data	21/set	23/set	28/set	30/set	07/out	12/out	14/out	19/out	21/out	26/out	28/out		02/nov
Espaço Aula	PAV	PAV	EXT	PAV	PAV	EXT	PAV	PAV	PAV	EXT	PAV		PAV
Unidade Didática													
Aula da Unidade Didática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		12
Jogo Pré Desportivo		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Condição Física		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Andebol				x	x		x	x	x	x			
Basquetebol				x	x	x	x	x	x	x	x		
Voleibol									x	x	x		x
Atletismo							x			x			
Ginástica											x	x	
Raquetas													
Número Matérias por Aula		2	2	4	4	2	4	3	4	5	4	4	

Figura 3 Planificação anual 2º Ciclo C

ETAPA 2 - Aprendizagem Desenvolvimento																															TOTAL	
Planificação anual 2º Ciclo C																																
Aula	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31													
Data	04/nov	09/nov	11/nov	18/nov	18/nov	23/nov	25/nov	30/nov	02/dez	07/dez	09/dez	14/dez	16/dez	04/jan	06/jan	11/jan	15/jan	18/jan	20/jan													
Espaço Aula	PAV	EXT	PAV	PAV	PAV	EXT	PAV	PAV	PAV	EXT	PAV	PAV	PAV	EXT	PAV	PAV	PAV	EXT	PAV													
Unidade Didática																																
Aula da Unidade Didática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	19	19													
Jogo Pré Desportivo		x	x		x	x	x		x				x	x	x	x	x	x	x													
Condição Física	x		x										x	x			x	x	x													
Andebol		x	x		x																											
Basquetebol	x	x	x																													
Voleibol					x	x	x		x		x	x	x	x	x		x	x	x													
Atletismo						x	x		x		x		x	x	x		x	x	x													
Ginástica	x										x	x	x				x	x														
Raquetas												x	x			x			x													
Número Matérias por Aula	3	3	4		3	3	3		3		3	4	4	4	3	4	4	4	3	3												

Figura 4 Planificação anual 2º Ciclo C

ETAPA 3 - Desenvolvimento   Aplicação															TOTAL	
Planificação anual 2º Ciclo C																
Aula	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45		
Data	08/fev	12/fev	15/fev	19/fev	22/fev	26/fev	01/mar	06/mar	08/mar	12/mar	15/mar	19/mar	22/mar	23/mar		
Espaço Aula																
Unidade Didática																
Aula da Unidade Didática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
Jogo Desportivo Coletivo																
Condição Física	x		x		x		x		x		x		x			
Andebol					x											
Basquetebol																
Futebol																
Voleibol			x													
Atletismo																
Ginástica																
Raquetas																
Atividade rítmica expressiva							x		x		x					
Número Matérias por Aula																

Figura 5 Planificação anual 2º Ciclo C

ETAPA 4 -Consolidação																										TOTAL	
Planificação anual 2º Ciclo C																											
Aula	42	43	44	45	46	47	48	49	50	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65				
Data	05/abr	07/abr	12/abr	14/abr	19/abr	21/abr	26/abr	28/abr	03/mai	05/mai	10/mai	12/mai	17/mai	19/mai	24/mai	26/mai	02/jun	07/jun	09/jun	14/jun	16/jun	21/jun	23/jun	28/jun	30/jun		
Espaço Aula	EXT	PAV	PAV	PAV	EXT	PAV	PAV	PAV	EXT	PAV	PAV	PAV	EXT	PAV	PAV	PAV	EXT	PAV	PAV	EXT	PAV	PAV	PAV	EXT	PAV		
Unidade Didática																											
Aula da Unidade Didática	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Jogo pré Desportivo	x				x				x					x			x			x				x			
Condição Física		x		x			x	x		x	x	x			x	x	x		x	x		x	x	x	x		
Andebol	x				x			x	x					x											x		
Basquetebol	x				x				x					x					x	x		x	x				
Futebol										x				x										x			
Voleibol																		x	x	x	x	x	x	x	x		
Atletismo	x	x	x	x		x	x	x	x					x										x			
Ginástica										x	x	x		x	x	x											
Raquetas										x	x	x		x	x	x											
Luta / Judo																											
Dança		x	x	x	x	x	x	x																			
Número Matérias por Aula	4	3	2	3	4	2	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3		3		

Figura 6 Planificação anual 2º Ciclo C



## **Ensino**

No processo de ensino-aprendizagem o professor tem a principal função de facilitar a aprendizagem do aluno, ajudando-lhe a aprender. Deste modo, deve possuir conhecimentos suficientes para trabalhar os conteúdos das áreas que integram o currículo da disciplina, para então desenvolver as atitudes, os conhecimentos, valores e as competências essenciais.

Martins et al. (2017), afirmam que a qualidade do ensino depende da eficácia dos processos didáticos do professor de EF, ou seja, suas estratégias e estilos de ensino relacionados com as finalidades da Educação física. Salientam que o tempo potencial de aprendizagem é o fator que contribui diretamente para a aprendizagem e o sucesso do aluno.

Sendo assim, cabe ao professor criar condições para que haja um elevado tempo de empenhamento motor, pelo menos cinquenta por cento da aula a realizar atividade física moderada a vigorosa, sendo este um dos critérios para uma aula de qualidade. O professor deve então, não se atrasar, utilizar o mínimo de tempo para instrução e organização, potencializando o tempo disponível para prática. Para garantir a qualidade do ensino o professor de EF deve adotar um conjunto de técnicas de ensino ao nível de organização (Instrução e feedback pedagógico; organização e gestão da aula; controle de turma e controle de turma e clima motivacional de aula) (Catunda & Marques, 2017).

Neste sentido, para concretizar os objetivos que se esperam para um ensino eficaz, considerei importante a elaboração prévia da planificação de cada sessão de aula, elaborei um modelo de plano de forma detalhada, que permitia diferenciar o que foi planejado em três momentos diferentes (parte inicial, fundamental e final), tempo dedicado a cada tarefa, a descrição de cada matéria, objetivos e tarefas e tomar nota, analisar e refletir a aula dada. Apresento em anexo, a título de exemplo, a estrutura de uma planificação de aula do 2º e do 3º Ciclo.

O processo de ensino-aprendizagem no agrupamento, segue o modelo por etapas. Os conteúdos são distribuídos ao longo do ano, proporcionando consistência e consolidação da aprendizagem. Normalmente as aulas são politemáticas, nas quais são trabalhadas duas ou mais matérias na mesma sessão de aula, e com tarefas por estações. Desta forma, todos os alunos estão em atividade e mais matérias podem ser abordadas numa mesma aula.

A intervenção ocorreu de acordo com este modelo de ensino. Quanto à metodologia de ensino utilizada foi a mista, de acordo com o orientador cooperante. Considerando o ensino que

parte do geral para aperfeiçoamento motor, permite diminuição da desmotivação por parte dos alunos, considerando o ano e o nível que a turma se encontra (Quina, 2009).

A organização e a intervenção pedagógica das aulas ocorreram conforme as planificações destas, os objetivos, às unidades didáticas a incidir, os materiais a utilizar e os alunos previstos. Tendo em consideração quatro dimensões referentes às intervenções pedagógicas para um ensino eficaz em Educação Física: Instrução e feedback pedagógico; organização e gestão da aula; controle de turma e controle de turma e clima motivacional de aula (Catunda & Marques, 2017).

Quanto à instrução, houve a intenção em ser feita sempre na parte inicial da aula, deixando claro os objetivos e as tarefas a serem realizadas. Tendo como objetivo também fornecer o feedback pedagógico corretivo e prescritivo sempre que possível e de forma imediata. Pretendeu-se ainda ao término da parte fundamental da aula, fazer um balanço final junto aos alunos, analisando o que foi bem e ajustamentos para as próximas aulas.

Em relação à organização e gestão de aula criamos rotinas (trocar o tênis, desinfetar as mãos e sentar-se para ter atenção às instruções iniciais, alongamentos finais), a concretização das atividades por estações ou zonas de trabalho, com intuito de oferecer aulas politemáticas e seguindo assim o Regulamento para o funcionamento das aulas presenciais de EF no contexto da pandemia do COVID-19. Desejou-se ainda, utilizar o aluno como agente de ensino, aproveitando os conhecimentos e habilidades na demonstração auxiliando e colaborando assim na lecionação de determinadas unidades didáticas.

No que diz respeito à disciplina, controlo da turma e clima emocional e motivacional de aula, visou-se que todos os comportamentos desviantes ou a indisciplina não sejam permitidos, sendo estes punidos pela inibição de realização da atividade ou por tarefas diferenciadas (exemplo: Ficha de leitura de terminadas matérias). Foi alcançado a garantia e um clima motivacional, repleto de atitudes de responsabilidade, de cooperação, de igualdade/justiça, o *fair play* e a sinceridade, o respeito pelas regras de aula e dos diferentes jogos e o adequado manuseamento do material.

Relativamente aos pontos mais positivos apresentados durante o processo ensino-aprendizagem, apresentei um bom clima relacional de aula; não usei de autoritarismo; dei voz ao aluno, procurando compreender e ajudar, principalmente no que diz respeito a introversão; procurei enxergar o aluno além da sala de aula; analisei e refleti cada sessão de aula, buscando corrigir e melhorar a lecionação.

### *Experiência de ensino no 3º ciclo*

Em relação à experiência nas turmas do 3º ciclo, inicialmente ficou acordado com o professor da turma, o qual passou a orientar-me que eu iria observar e intervir junto a ele quando eu me sentisse à vontade, uma vez que iniciar em uma turma naquela altura do ano era mais desafiador do que lecionar desde o início, ainda mais após dois meses de confinamento e ensino à distância.

Acompanhei a rotina, a forma como o professor lidava com os alunos que optavam por não realizar algum conteúdo da aula. Onde inicialmente o questionei, considerando que a Educação Física é uma componente curricular obrigatória, sendo assim o aluno é obrigado a fazer, a não ser que haja liberação médica. O professor fundamentou a sua ação com o seguinte argumento: Os alunos são avaliados aula a aula, em cada unidade didática que está a ser trabalhada. Sendo este um dos critérios de avaliação do grupo de Educação Física (domínio do corpo), considerando 1 não fez, 2 fez e 3 fez bem (empenhou-se). Portanto, o aluno sabe que está a ser avaliado a cada aula e ainda assim opta por não fazer, gerando assim consequências em sua avaliação. Tendo em conta que estes alunos estão no 3º ciclo, sabem que a Educação Física é uma componente curricular obrigatória e estão a conhecer e até mesmo a rever a importância da prática da atividade física para a saúde, cabe ao aluno fazer a parte dele. Segundo o professor, ele não tem que trazer para aula atividades alternativas para aqueles que não fazem porque não gostam de tal conteúdo, o aluno deve ser participativo em todos. Se for necessária alguma diferenciação pedagógica, esta será feita sim para que o aluno consiga participar e realizar a tarefa.

Após este momento inicial, demos início à leção. A partir desse momento, segui o plano de turma elaborado pelo professor, dando continuidade ao trabalho que já estava sendo feito pelo ele. Decidimos juntos por não alterar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, como por exemplo: As rotinas de aquecimento e ativação, visto que estas eram turmas que inicialmente segundo o professor, apresentou indisciplina, e ele conseguiu reverter a situação. Com isso, para mantermos um bom clima de aula, foi melhor não alterar o que já estava a correr bem.

### *Superação das dificuldades encontradas*

No que diz respeito às dificuldades encontradas, estas têm a ver com os meus pontos fracos iniciais, que eram a timidez; dificuldade de me fazer entender devido à forma falada do idioma; instrução precisa; transmissão do *feedback* Pedagógico oportuno; a locomoção pelas

zonas de trabalho dos alunos. Para superar, para além das pesquisas em referências bibliográficas, recorri à observação dos outros professores e com o auxílio e orientações do orientador cooperante, para, então, conseguir superar as dificuldades. Em relação ao *feedback* dado no momento certo, no fim da PES ainda houveram algumas situações nas quais eu ainda apresentei dificuldade em concluir o ciclo do *feedback*, ou seja, dar a informação e de preferência demonstrar e observar se aluno realizou corretamente, para então concluir o ciclo.

Considerando a minha licenciatura prévia no Brasil concluída há 10 anos, na qual a Educação Física escolar apresenta uma abordagem onde é considerada uma cultura corporal do movimento em que o aluno deve vivenciar esta cultura (Jogos, Ginásticas, Esporte) consoante a sua realidade, não objetivando como fim a técnica e a tática, sendo este um objetivo para além da escola e para além disto considerando também a minha experiência de 2013 a 2019 no ensino público brasileiro, especificamente na região do Rio de Janeiro, na qual estive a lecionar a setenta por cento deste período na Educação Infantil (Pré escolar) e nos anos iniciais (1º ciclo em Portugal), justifico a minha dificuldade em dominar a técnica e suas componentes críticas e a tática. Ao reconhecer essas dificuldades esforcei-me a desenvolver e aprimorar tais conhecimentos.

### **Avaliação**

Através da avaliação são recolhidas informações que irão orientar as decisões de mudanças ou adaptações realizadas pelo professor para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (Carvalho, 2017).

A avaliação foi realizada em vários momentos ao longo do ano: uma avaliação inicial, de diagnóstico, duas avaliações formativas correspondentes ao 1º momento e ao 3º momento e duas avaliações sumativas, correspondentes às avaliações semestrais, uma referente ao final do 1º período e uma ao final do 2º período (final do ano letivo).

A avaliação inicial, nomeadamente diagnóstica, é realizada ao início do ano letivo, é ela quem orienta a organização do trabalho a ser desenvolvido com a turma. Permitindo-nos identificar o nível inicial de cada turma e de cada aluno para então adotarmos estratégias de diferenciação pedagógica facilitando a integração escolar do aluno.

A avaliação formativa é contínua, sistemática e permite-nos a obtenção de informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens.

E por fim, a avaliação sumativa que consiste numa junção de todas as avaliações formativas, ou seja, num juízo global que conduz à classificação final e aprovação/reprovação de cada disciplina.

Segundo as Aprendizagens Essenciais em Educação Física o aluno do 5º ano e do 6º devem desenvolver competências de nível Introdutório em três e quatro matérias respectivamente, nas diferentes subáreas das atividades físicas.

Com base na avaliação inicial – diagnóstica, foi possível identificar que, embora alguns alunos do 6º ano apresentassem competências de nível introdução em uma ou duas matérias das diferentes subáreas, as turmas no geral, estavam em desenvolvimento das competências de nível Introdução.

A avaliação formativa ocorreu durante cada momento do ano letivo com base nos critérios de avaliação de Educação Física. Às áreas a serem avaliadas (Específica, Complementar e opcional) incidem sobre as competências do Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as aprendizagens essenciais da disciplina.

A avaliação do domínio Competências específicas da Área, onde são avaliados o Relacionamento interpessoal, o Desenvolvimento pessoal e a Autonomia, foi realizada através da observação e anotações em uma grelha em todas as aulas. Quanto à área Bem-estar, saúde e ambiente, utilizou-se a grelha de avaliação dos testes de condição física (Fitescola) que, de acordo com os resultados, os alunos apresentavam-se dentro da zona saudável ou não. Na área do Domínio e consciência do corpo, utilizou-se as ponderações feitas nos planos de aprendizagem mediante as aprendizagens essenciais. A área Complementar (Raciocínio e resolução e problemas, pensamento crítica e criativo) e a Opcional (informação e comunicação) foram avaliadas através da observação aula a aula e a ponderação do plano de aprendizagem.

Na prática a avaliação ocorre da seguinte forma: a partir das aprendizagens estabelecidas nos planos de aprendizagem, o aluno em cada momento autoavalia-se, realizando a apreciação no plano, onde ele diz se aprendeu/ realiza ou tem dificuldade ou ainda não realiza tais aprendizagens definidas. Partindo da apreciação do aluno nós avaliamos se o aluno adquiriu (considerando 3 valores) ou encontra-se em aquisição (2 valores) ou se ainda não adquiriu (1 valor) as aprendizagens propostas para o momento.

Esta avaliação dá-nos o suporte para o preenchimento da grelha de avaliação sumativa nos que diz respeito as áreas de competências do PASEO citadas acima. A partir desta grelha que obtemos o valor final do período, considerando 5 Valores o aluno que Adquiriu as

competências na área específica e em pelo menos mais uma das áreas, e no mínimo adquiriu parcialmente as competências na outra; 4 valores adquiriu competência em uma das três áreas e adquiriu parcialmente nas restantes áreas; 3 valores adquiriu parcialmente as competências em todas as áreas; 2 valores não adquiriu competências da área específica ou apenas adquiriu competências parcialmente e também não adquiriu nas outras duas áreas e por fim 1 valor, quando o aluno não adquiriu as competências em nenhuma das três áreas, ou o aluno encontra-se em situação de abandono escolar.

Na avaliação do primeiro momento, a maioria dos alunos de ambas as turmas, com alguma exceção, obtiveram a classificação “Em Aquisição”, esta classificação resulta de baixos valores nos testes de capacidade física, realmente os alunos não foram bem, até porque os alunos do 5º ano costumam vir do 1º ciclo com alguma defasagem, devido a não terem aulas de Educação Física estruturadas e os do 6º ano por terem feito mais da metade do ano letivo anterior online, também apresentaram valores muito baixos. Foi preciso levarmos esse histórico em consideração. A partir destes resultados, o principal objetivo para o segundo momento foi a melhoria das capacidades motoras (condicionais e coordenativas), visto que ambas as turmas apresentavam lacunas.

No segundo momento, onde realizou-se a avaliação sumativa, foi feita a ponderação do primeiro e do segundo, tendo assim a maioria a classificação 3 e 4. Constatamos uma melhora nos resultados dos testes e em relação as lacunas motoras o trabalho estava a evoluir, sendo necessário o trabalho de forma diferenciada, de acordo com a necessidade do aluno. Cito como exemplo a unidade curricular de raquetes, nomeadamente o Badminton, no qual havia um percentual de alunos, principalmente os do 5º ano, em que iniciamos com a adaptação do volante à raquete, sendo feita a diferenciação pedagógica seguindo uma progressão de ensino, onde os alunos iniciaram com balões até chegarem ao volante e conseguirem fazer um serviço. Os demais já realizavam um jogo em cooperação dois a dois e 1x1 em competição.

O terceiro momento ocorreu em E@D, seguimos os mesmos critérios e ponderações do ensino presencial. Foi preciso adaptar a prática presencial à prática à distância, confiar nos resultados obtidos e informados pelos alunos dos exercícios de condição física, somado as tarefas teóricas. Embora tenha sido um momento complexo para avaliar, houve uma melhora nas classificações, ficaram em torno do 3 e 4 valores, com alguns 5 por parte dos alunos mais empenhados com as tarefas e com o cumprimento dos prazos.

Em relação à avaliação dos alunos dispensados da prática, não tivemos. Portanto, não foi utilizado o Plano adaptado de aprendizagem e avaliação o qual seria posto em prática se houvesse algum aluno com declaração de dispensa médica.

### **3.3 DIMENSÃO DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E DE RELAÇÃO COM A COMUNIDADE**

No âmbito da participação e da relação com a comunidade, tive a oportunidade de participar das reuniões de conselho de turma e do departamento de expressões, onde foi possível observar a forma como os professores interagem, dialogam, tomam decisões e interveem nas turmas. Como por exemplo, a decisão de encaminhar algum aluno para ser avaliado por um psicólogo ou pelo professor de Educação especial, entre outras decisões.

Também pude vivenciar de forma a enriquecer a experiência da PES no âmbito da participação na escola e de relação com a comunidade o Desporto Escolar (DE). Que tem como finalidade fomentar e cativar os alunos para prática de atividade física, pelos benefícios que esta acarreta a formação do cidadão, com valores morais, princípios éticos e ativo na sociedade (Programa de Desporto Escolar 2020-2021).

Antes de mais, é preciso referir que o DE está inserido em três níveis: Atividades de Nível I, ocorrem como extensão das aulas de Educação Física e promoção da atividade física; Atividades de Nível II, ocorrem os treinos a grupos equipas; e a Nível III, ocorrem os treinos a equipas referência e clubes desportivos federados.

O agrupamento oferta uma ampla possibilidade de escolhas quanto ao DE. Constatei que os professores estão dispostos a diversificarem modalidades desportivas e atividades físicas, com o intuito de aumentar a adesão ao DE.

No que diz respeito à oferta, o agrupamento está inserido nos três níveis. O Nível I inclui as modalidades Badminton; Corfebol; Voleibol; Tênis de Mesa; Xadrez; Multi atividades ao Ar Livre (MAAL) (escalada, ciclismo para iniciantes, caminhada); Cordas Desportivas (ARE); Bócia -para os alunos do Centro de Apoio a Aprendizagem (CAA) e o Andebol- iniciação para o 1º ciclo do ensino básico. O Nível II, o Andebol infantis feminino e o Nível III, grupos equipas de Andebol Federado minis masculino; infantil masculino; iniciadas/juvenis feminino; iniciados masculino.

A iniciação ao Andebol ocorre a partir do 2º ano do 1º ciclo, com objetivo de apresentar e despertar o interesse à modalidade o mais cedo possível. Uma vez que o agrupamento oferta o Andebol Federado.

A minha experiência no âmbito do DE focou-se na modalidade Andebol no 1º ciclo em coadjuvação com o Orientador cooperante. Acompanhei duas turmas de iniciação ao Andebol, do 4º ano (4º A e 4 B,) do 1º ciclo, ambas as turmas eram compostas por 20 alunos, os treinos/aula ocorreram em dois dias da semana, a segunda e a sexta-feira, por um período de 45 minutos cada sessão.

No que se refere aos treinos, foram planeados pelo Orientador cooperante e aplicados por nós dois. No decorrer da aula, se houvesse a necessidade de alguma modificação ou adaptação, o orientador deu-me total autonomia para fazê-la.

Os treinos foram desenvolvidos a nível introdutórios, baseados em jogos pré desportivos, como o jogo Mata piolho e suas variações (mata e se senta, mata e sai para a lateral; mata pinos; mata *among'us*, jogo Bola ao fundo, entre outros. Tendo como objetivo de passarmos a noção e o primeiro contato com o jogo.

Nos jogos eram impostas regras que pudessem ser transferidas para o Andebol. Isto foi feito de forma a iniciar o jogo de Andebol de forma reduzida e avançarem gradualmente para o jogo formal.

Para além disso, realizamos exercícios normalmente num formato de jogo, de forma lúdica, para o desenvolvimento das técnicas fundamentais do Andebol.

Em relação às competições no âmbito do DE, neste ano letivo devido a situação pandémica, não houve nenhum tipo de competição. Visando uma solução para motivarmos os alunos, face a esta condição, uma vez que mesmo a nível de iniciação poderiam vir a ocorrer, caso o cenário fosse diferente, sugeri desafios 1x1, a serem realizados pelas turmas. Obtendo assim o resultado da turma vencedora na categoria feminino e masculino.

### **3.4 DIMENSÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA**

#### **3.4.1 RESUMO**

O objetivo deste estudo foi analisar a atitude e a autoeficácia de professores de Educação física (EF) portugueses, determinar a relação entre as atitudes e a autoeficácia dos professores de EF face à inclusão de alunos com deficiência e avaliar o efeito das variáveis independentes (género, tempo de serviço docente, formação complementar em EF Inclusiva e docência ao aluno com deficiência nas aulas de EF e no Desporto Escolar) sobre as dimensões das atitudes e nas dimensões da autoeficácia. Participaram do estudo 115 professores de EF portugueses. Para analisar as atitudes foi utilizado a versão portuguesa do *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education*, e a autoeficácia a versão portuguesa do *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities*. Os resultados



indicaram que de uma forma geral os professores de EF revelam atitudes mais positivas na dimensão comportamental e são mais confiantes para ensinar alunos com deficiência intelectual. Identificaram-se relações positivas entre as diferentes dimensões das atitudes e da autoeficácia. Na análise comparativa das atitudes e autoeficácia observaram-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões cognitiva e de deficiência intelectual na variável “formação complementar em EF Inclusiva” e nas dimensões deficiência intelectual e visual na variável “Docência a alunos com deficiência”. De um modo geral, os participantes reportaram atitudes positivas e são confiantes face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. A investigação futura deverá comparar as atitudes e a autoeficácia antes e após um programa prático de intervenção ao nível da EF inclusiva.

Palavras-chave: Professor de Educação Física, Atitudes, Autoeficácia, Deficiência, Educação Física inclusiva.

### **3.4.2 ABSTRACT**

The study aimed to analyze the attitude and self-efficacy of Portuguese Physical Education (PE) teachers, to determine the relationship between PE teachers' attitudes and self-efficacy regarding the inclusion of students with disabilities, and to evaluate the effect of independent variables ( gender, length of teaching service, additional training in Inclusive PE and teaching to students with disabilities in PE classes and School Sports) on the dimensions of attitudes and the dimensions of self-efficacy. 115 Portuguese PE teachers participated in the study. To analyze the attitudes, the English version of the Multidimensional Attitudes to Inclusive Education was used, and the self-efficacy version of the Self-Efficacy Scale for Specialists in Physical Education of Physical Education Teachers for Children with Disabilities was used. The results indicated that, in general, PE teachers show more positive attitudes in the behavioral dimension and are more confident in teaching students with intellectual disabilities. Positive relationships were identified between the different dimensions of attitudes and self-efficacy. In the comparative analysis of attitudes and self-efficacy, statistically, differences were observed in the cognitive and intellectual disability dimensions in the variable “additional training in inclusive PE” and the intellectual and visual disability dimensions in the variable “Teaching to students with disabilities”. Overall, participants reported positive attitudes and are confident about the inclusion of students with disabilities in PE classes. Future research should compare attitudes and self-efficacy before and after a practical intervention program at the level of inclusive PE.

Keywords: Physical Education Teacher, Attitudes, Self-efficacy, Disability, Inclusive Physical Education.

### 3.4.3 INTRODUÇÃO

O tema da inclusão social através da educação, especialmente das pessoas com deficiência, tem ganho notoriedade na última década. Um dos desdobramentos é a presença da educação inclusiva como uma das metas da agenda 2030. Em seu quarto objetivo que trata da educação, a agenda 2030 espera garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e o aumento da oferta de professores qualificados e preparados para os alunos (Unesco, 2015).

Outro desdobramento são as políticas de educação inclusiva a alunos com deficiência sendo adotadas por diversos países, gerando legislações que buscam garantir a inclusão. Em Portugal, o Decreto de lei nº 54/2018 que trata de fomentar uma escola mais inclusiva que tem por objetivo garantir 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 e efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (Ministério de Educação, 2018).

A educação é uma ferramenta de transformação social e por seu intermédio podemos cultivar valores como a inclusão (Mantoan, 2006). A mensagem que todo o estudante é importante e tem igual importância deve se tornar uma realidade, no entanto, colocá-la em prática é um projeto complexo, pois exige a mudança de pensamento e de atitude em todos os níveis do sistema educacional (Unesco, 2010-2018). Há fatores que podem ser facilitadores ou possíveis barreiras no processo de inclusão como infraestruturas, estratégias pedagógicas e o currículo (Correia, 2006; Unesco, 2015), entretanto, o presente estudo tratará das atitudes dos professores diante desse grande desafio.

As atitudes são constituídas por componentes de ordem cognitiva, afetiva e comportamental que se aglutinam mediante estímulos do ambiente, formando padrões de pensar, sentir e agir (García & Gonzáles, 2021). Desenvolver atitudes positivas requer que a formação do professor seja integral e continuada, para além do campo intelectual. Os professores necessitam de formação que os aprimorem como pessoas e formem as habilidades pertinentes à prática da inclusão. As atitudes positivas são cruciais para mudanças educacionais, para o sucesso da inclusão de alunos com deficiência (Correia, 2006; Doukeridou et al., 2011 Unesco, 2015; Teixeira, 2019) e a para efetivação de estratégias de ensino e estão diretamente relacionadas à percepção de autoeficácia do professor (Block et al., 2016; Morais et al., 2019). Entende-se por autoeficácia a capacidade de sentir-se eficaz nas realizações de tarefas

cotidianas (Bandura, 1991). O conjunto de crenças dos professores em sua eficácia pessoal impacta no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, afetando os tipos de ambientes de aprendizagem que são criados e o nível de progresso acadêmico obtidos pelos alunos (Bandura, 1993). Portanto, se o professor possuir um conjunto de crenças inclusivas, a percepção da autoeficácia se fortalecerá, contribuindo para que as aulas sejam inclusivas. Dentro desse contexto, como aponta Frumos (2018), as atitudes positivas e a autoeficácia dos professores desempenham um papel fundamental no desafio de inclusão educacional.

Acerca da Educação Física, deve-se observar que é um direito universal, logo, todos os alunos devem participar de forma ativa. A literatura descreve amplamente os benefícios da inclusão nas aulas de educação física para alunos com e sem deficiência (Block & Obrusnikova, 2007; Reina & Sierra-Marroquín, 2016; Rodrigues, 2017). No entanto, como apontam Lima-Rodrigues & Rodrigues (2020), deve levar-se em consideração que na área da Educação Física há dificuldades como a exclusão por influência do desporto de competição, além das barreiras postas pelo modelo de escola tradicional não inclusiva. Compete ao professor de EF encontrar meios de modificar, adaptar e diferenciar, para então, alcançar a todos os alunos.

Encontramos estudos que analisam os impactos das atitudes e da autoeficácia dos professores relacionadas a variáveis como género, tempo de serviço, experiência com alunos com deficiência e formação complementar em educação física inclusiva/adaptada sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência (Alhumaid et al., 2020; Doulkeridou et al., 2011; García & Gozáles, 2021; Greguol et al., 2018; Hutzler & Daniel-Sham, 2017; Silva et al., 2020). No geral, os estudos apontam para maiores valores das atitudes e da autoeficácia quando os professores possuem experiência com alunos com deficiência e formação complementar em EF inclusiva/adaptada seja em pré-serviço (Abéllan et al., 2019; Alhumaid et al., 2020; Fernandes et al., 2019) ou em serviço (García & Gozáles, 2021; Greguol et al., 2018; Morais et al., 2019; Reina & Sierra-Marroquín, 2016). Os níveis de inclusão ficam, assim, aumentados, levando à conclusão de que professores motivados, preparados e qualificados são fundamentais para uma educação inclusiva (Silva et al., 2020). Porém, os resultados de estudos envolvendo a variável género, sobre a postura do professor face à inclusão, não são consensuais.

Há estudos que mostram não haver diferenças significativas na classificação das atitudes em relação à variável género, por exemplo em Doulkeridou et al., (2011) que trata de professores em serviço, e Silva et al., (2020) que aborda especificamente professores em pré-serviço. Porém, há outros em que favorecem o género feminino, como por exemplo, no estudo

realizado por García & Gonzáles (2021). Tendo o objetivo de pesquisar, entre outras dimensões, a responsabilidade, habilidades e treinamento dos professores, com a amostra de 72 docentes de ambos os géneros, através do questionário *Actitudes del profesorado hacia los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad*, aponta que professoras apresentam classificações mais altas em todas as dimensões, exceto, em treinamento, no qual os professores têm classificações mais altas. Em relação ao tempo de serviço, professores com 10 anos ou menos de serviço, são mais positivos à inclusão. O resultado mostra-nos que fatores como a formação do professor, contato e treino com pessoas com deficiência influencia na melhora das atitudes do professor. Por outro lado, Greguol et al. (2018), objetivando analisar as atitudes como aceitação, apoio e habilidades, aplicaram a uma amostra de 35 professores de ambos os géneros, o questionário (*TIAQ*) *Teacher Inclusion Attitudes Questionnaire*. Verificaram que professores do género masculino, com maior tempo de experiência profissional e que haviam feito cursos de capacitação, possuíam atitudes mais positivas comparados às professoras.

Estudos focados em avaliar o grau de autoeficácia revelam-nos que à medida em que professores em pré serviço (Abellán et al., 2019, 2020; Fernandes et al., 2019) e serviço (Reina & Sierra-Marroquín, 2016) possuem experiência com alunos com deficiência e formação em EF inclusiva/ adaptada, percebem-se mais eficazes. O preparo, o treinamento de qualidade, experiências positivas e boas condições de ensino são fatores essenciais que facilitam a percepção de autoeficácia e favorecem às atitudes positivas dos professores frente à inclusão. Para o sucesso da educação é necessário formar professores motivados, preparados e com alto grau de qualificação (Block et al., 2016; Silva et al., 2020).

Os estudos que tratam de atitudes e autoeficácia em conjunto (Alhumaid et al., 2020; Hutzler & Daniel-Sham, 2017) apontam para maiores resultados de atitudes e autoeficácia em professores que possuem experiência com aluno com deficiência, maior tempo de serviço e formação complementar. No estudo realizado por Hutzler & Daniel-Sham (2017), com uma amostra de 154 professores de ambos os géneros, foi aplicado o questionário ATIPE (*Students toward inclusion*) para verificar atitudes e o SE-PETE-D (*The Self- Efficacy Scal for Physical Education Teacher Education Majors Towards Children With Disabilities*) para a autoeficácia. Verificou-se que professores do género feminino, com tempo de serviço entre 6 e 20 anos e formação em EF inclusiva/adaptada revelaram atitudes mais positivas e percebiam-se mais eficazes para a inclusão. Ambos os estudos (Alhumaid et al., 2020; Hutzler & Daniel-Sham, 2017) também mostram que, as atitudes estão diretamente relacionadas com a percepção de

autoeficácia do professor. Os resultados mostram que quanto maior os valores de percepção de autoeficácia mais positivas as atitudes do professor face à inclusão.

Também não foi encontrado consenso nos resultados da análise das subescalas (Deficiência Intelectual, Física e Visual) de autoeficácia, avaliadas através do questionário SE-PETE-D. Professores em pré serviço percebem-se mais eficazes para incluir alunos com deficiência física (Fernandes et al., 2019), intelectual (Alhumaind et al., 2019) e professores em serviço apresentam maiores pontuações para deficiência visual (Morais et. al, 2019).

A nível nacional são escassos os estudos referentes às atitudes em relação a percepção de autoeficácia dos professores de Educação Física portugueses, estabelece-se, então, como objetivos do estudo:

- a) Analisar a atitude e a autoeficácia de professores de Educação física portugueses.
- b) Determinar a relação entre as atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência.
- c) Avaliar o efeito das variáveis independentes (género, tempo de serviço docente, formação complementar em Educação Física Inclusiva e experiência com aluno com deficiência nas aulas de Educação Física e no Desporto Escolar) sobre as dimensões (cognitiva, comportamental e afetiva) das atitudes e o nível de autoeficácia nas subescalas de deficiência intelectual, física e visual.

### 3.4.4 MÉTODO

#### 3.4.4.1 Amostra

A amostra foi constituída por 115 professores de Educação Física, de escolas públicas e privadas, das regiões de Lisboa e Setúbal em Portugal. As características sociodemográficas da amostra estão apresentadas na tabela 1.

Tabela 1- Características sociodemográficas da amostra

Características Sociodemográficas		N (%)
Género	Masculino	60 (52.2)
	Feminino	54 (47.0)
	Outro	1 (0.9)
Faixa Etária (anos)	25-48	60 (52.2)
	49-65	55 (47.8)
Tempo Serviço (anos)	0-20	47 (40.9)
	21-41	65 (56.5)
Formação Complementar – EF Inclusiva	Sim	38 (33.0)
	Não	77 (67.0)

Docência Deficiência Intelectual (EF/DE)	Sim	102 (88.7)
	Não	13 (11.3)
Docência Deficiência Física (EF/DE)	Sim	104 (90.4)
	Não	11 (9.6)
Docência Deficiência Visual (EF/DE)	Sim	46 (40)
	Não	69 (60)

EF= Educação Física DE= Desporto Escolar

#### 3.4.4.2 Instrumento

No presente estudo todos os participantes preencheram inicialmente um questionário sociodemográfico, composto por perguntas relacionadas ao género, idade, tempo de serviço docente, experiência com alunos com deficiência intelectual, física e visual nas aulas de Educação Física ou Desporto escolar e formação complementar em Educação Física Inclusiva.

Foi aplicado a versão portuguesa do *Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale* (MATIES; Mahat, 2008), validado para português por Silva (2019) em estudantes-estagiários de Educação Física (ANEXO C). Utilizado recentemente em contexto português por Silva et al., (2020), o instrumento é multidimensional e tem como objetivo avaliar os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais das atitudes, na esfera da educação inclusiva, no que diz respeito à inclusão física, social e curricular do alunos com deficiência. Está dividido em três dimensões, cognitiva, afetiva e comportamental. Cada dimensão é constituída por seis itens totalizando um questionário com dezoito itens.

A dimensão cognitiva inclui afirmações como “*Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica de todos os aluno, independente das suas capacidades*”; a dimensão afetiva inclui afirmações como “*Fico incomodado quando alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos da minha aula*”; a dimensão comportamental inclui afirmações como “*Estou predisposto a adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas capacidades*”. Cada item apresenta uma escala de *Likert* de resposta com seis pontos (1- Concordo Totalmente (Discordo Totalmente). A pontuação de cada dimensão varia de 6 a 36 pontos. Os itens 1, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 assumem uma pontuação inversa. Quanto maior a pontuação total, mais positivas são as atitudes dos professores.

O MATIES é um questionário adequado para avaliar as atitudes de professores face à inclusão de alunos com deficiência, tendo demonstrado validade de conteúdo aceitável, constructo, critério e validade convergente. O teste alfa de Cronbach demonstra a confiabilidade das escalas ( $\alpha = 0.89$  afetiva;  $\alpha = 0.79$  cognitiva;  $\alpha = 0.91$  comportamental)

(Mahat, 2008). Os valores de consistência interna do MATIES variaram entre  $\alpha = 0.54-0.84$  (Silva, 2019).

Também foi aplicada a versão portuguesa do instrumento *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D)* (Block et. al, 2013), validado para português por Campos et al. (under review). Utilizado recentemente em contexto português por Morais et al., (2019) (ANEXO D), a escala de Autoeficácia é um instrumento que tem como objetivo avaliar o nível de confiança de professores de Educação Física para incluírem alunos com deficiência Intelectual, Física e Visual. Está dividida em três seções, onde cada uma representa uma subescala: Deficiência Intelectual (DI) - 6 itens, Deficiência Física (DF) - 10 itens e Deficiência Visual (DV) – 9 itens, totalizando um questionário com vinte e cinco itens. Cada subescala começa com uma descrição de um aluno com uma das deficiências (DI, DF, DV), a descrição é seguida de uma série de afirmações sobre como o participante se sente relativamente ao seu desempenho em determinadas tarefas para enquadrar esse aluno. Exemplo de pergunta: “*Que confiança tem na sua competência para ajudar o João a ficar na tarefa durante o jogo?*”. As respostas estão em uma escala de *Likert* de cinco pontos que varia de 1 (sem confiança) a 5 (total confiança). A pontuação de cada subescala varia de 1 a 5, quanto maior a pontuação, maior o nível de confiança do participante em incluir alunos com deficiência de forma segura, efetiva e com sucesso.

O SE-PETE-DE é um questionário adequado para avaliar a autoeficácia face à inclusão de alunos com deficiência, tendo demonstrado validade de conteúdo aceitável, constructo, critério e validade convergente. Em Block et al. (2013) os valores de consistência interna variaram de  $\alpha = 0.73$  a  $\alpha = 0.89$ . Em Nogueira (2016) o teste alfa de Cronbach demonstrou a confiabilidade das subescalas (DI  $\alpha = 0.78$ ; DF  $\alpha = 0.87$ ; DV  $\alpha = 0.91$ ).

#### **3.4.4.3 Procedimentos**

Numa fase inicial do estudo foi realizado contacto através do endereço de *e-mail* institucional, com os diretores e professores dos diferentes agrupamentos de escolas públicas e escolas privadas, conveniadas com o Instituto Piaget de Almada, de forma obterem as autorizações institucionais para a realização do estudo. O período de recolha de dados decorreu entre os meses de maio e junho 2021. O preenchimento dos questionários ocorreu via e-mail, por ser mais conveniente aos professores. Todos os participantes do estudo leram e assinaram o consentimento informado autorizando que os seus dados fossem utilizados de forma anónima



e confidencial. O presente estudo seguiu os procedimentos éticos de pesquisa, e foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o código de aprovação CEFAD 20 2021.

#### 3.4.4.4 Procedimentos estatísticos

A estatística descritiva foi utilizada para determinar os valores médios, desvio padrão, valores mínimos e máximos. O teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov foi usado para determinar os níveis de assimetria e achatamento da amostra. Para determinar as diferenças nas atitudes e autoeficácia em função do gênero (masculino vs feminino), faixa etária (25-48 vs 49-65 anos), tempo de serviço (0-20 vs 21-41 anos), formação complementar em Educação Física Inclusiva (sim vs não), Docência Deficiência Intelectual (EF/DE) (sim vs não), Docência Deficiência Física (EF/DE) (sim vs não) e Docência Deficiência Visual (EF/DE) (sim vs não) foi usado o teste de Mann-Whitney. O coeficiente de correlação de *Spearman* foi usado para investigar as associações entre as diferentes dimensões das atitudes e da autoeficácia. O nível de significância foi estabelecido em  $p \leq 0.05$ . As análises foram realizadas no programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 25.

#### 3.4.5 RESULTADOS

A tabela 2 apresenta os resultados da estatística descritiva das dimensões das atitudes e da autoeficácia dos professores de Educação Física.

Tabela 2- Estatística descritiva das dimensões das atitudes da autoeficácia (média e desvio padrão; mínimo e máximo)

Dimensões	M $\pm$ DP	Min	Max
Atitudes Cognitiva	28.6 $\pm$ 4.5	12	36
Atitudes Afetiva	28.4 $\pm$ 5.3	17	36
Atitudes Comportamental	32.3 $\pm$ 4.1	13	36
Auto-Eficácia Deficiência Intelectual	4.2 $\pm$ 0.7	2	5
Auto-Eficácia Deficiência Física	4.0 $\pm$ 0.8	1	5
Auto-Eficácia Deficiência Visual	3.8 $\pm$ 0.9	1	5

Constata-se que os valores médios das atitudes em cada uma das dimensões foram elevados (valores próximos de 30), assim como para os valores médios da autoeficácia (valores próximos a 5). Destacando-se melhor pontuação na dimensão comportamental das atitudes e na dimensão deficiência intelectual de autoeficácia. Indicando que os professores, de uma forma geral, apresentam atitudes positivas em relação a inclusão de alunos com deficiência e confiança elevada em relação ao ensino de alunos com DI, DF, DV.

A tabela 3 apresenta os resultados da análise de correlação das diferentes dimensões do MATIES e do SE-PETE-DE.

Tabela 3- Correlações entre as dimensões das atitudes e da autoeficácia dos professores de Educação Física

Dimensões	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. AT_Cognitiva	1	0.38*	0.39*	0.26*	0.33*	0.27*
2. AT_Afetiva		1	0.41*	0.34*	0.38*	0.39*
3. AT_Comportamental			1	0.29*	0.33*	0.34*
4. AE_DID				1	0.63*	0.51*
5. AE_DF					1	0.73*
6. AE_DV						1

AT= Atitudes; AE= Autoeficácia; DID= Dificuldade Intelectual e do Desenvolvimento; DF=Deficiência Física; DV=Deficiência Visual \*p<0.01

Observa-se que todas as dimensões em análise apresentaram correlações significativas e positivas entre si. As três dimensões das atitudes apresentaram correlações fracas entre si ( $p= 0.38- 0.41$ ;  $p \leq 0.01$ ).

Em relação às três dimensões da autoeficácia, os resultados indicaram correlações moderadas a fortes entre si ( $p= 0.51- 0.73$ ;  $p < 0.01$ ), sendo a correlação mais forte entre as dimensões da autoeficácia para ensinar alunos com deficiência física e visual ( $p= 0.73$ ;  $p < 0,01$ ).

No que se refere à correlação entre as dimensões dos instrumentos (MATIES e SE-PETE-DE), constata-se que a dimensão cognitiva das atitudes apresentou correlações fracas com todas as dimensões da autoeficácia (DI, DF, DV) ( $p= 0.26- 0.33$ ;  $p < 0.01$ ); a mesma situação verificou-se nas dimensões afetiva ( $p= 0.34- 0.39$ ;  $p < 0.01$ ) e comportamental ( $p= 0.29- 0.34$ ;  $p < 0.01$ ) das atitudes.

Na tabela 4 são apresentados os resultados da análise comparativa das dimensões das atitudes e da autoeficácia em função das variáveis género (masculino vs feminino), faixa etária (25-48 vs 49-65 anos), tempo de serviço (0-20 vs 21-41 anos), formação complementar em Educação Física Inclusiva (sim vs não) e a experiência docente com aluno com deficiência nas aulas de Educação Física e no Desporto Escolar (sim vs não).

Tabela 4- Média (desvio padrão) e o nível de significância das três dimensões das atitudes e da autoeficácia em função de diferentes variáveis sociodemográficas.

		N	Dimensões das Atitudes						Dimensões Autoeficácia					
			Cognitiva		Afetiva		Comportamental		DI		DF		DV	
			<i>M±DP</i>	<i>p</i>	<i>M±DP</i>	<i>p</i>	<i>M±DP</i>	<i>p</i>	<i>M±DP</i>	<i>p</i>	<i>M±DP</i>	<i>p</i>	<i>M±DP</i>	<i>p</i>
Gênero	Masc.	60	29.1±4.7	0.15	28.8±5.3	0.52	33.0±3.7	1.00	4.2±0.7	0.60	4.1±0.8	0.17	4.0±0.9	0.70
	Fem.	54	28.2±4.1		28.2±5.1		32.1±4.5		4.3±0.6		4.0±0.9		4.0±0.9	
Idade	25-48	60	28.3±4.5	0.59	28.5±5.8	0.69	32.1±4.4	0.58	4.2±0.7	0.19	4.0±0.8	0.62	3.7±0.9	0.30
	49-65	55	28.9±4.5		28.3±4.6		32.5±3.8		4.3±0.6		4.1±0.8		3.9±0.8	
Tempo Serviço	0-20	47	28.2±4.9	0.90	28.4±6.0	0.70	32.0±4.7	0.64	4.2±0.7	0.92	4.0±0.9	0.79	3.7±0.9	0.46
	21-41	65	28.7±4.3		28.2±4.7		33.0±3.7		4.2±0.7		4.1±0.8		3.8±0.9	
Formação Complementar	Sim	46	29.7±4.3	<b>0.05</b>	28.3±4.9	0.74	33.0±3.2	0.32	4.8±0.5	<b>0.01</b>	4.3±0.6	0.06	4.0±0.8	0.12
EF Inclusiva	Não	69	28.0±4.5		29.0±5.4		32.0±4.4		4.1±0.7		4.0±0.9		3.7±0.9	
Docência DI	Sim	103	28.8±4.1	0.58	28.5±5.0	0.98	32.5±3.8	0.21	4.3±0.6	<b>0.01</b>	4.1±0.7	0.17	3.8±0.9	0.49
	Não	13	26.8±7.1		28.1±7.4		30.3±5.5		3.7±0.7		3.6±1.2		3.6±1.0	
Docência DF	Sim	104	28.8±4.3	0.14	28.5±5.1	0.89	32.5±3.6	0.40	4.3±0.7	<b>0.01</b>	4.1±0.8	0.16	3.8±0.9	0.93
	Não	11	26.2±6.0		28.0±6.7		29.9±7.2		3.8±0.4		3.7±0.9		3.8±0.9	
Docência DV	Sim	46	29.3±4.5	0.22	28.9±4.9	0.49	32.6±3.8	0.43	4.4±0.7	<b>0.03</b>	4.2±0.8	0.09	4.0±0.9	<b>0.01</b>
	Não	69	28.1±4.5		28.1±5.5		32.1±4.3		4.1±0.7		3.9±0.8		3.6±0.9	

EF= Educação Física; DI= Deficiência Intelectual; DF= Deficiência Física; DV= Deficiência Visual; M ± DP = média ± desvio padrão p ≤ 0.05

Verificaram-se diferenças significativas em relação às variáveis formação complementar em EF inclusiva e docência a alunos com deficiência intelectual, física e visual. O grupo que reportou ter feito formação complementar em EF inclusiva apresentou atitudes significativamente mais positivas na dimensão cognitiva ( $p = 0.05$ ;  $p \leq 0.05$ ) e valores significativos de autoeficácia na dimensão de deficiência intelectual ( $p = 0.01$ ;  $p \leq 0.05$ ).

Referente à variável docência a alunos com DI, DV e DF, não houve diferença significativa nas atitudes. O grupo de professores que reportou ter experiência docente com alunos com DI, apresentou valores significativamente mais elevados de autoeficácia na dimensão intelectual, o grupo que reportou ter experiência docente com alunos com DF, apresentou valores significativamente mais elevados de autoeficácia na dimensão intelectual ( $p = 0.01$ ;  $p \leq 0.05$ ) e o grupo que reportou ter experiência com alunos com DV, apresentou valores significativamente mais elevados de autoeficácia na dimensão intelectual ( $p = 0.03$ ;  $p \leq 0.05$  e visual ( $p = 0.01$ ;  $p \leq 0.05$ ).

#### **3.4.5.1 Discussão dos resultados**

O presente estudo pretendeu analisar as diferentes dimensões das atitudes e da autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência, bem como determinar a relação entre as atitudes e a autoeficácia e avaliar o efeito das variáveis independentes (género, tempo de serviço, formação complementar em Educação Física Inclusiva e experiência com aluno com deficiência nas aulas de Educação Física e no Desporto Escolar) sobre as dimensões (cognitiva, comportamental e afetiva) das atitudes e o nível de autoeficácia nas dimensões de Deficiência Intelectual, Física e Visual de professores de Educação física portugueses em serviço.

Em relação à análise das diferentes dimensões das atitudes (cognitiva, afetiva e comportamental) e da autoeficácia (DI, DF, DV), de uma forma geral, os resultados estão em conformidade com estudos anteriores (Mahat, 2008; Silva, 2019; Reina & Sierra-Marroquín, 2016), demonstrando que as atitudes e a autoeficácia dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência são positivas.

Destacou-se que os professores revelam atitudes mais positivas na dimensão comportamental em comparação com as demais. O mesmo resultado foi observado por Silva (2019) em estagiários do 1º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física. Assim como destaca-se que a autoeficácia para ensinar alunos com deficiência intelectual, apresenta maiores valores, seguidamente para deficiência física e visual. Apesar do resultados observados estarem em concordância com resultados prévios (Alhumaid et al., 2020; Hutzhel & Daniel-Sham,

2017), a literatura não é consensual, pois outros autores referem que os professores, no geral, são mais confiantes em relação à DF (Morais et al., 2019) e consideram o aluno com DI mais difícil para ensinar (Unesco, 2012).

No que se refere à relação de associação entre as diferentes dimensões das atitudes e da autoeficácia, todas as dimensões apresentaram relações significativas e positivas entre si. As dimensões cognitiva, afetiva e comportamental das atitudes apresentam correlações fracas, estes resultados corroboram estudos anteriores (Mahat, 2008; Silva, 2019). A correlação entre as dimensões de autoeficácia (DI, DF e DV) é moderada a forte, corroborando assim com o estudo de Hutzhel & Daniel-Sham (2017), indicando-nos que o professor que se sente confiante para ensinar o aluno com uma deficiência também se sente confiante para as demais.

Acerca do género, não se verificaram diferenças significativas nas atitudes e na autoeficácia dos professores de EF. Embora os resultados corroborem estudos prévios (Doulkeridou et al., 2011; Nogueira, 2017; Silva et al., 2020), não há consenso, visto que outros autores referem que as mulheres tendem a ter atitudes mais positivas (García & Gonzales, 2021) e maiores valores de autoeficácia (Hutzhel & Daniel-Sham, 2017) do que os homens (Abellán et al., 2019; Greguol, et al., 2018). Do mesmo modo, não se verificaram diferenças em função da faixa etária e do tempo de serviço dos participantes, estando em concordância com o resultados encontrados por Hutzhel & Daniel-Sham (2017). Por outro lado, encontra-se diferença significativa em professores mais velhos e com maior tempo de serviço, quando estas variáveis estão associadas à formação complementar em EF inclusiva (Greguol et al., 2018).

Em relação à formação complementar em EF inclusiva, de uma forma geral os professores apresentam atitudes positivas e são confiantes no ensino ao aluno com deficiência, corroborando a literatura (Morais et al., 2019; Reina, et al., 2016; 2019). Encontramos diferenças significativas na dimensão cognitiva das atitudes, resultado semelhante a Silva (2019), que constatou o mesmo em estudantes estagiários do 2º ano do mestrado em ensino da EF. Também encontramos valores significativos de autoeficácia na dimensão de deficiência intelectual, corroborando os resultados de Alhumaid et al. (2020) e de Hutzhel & Daniel-Sham (2017). Os professores com formação complementar em EF inclusiva para além de expressarem mais intenções de agir (dimensão comportamental) positivamente em relação à inclusão de alunos com deficiência, apresentam um predomínio de ideias, pensamentos e conhecimentos (dimensão cognitiva) positivos em relação à inclusão nas aulas de EF.

Em relação à docência a alunos com deficiência intelectual, física e visual, constatou-se que os professores com experiência docente a alunos com deficiência são mais confiantes para ensinar este aluno em comparação com os professores sem experiência. Encontramos resultados semelhantes em Abellán et al. (2019), Alhumaid et al. (2020), Hutzhel & Daniel- Sham (2017) e Reina & Sierra-Marroquín (2016). Por último, encontramos diferenças significativas na dimensão DI e DV da autoeficácia. Os professores que reportaram ter experiência docente com alunos com DI e DF sentem-se mais confiantes para ensinar a alunos com DI e os que reportaram experiência com alunos com DV sentem-se mais confiantes para ensinar o aluno com DV e DI. É possível identificar que os professores com experiência docente a alunos com deficiência são mais confiantes para incluir e ensinar alunos com deficiência intelectual, visual e física respectivamente. Estas experiências aumentam consideravelmente as intenções favoráveis e a confiança do professor para uma educação física inclusiva.

### **3.4.6 CONCLUSÃO**

De uma forma geral os professores de EF revelam atitudes positivas e são confiantes em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas. Verificamos que os professores são mais positivos na dimensão comportamental das atitudes, ou seja, agem de forma a incluir os alunos e sentem-se mais confiantes para ensinar alunos com deficiência Intelectual. No entanto, quando o professor dispõe de experiência com alguma deficiência, ele é confiante para ensinar e incluir as demais. Isto é, experiências positivas favorecem a percepção de autoeficácia face à inclusão. Concluímos que os professores estão em concordância com as políticas inclusivas definidas no Decreto- Lei nº 54/2018 e com a quarta meta da agenda 2030, visto que os professores com formação complementar em EF inclusiva para além de agir numa perspectiva inclusiva, apresentam atitudes cognitivas significativas, ou seja, pensam e têm o conhecimento para intervir com mais segurança no processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, contribuindo assim no processo de inclusão.

Algumas limitações devem ser pontuadas no presente estudo quanto a generalização dos resultados, como o número da amostra e aplicação apenas a duas zonas geográficas do país. Pode ser possível em outras zonas geográficas apresentarem resultados diferentes.

Contudo, com base nos resultados, será importante sugerir o reforço nas formações complementares práticas em Educação Física inclusiva em todas as deficiências, com ênfase na deficiência física. E comparar o antes e o após a participação dos professores nas formações de intervenção ao nível da EF inclusiva.

### 3.4.7. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N.M, Reina Vaíllo, R., Ferriz Morell, R., & Navarro-Patón, R. (2019). Percepção de autoeficácia para inclusão em futuros professores de educação física. *Journal of Sports Psychology*, 28 (1), 0143-156.
- Alhumaid, MM, Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Autoeficácia de professores de educação física em formação para a inclusão na Arábia Saudita. *Sustentabilidade*, 12 (9), 3898.
- Bandura, A. (1991). Teoria social cognitiva da autorregulação. *Comportamento organizacional e processos de decisão humana*, 50 (2), 248-287.
- Bandura, A. (1993). Autoeficácia percebida no desenvolvimento e funcionamento cognitivo. *Psicólogo Educacional*, 28 (2), 117-148.
- Block, M. E., Kwon, E. H. & Healy, S. (2016). Preparing future physical educators for inclusion: Changing the physical education teacher training program. *Journal of the Brazilian Society for Adapted Motor Activity*, 17(1), 9-12.
- Block, ME, & Obrusnikova, I. (2007). Inclusão na educação física: Uma revisão da literatura de 1995-2005. *Atividade física adaptada trimestralmente*, 24 (2), 103-124.
- Block, ME, Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Criação e validação do instrumento de autoeficácia para formandos de formação de professores de educação física rumo à inclusão. *Adaptado Physical Activity Quarterly*, 30 (2), 184-205.
- Campos, M. J., & Neves, F. (2017) Estudo exploratório da autoeficácia dos professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência física. *Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD*, 3 (1) 29-33.
- Campos, M.J.; Ferreira, J.P.; Morais, M. P.; Rodrigues, G. M. (under review). Validação Da Versão Portuguesa Da Self-Efficacy Scale For Physical Education Teacher Education Major Toward Children With Disabilities.
- Correia, L. (2006) Dez ano de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades Educativas Especiais In David Rodrigues (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva (pp.239-243)* – São Paulo: Sumus, 2006.
- Decreto- Lei n.º 54/2018 de 06 de julho de 2018 Ministério da Educação, *Diário da República n.º 129/2018, Série I* de 2018-07-06. Acedido a 03 de abr. 2021. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & Kudlacek, 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. M., Costa Filho, R. A. D., & Iaochite, R. T. (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.

- Frumos, L. (2018). Attitudes and Self-Efficacy of Romanian Primary School Teachers towards Including Children with Special Educational Needs in Regular Classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 118-135.
- Greguol, M., Malagodi, B. M., & Carraro, A. (2018). Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 33-44.
- Hutzler, Y., & Daniel-Sham, E. (2017). Attitudes and Self-Efficacy of Arabic-speaking Physical Education Teachers in Israel toward Including Children with Disabilities. *International Journal of Social Science Studies*, 5(10), 28-42.
- Lima-Rodrigues, L. M. S., & Rodrigues, D. A. (2020). Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à educação física. *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*, 22(3), 721-739.
- 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.
- Mantoan, M. T. E. (2006) O direito de ser, sendo diferente, na escola In David Rodrigues (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva (pp.198-199)* – São Paulo: Sumus, 2006.
- Morais, M. P., Campos, M. J. C., & Rodrigues, G. M. (2019). Formação contínua de professores de educação física face à perspectiva inclusiva. *Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada*, 20 (2).
- Navarro-Patón, R., Pereira, B. & Rodríguez-Fernández, J. (2020). Hacia la inclusión educativa a través de la autoeficacia percibida de futuros docentes de Educación Física. In J. Serrano, J. Petrica, M. Kerkoski & B. Pereira. *Atividade física, lazer e saúde - Perspetivas e Desafios de Investigação*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, pp. 78-85.
- Nogueira, M. J. (2016). *Análise exploratória da autoeficácia de futuros professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência*. Dissertação de Doutorado, Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Patricia-García, S., & Vitor-Gozález, B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 3.
- 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).
- Reina, Santana, Montesdeoca, & Roldan. (2019). Improving Self-Efficacy Towards Inclusion in In-Service Physical Education Teachers: A Comparison between Insular and Peninsular Regions in Spain. *Sustainability*, 11(20), 5824.
- Rodrigues, D. (2017). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (24-25), 73-81.



Silva, R. J. 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 de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. No prelo.

Teixeira, C. P. M. (2019). *Atitudes dos Professores em turmas com alunos NEE face à inclusão*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Fafe, Fafe.

Un SDGs. Transforming OurWorld: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution Adopted by the UN General Assembly. 25 September 2015. Acedido a 22 de fevereiro de 2021. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Unesdoc.unesco.org. Retrieved 23 December 2019. Acedido a 21 de fevereiro de 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

#### **4. REFLEXÕES SOBRE O CONTRIBUTO DO ESTÁGIO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS**

O período da Prática de Ensino Supervisionado (PES) permitiu-me conhecer os diferentes cargos, funções e hierarquia do contexto educativo; integrar o contexto de forma a contribuir, tendo assim uma boa relação com professores e funcionários; compreender a organização e consumir o processo ensino–aprendizagem; adquirir experiência de aprendizagem profissional de docência em Educação Física numa realidade diferente da qual possuo; compreender as funções atribuídas ao docente; pôr em prática os conhecimentos adquiridos no contexto acadêmico.

Acerca dos objetivos específicos, sendo estes referentes as sessões de aula, turmas e alunos, foi possível aplicar a metodologia, modelo e técnicas de intervenção pedagógica mais adequadas quanto ao planeamento e operacionalização, em concordância com às referências atuais; levar o aluno a vivenciar às várias unidades didáticas de educação Física. No que tange a atingir os níveis de especificação proposto para cada ano de escolaridade, não foi possível atingir em todos os alunos, devido a imprevistos, como por exemplo, o período que estivemos no ensino a distância e aos alunos do 6º ano que no ano letivo passado (2019/2020), o fizeram praticamente todo em casa e quando retornaram apresentaram muitas lacunas a serem então trabalhadas e desenvolvidas.

Contudo foi possível identificar, suprimir/ superar as principais dificuldades encontradas pelos alunos; manter o aluno interessado e motivado às aulas de Educação Física e a prática da atividade física extra curricular, como o Desporto Escolar, por exemplo; promover a condição física e cultura desportiva; incentivar o trabalho em grupo, com respeito e colaboração fazendo do aluno um agente de ensino; fomentar a importância da atividade física para saúde; orientá-los quanto ao sedentarismo e o males causados por ele.

Consoante aos pontos mais positivos apresentados durante a PES, apresentei um bom clima relacional de aula; não usei de autoritarismo; dei voz ao aluno, procurando compreender e ajudar, principalmente no que diz respeito a introversão; procurei enxergar o aluno além da sala de aula; analisei e refleti cada sessão de aula, buscando corrigir e melhorar a lecionação.

No que diz respeito as dificuldades encontradas, estas têm a ver com os meus pontos fracos iniciais, que eram a timidez; dificuldade de me fazer entender devido a forma falada do idioma; instrução precisa; transmissão dos feedback oportunos; a locomoção pelas zonas de trabalho dos alunos. Para superar, para além das pesquisas em referências bibliográficas, recorri a observar aos outros professores e ao meu orientador, para então conseguir superar as dificuldades. Em relação ao *feedback* dado no momento certo, ao fim da PES ainda houve

algumas situações nas quais eu ainda apresentei dificuldade em concluir o ciclo do *feedback*, ou seja, dar a informação e de preferência demonstrar e observar se aluno realizou corretamente, para então concluir o ciclo.

Considerando a minha licenciatura prévia no Brasil, na qual a Educação Física escolar apresenta uma abordagem onde é considerada uma cultura corporal do movimento, constituída por jogos, esportes, danças e luta, que o aluno deve vivenciar esta cultura de forma a praticá-la contribuindo para a promoção da saúde e do bem estar, de forma autônoma e considerando o seu contexto social. E sendo o objetivo do desenvolvimento do gesto técnico e tático para além da escola, justifico a minha dificuldade em dominar o gesto e as componentes críticas. Ao reconhecer essa dificuldades esforcei-me a desenvolver e aprimorar conhecimentos e competências.

## 5. CONCLUSÃO

A Prática de ensino Supervisionada foi uma experiência fundamental, muito importante e desafiadora. Pude pôr em prática os conhecimentos acadêmicos adquiridos durante o mestrado e contribuir a título de troca de experiência com a minha experiência prévia.

Os conhecimentos adquiridos nomeadamente ao nível do planeamento, método e didática, técnicas de intervenção pedagógica e avaliação foram minuciosos, agregando muito conhecimento. Aprendi a importância de se estruturar o planeamento, as técnicas para intervir pedagogicamente de forma mais eficaz, analisar e refletir a intervenção pedagógica buscando a melhoria na lecionação com objetivo de garantir a transmissão do conhecimento e a compreensão do aluno sobre este.

Defrontei-me com algumas dificuldades, que procurei superá-las, não desanimando. Respeitei a minha história e experiência de vida e segui em frente, buscando aperfeiçoar-me em função das minhas possibilidades.

Alcansei minhas expectativas em vivenciar uma realidade diferente da qual possuo, com o intuito de adquirir experiências que agregassem a minha carreira profissional. As experiências vividas marcaram o meu percurso contribuindo na construção do meu futuro como professora de Educação Física.

Investir numa formação continuada, não é uma tarefa fácil, ainda mais em outro país, vivenciando outra cultura e propostas curriculares diferenciadas. No entanto, ao aceitarmos a aprender e a lidar com a crítica, tornamo-nos mais reflexivos, com novas projeções, adquirindo novos conhecimentos e competências. Tendo como propósito o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Pela experiência do mestrado, reconheço que o professor está em constante aprendizagem, porém para reconhecer isto é preciso o que é chamado por Cabral e Hauer (2019), de humildade pedagógica. Reconhecendo que a formação profissional não se esgota, sendo a formação continuada fundamental na carreira do professor.

## 6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N.M, Reina Vaíllo, R., Ferriz Morell, R., & Navarro-Patón, R. (2019). Percepção de autoeficácia para inclusão em futuros professores de educação física. *Journal of Sports Psychology*, 28 (1), 0143-156.
- Agrupamento de Escolas da Boa Água. *Plano de Inovação 2019*. Acedido a 14 de jan. de 2021. Disponível em [https://aeboaagua.org/ebiba/wp-content/uploads/2020/01/PLANO-DE-INOVA%C3%87%C3%83O-Final\\_corrigeo-OG.pdf](https://aeboaagua.org/ebiba/wp-content/uploads/2020/01/PLANO-DE-INOVA%C3%87%C3%83O-Final_corrigeo-OG.pdf)
- Alhumaid, MM, Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Autoeficácia de professores de educação física em formação para a inclusão na Arábia Saudita. *Sustentabilidade*, 12 (9), 3898.
- Aprendizagens essenciais 5º ano. Acedido a 15 de set. de 2021. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/5\\_educacao\\_fisica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_educacao_fisica.pdf)
- Aprendizagens essenciais 6º ano. Acedido a 15 de set. de 2021. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/6\\_educacao\\_fisica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_educacao_fisica.pdf)
- Aprendizagens essenciais 7º ano. Acedido a 15 de set. de 2021. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/educacao\\_fisica\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_fisica_3c_7a_ff.pdf)
- Aprendizagens essenciais 8º ano. Acedido a 15 de set. de 2021. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/educacao\\_fisica\\_3c\\_8a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_fisica_3c_8a_ff.pdf)
- Bandura, A. (1991). Teoria social cognitiva da autorregulação. *Comportamento organizacional e processos de decisão humana*, 50 (2), 248-287.
- Bandura, A. (1993). Autoeficácia percebida no desenvolvimento e funcionamento cognitivo. *Psicólogo Educacional*, 28 (2), 117-148.
- Block, M. E., Kwon, E. H. & Healy, S. (2016). Preparing future physical educators for inclusion: Changing the physical education teacher training program. *Journal of the Brazilian Society for Adapted Motor Activity*, 17(1), 9-12.
- Block, ME, & Obrusnikova, I. (2007). Inclusão na educação física: Uma revisão da literatura de 1995-2005. *Atividade física adaptada trimestralmente*, 24 (2), 103-124.
- Block, ME, Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Criação e validação do instrumento de autoeficácia para formandos de formação de professores de educação física rumo à inclusão. *Adaptado Physical Activity Quarterly*, 30 (2), 184-205.
- Cabral, S. & Hauer, G. (2019) Humildade pedagógica: a importância da formação continuada dos professores no século XXI. Anais VI CONEDU. Campina Grande: *Realize Editora*, 2019. Acedido a 10 de jul. 2021. Disponível em.
- Campos, M. J., & Neves, F. (2017) Estudo exploratório da autoeficácia dos professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência física. *Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD*, 3 (1) 29-33.

- Campos, M.J.; Ferreira, J.P.; Morais, M. P.; Rodrigues, G. M. (under review). Validação Da Versão Portuguesa Da Self-Efficacy Scale For Physical Education Teacher Education Major Toward Children With Disabilities.
- Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física, (10-11)*, 135-151.
- Catunda, R. & Marques, A. (2017) Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade. Casa da Educação Física
- Correia, L. (2006) Dez ano de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades Educativas Especiais In David Rodrigues (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva* (pp.239-243) – São Paulo: Sumus, 2006.
- Decreto- Lei n.º 54/2018 de 06 de julho de 2018 Ministério da Educação, *Diário da República n.º 129/2018, Série I* de 2018-07-06. Acedido a 03 de abr. 2021. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Despacho normativo n.º 6944-A/2018 do Ministério da Educação: Aprendizagens Essenciais ao Ensino Básico. *Diário da República, 2.ª série — N.º 138 — 19 de julho de 2018*. Acedido a 15 de set, de 2021. Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/115738779/details/maximized>
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & Kudlacek, 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. M., Costa Filho, R. A. D., & Iaochite, R. T. (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.
- Frumos, L. (2018). Attitudes and Self-Efficacy of Romanian Primary School Teachers towards Including Children with Special Educational Needs in Regular Classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 10*(4), 118-135.
- Greguol, M., Malagodi, B. M., & Carraro, A. (2018). Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares1. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*(1), 33-44.
- Hutzler, Y., & Daniel-Sham, E. (2017). Attitudes and Self-Efficacy of Arabic-speaking Physical Education Teachers in Israel toward Including Children with Disabilities. *International Journal of Social Science Studies, 5*(10), 28-42.
- Lima-Rodrigues, L. M. S., & Rodrigues, D. A. (2020). Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à educação física. *Quaestio-Revista de Estudos em Educação, 22*(3), 721-739.
- 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.

- Mantoan, M. T. E. (2006) O direito de ser, sendo diferente, na escola In David Rodrigues (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva* (pp.198-199) – São Paulo: Sumus, 2006.
- Martins, J., Gomes, L. & Carreiro da Costa, F. (2017): Técnicas de Ensino para uma educação física de qualidade. In Catunda, R. & Marques, A. (org). *Educação Física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp.53-82) Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2002). A perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino dos jogos desportivos Cultura e contemporaneidade na educação física e desporto. E agora? (pp. 133-139): Porto: Coleção Prata da Casa (edição especial).
- Morais, M. P., Campos, M. J. C., & Rodrigues, G. M. (2019). Formação contínua de professores de educação física face à perspectiva inclusiva. *Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada*, 20 (2).
- Navarro-Patón, R., Pereira, B. & Rodríguez-Fernández, J. (2020). Hacia la inclusión educativa a través de la autoeficacia percibida de futuros docentes de Educación Física. In J. Serrano, J. Petrica, M. Kerkoski & B. Pereira. *Atividade física, lazer e saúde - Perspetivas e Desafios de Investigação*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, pp. 78-85.
- Nogueira, M. J. (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.
- Patricia-García, S., & Vitor-Gozález, B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 3 (39).
- Programa do Desporto Escolar 2017-2021. Acedido a 10 de jan. de 2021. Disponível em [https://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/pde\\_2017\\_2021\\_dge\\_final.pdf](https://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/pde_2017_2021_dge_final.pdf)
- Quina, J. N (2009) *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- 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).
- Reina, Santana, Montesdeoca, & Roldan. (2019). Improving Self-Efficacy Towards Inclusion in In-Service Physical Education Teachers: A Comparison between Insular and Peninsular Regions in Spain. *Sustainability*, 11(20), 5824.
- Rodrigues, D. (2017). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (24-25), 73-81.
- Silva, R. J. R. (2019). *Validação da Versão Portuguesa da Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale em Estudantes-Estagários 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 de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. No prelo.

Teixeira, C. P. M. (2019). *Atitudes dos Professores em turmas com alunos NEE face à inclusão*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Fafe, Fafe.




Un SDGs. Transforming OurWorld: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution Adopted by the UN General Assembly. 25 September 2015. Acedido a 22 de fevereiro de 2021. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Unesdoc.unesco.org. Retrieved 23 December 2019. Acedido a 21 de fevereiro de 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>



**ANEXO**


**ANEXO A**

Planificação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física Agrupamento de Escolas da Boa Água			
<b>Data:</b> 23/09/2020 <b>Espaço:</b> Pavilhão	<b>Turma:</b> 2º D grupo A	<b>Número de alunos:</b> 21	
<b>Professor:</b> Pedro Cacho/ Tatiane Moraes	<b>Matéria:</b> Teste FitEscola e jogo pré desportivo	<b>Material:</b> Sinalizadores, 8 bolas de iniciação desportiva.	
<b>Objetivos gerais:</b> Conceituar o teste vaivém Fit Escola e desenvolver capacidades motoras condicionais.			
<b>Objetivo específicos:</b> Aprender como é realizado o teste de vaivém Fit Escola, realizar exercícios para desenvolver a capacidade motora condicionada de resistência aeróbia.			
Atividade	Esquema	TP	TT
<b>Parte Inicial</b>			
1. Breve explicação sobre os objetivos da aula, o que é o teste vaivém e no que consiste; explicação sobre corrida resistência e respiração adequada para este tipo de corrida.		15'	15'
2. Mobilização articular	Turma posicionada em U de frente para o professor		
3. Exercícios de corrida num percurso de 20 metros para perceberem na prática o que é corrida de resistência e o teste vaivém.		5' 15'	20' 35'
<b>Parte Fundamental</b>			
1. Simulação do teste vaivém, para os alunos aprenderem na prática as regras e a sua execução.		13'x2 grupos= 26'	61'
2. Jogo do “Mata Piolho” Cada vez que uma equipa acerta (mata) o seu adversário acrescenta-se um sinalizador a lateral do seu campo. A equipa que ao fim do jogo obtiver menos marcadores, vence.		13'x2 grupos= 26'	87'
Beber água		5'	92'
<b>Parte Final</b>			
Alongamento final		8'	100'
Balanço final			

## ANEXOB

Planificação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física Escola Básica Integrada da Boa Água		
<b>Data:</b> 18/06/2021 <b>Espaço:</b> Capó de jogos	<b>Turma:</b> 3º Ciclo A	<b>Número de alunos:</b> 22
<b>Professor:</b> António Piedade/ Tatiane Moraes	<b>Matéria:</b> Andebol, Basquetebol, Voleibol, Atletismo- lançamento do peso.	<b>Material:</b> Bola de Andebol, bola de Basquetebol, bolas de voleibol, pesos, fitas delimitadoras espaço aéreo (redes), pinos.
<p><b>Objetivos gerais:</b> Desenvolver e consolidar as técnicas de Andebol (passe, receção, remate, interceção de bola, marcação e desmarcação), Basquetebol (passe e receção de bola, corte vertical após passe e lançamento), Voleibol (Passe e manchete) e de Atletismo lançamento do peso técnica de lado, a partir da posição de força.</p>		
<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andebol, Basquetebol e Voleibol- Exercitar as técnicas através de jogo condicionado.</li> <li>• Lançamento do peso- Exercitar a técnica do lançamento do peso.</li> </ul>		
<b>Organização</b>		
<p><b>Parte Inicial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>🚩 <b>Preleção inicial:</b> Objetivo da aula.</li> <li>🚩 <b>Aquecimento:</b> Corrida e mobilização articular.</li> </ul>		
<p><b>Parte Fundamental</b></p> <p><b>1º momento</b></p> <p>🚩 <b>Estação 1</b></p> <p>Andebol: Jogo condicionado, inicialmente sem drible, podendo ser 4x4 ou 5x5 (<b>15 min</b>)                      Critérios de êxito:                      Componentes críticas                      Passe- Dedos bem afastados e bola acima da cabeça; pé contrário à mão que tem a bola ligeiramente à frente, envio da bola de trás para a frente.                      Receção- Na receção alta os braços devem estar estendidos com a mão a formar um “W”; na baixa, os braços devem estar baixos, estendidos e mão em forma de concha.                      Remate- Feito após receção em movimento, lança a bola a baliza, colocando o braço com bola bem atrás e acima do ombro. A impulsão é feita pela perna contrária ao braço que executa o remate.                      Desmarcação- Deslocar-se rapidamente, ocupando espaços livres, criando assim uma linha de passe segura ao colega que tem a bola.                      Marcação- Impedir a desmarcação para espaços livres próximos da baliza, através do acompanhamento do adversário.                      Interceção- Deve tentar interceptar a bola, antecipando-se ao adversário, impedindo-o de receber a bola.</p> <p>🚩 <b>Estação 2</b></p> <p>Lançamento do peso: Realizar a técnica do lançamento do peso, de acordo com a aptidão individual. (<b>15 min</b>)                      Critérios de êxito:                      Componentes críticas                      Apoia o peso na palma da mão, agarrando- com os dedos; flete a mão, colocando o peso em contacto com o pescoço e o maxilar inferior; posicionar-se lateralmente, com as pernas afastadas; eleva o tronco até atingir uma posição vertical; faz a rotação do tronco; empurrar o peso para cima e para frente, sem rotação de obro, preservando esta articulação.</p>		
<p><b>2º momento</b></p> <p>🚩 <b>Estação 1</b></p> <p>Voleibol: Grupos de 2 alunos um em cada lado do campo, A e B trocam a bola entre si, procurando utilizar as técnicas de passe de frente e manchete adequado o melhor gesto à trajetória da bola. Os alunos poderão trocar de par para alterar os estímulos colocados por colegas diferentes. Em alguns casos poderemos realizar pequenos jogos 2x2. (<b>18 min</b>)                      Critérios de êxito:                      Componentes críticas                      Passe de frente- Posição equilibrada com o peso do corpo distribuído pelos dois apoios, flexão/extensão em simultâneo dos membros inferiores e superiores; colocação do jogador por baixo da bola, colocação das mãos acima e à frente da testa, dedos afastados com os polegares e indicadores formando um triângulo, as mãos em forma de concha, contacto com a bola somente com os dedos.                      Manchete- Posição equilibrada com o peso do corpo distribuído pelos dois pés, flete os membros inferiores, membros superiores em extensão à frente, mãos sobrepostas e os polegares unidos, eleva os membros superiores no momento do contacto da bola com os antebraços; flexão/extensão em simultâneo dos membros inferiores.</p> <p>🚩 <b>Estação 2</b></p> <p>Teste Fit- escola: Alunos com testes em atraso e recolha de dados dos testes finais. (<b>18 min</b>)</p>		
<p><b>Parte Final</b></p> <p>Alongamento, balanço final, arrumar material</p>		
Preleção inicial + Aquecimento	10'	
Espaços	63'	
Rotações + beber água	9'	
Alongamento + conversa final + arrumar material	8'	
Total	<b>90'</b>	

## ANEXO C

 **FACULDADE DE DESPORTO**  
**UNIVERSIDADE DO PORTO**

### Atitudes e autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência

A Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) está a desenvolver um estudo de âmbito nacional sobre as atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas. A sua colaboração será fundamental para aprofundar os conhecimentos nesta área e para o desenvolvimento de práticas inclusivas na aula de Educação Física.

Com o objetivo de recolher dados para o referido estudo solicitamos a sua participação através no preenchimento de três questionários, nomeadamente i) um questionário que avalia as atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão; ii) um questionário que avalia a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão e, por fim, iii) um questionário sociodemográfico que recolhe informação sobre aspetos de natureza pessoal (ex. idade, género), profissional (ex. habilitações literárias) e experiência no contexto inclusivo (ex. contacto prévio). O tempo médio total de preenchimento é de aproximadamente 15 minutos.

Todos os dados e informações recolhidas serão guardados e mantidos na máxima privacidade, confidencialidade e anonimato, sendo que apenas a equipa de investigadores terá acesso aos mesmos. A participação no estudo é de carácter voluntário. Pode decidir retirar a sua participação a qualquer momento não decorrendo desta decisão qualquer prejuízo para o próprio.

Próxima

### Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva

Tradução e adaptação autorizada para a língua portuguesa por Bastos, Teixeira e Corredeira, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, do instrumento de avaliação Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale, de Mahat (2008).

#### Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva

O objetivo deste questionário é recolher informação sobre as suas atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

A educação inclusiva é definida como: "A educação de todos os alunos nas turmas, adequada às suas faixas etárias, independentemente do grau ou severidade da sua deficiência. Pressupõe o acesso dos alunos ao currículo, com o apoio necessário e em contexto socialmente acolhedor." A deficiência é definida como: "Um termo abrangente que inclui as incapacidades, limitações nas atividades e restrições na participação. Uma incapacidade é um problema numa função ou estrutura do corpo; uma limitação numa atividade é a dificuldade que a pessoa tem na execução de uma tarefa ou ação; e a restrição na participação é um problema vivenciado por uma pessoa no envolvimento numa situação da vida quotidiana".

Por favor, complete todos os itens do questionário. Não existem respostas certas ou erradas. A melhor resposta é aquela que reflete a sua sincera opinião acerca de cada uma das afirmações. Obrigado pela sua colaboração!

**INSTRUÇÕES:** Após a leitura de cada afirmação, assinale a resposta que melhor representa a sua opinião.

Por exemplo: Se concorda parcialmente com a afirmação abaixo apresentada, assinale 3.  
"Os alunos com deficiência são bem aceites pelos alunos sem deficiência."

**LEGENDA:**

- 1 - Concordo Totalmente
- 2 - Concordo
- 3 - Concordo Parcialmente
- 4 - Discordo Parcialmente
- 5 - Discordo
- 6 - Discordo Totalmente

## As atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência

1 - Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica 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

As atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência

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

As atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência

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

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

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

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

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

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

## ANEXO D

### Autoeficácia de professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência

Tradução autorizada para a língua portuguesa por Campos e Ferreira, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, do instrumento de avaliação Situational-Specific Self-Efficacy and Inclusion Students with Disabilities in Physical Education - Version 5, de Block, Klavina, Hutzler e Barak (2013).

### Autoeficácia de professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência

Com este questionário pretende-se perceber a autoeficácia e o grau de confiança de professores de Educação Física em incluírem um(a) aluno/a com determinadas condições de deficiência nas suas aulas de Educação Física com segurança, com sucesso e de forma significativa.

Inicialmente terá uma descrição de um(a) aluno/a com deficiência intelectual, física ou visual. A descrição é seguida de uma série de afirmações sobre como se sente relativamente ao seu desempenho em determinadas tarefas para enquadrar esse aluno/a. Responda a estas questões, como se esse/a aluno/a fosse participar na sua aula de Educação Física na próxima semana.

A escala de confiança para cada questão varia de 1 (sem confiança) a 5 (total confiança).

Não existem respostas certas ou erradas, cada pessoa vai responder de forma diferente. Apenas queremos saber o quanto se sente confiante face à sua capacidade de incluir um(a) aluno/a com deficiência, de forma segura, efetiva e com sucesso, na sua aula de Educação Física da próxima semana.

### Parte 1 - Descrição de aluno com deficiência intelectual (Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental)

O João é um estudante do 9º ano com deficiência intelectual e não aprende tão rapidamente como os seus colegas. Devido ao seu défice cognitivo, também não fala muito bem, por isso, às vezes, é difícil entender o que está a dizer. No entanto, irá apontar ou gesticular para ajudar as pessoas a saberem o que quer. Ele também tem dificuldade em compreender instruções verbais, em especial quando as instruções têm várias etapas.

Por favor pontue o quanto está seguro/a em conseguir realizar as tarefas listadas abaixo, assinalando o número apropriado em cada uma das questões, usando a seguinte escala:

- 1 - Sem confiança
- 2 - Confiança baixa
- 3 - Confiança moderada
- 4 - Confiança elevada
- 5 - Total confiança

Situação 1: Está a realizar testes de aptidão física com a sua turma de Educação Física de 30 alunos, que inclui o João.

A. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar o João durante os testes de condição física? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança

Situação 2: Está numa unidade didática de uma modalidade coletiva, como voleibol, basquetebol ou futebol, com a sua turma de Educação Física de 30 alunos, que inclui o João. Encontra-se na primeira semana da unidade e está a ensinar as competências básicas da modalidade (por exemplo o voleibol: serviço, passe e receção).

As atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência

B. Que confiança tem na sua competência para modificar as suas instruções de forma a ajudar o João a compreender o que fazer quando ensina os skills desportivos? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança

C. Que confiança tem na sua competência para ajudar o João a ficar na tarefa quando ensina os skills desportivos? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança

D. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar o João enquanto ensina os skills desportivos? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança

Situação 3: Está numa unidade didática de uma modalidade coletiva, como voleibol, basquetebol ou futebol, com a sua turma de Educação Física de 30 alunos, que inclui o João. Encontra-se na última semana da unidade didática e os seus alunos já estão no jogo formal.

Verifique que leu a descrição acima apresentada

E. Que confiança tem na sua competência para ajudar o João a ficar na tarefa durante o jogo? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança

F. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar o João durante o jogo? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança



## As atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência

### Parte 2 - Descrição de aluno com deficiência física

O Manuel é um estudante do 9º ano com uma lesão medular. Ele não consegue andar, por isso desloca-se numa cadeira de rodas.

O Manuel gosta de praticar as mesmas modalidades que os seus colegas, no entanto não tem muito sucesso quando joga. Mesmo conseguindo empurrar a sua cadeira de rodas, é mais lento do que os colegas e fica cansado depois de empurrar a cadeira em apenas 1-2 minutos.

O Manuel pode passar e servir uma bola de voleibol, mas não o suficiente para fazê-lo por cima da rede. Pode apanhar bolas atiradas diretamente para ele. No entanto não tem força na parte superior para lançar uma bola de basquetebol suficientemente alta para encestar. Como não pode usar as pernas, o Manuel não consegue pontapear uma bola de futebol, mas pode empurrar a bola para a frente com a sua cadeira.

**Por favor pontue o quanto está seguro/a em conseguir realizar as tarefas listadas abaixo, assinalando o número apropriado em cada uma das questões, usando a seguinte escala:**

- 1 - Sem confiança
- 2 - Confiança baixa
- 3 - Confiança moderada
- 4 - Confiança elevada
- 5 - Total confiança

**Situação 1: Está a realizar testes de aptidão física com a sua turma de Educação Física de 30 alunos, que inclui o Manuel.**

A. Que confiança tem na sua competência para criar objetivos individuais para o Manuel? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança

B. Que confiança tem na sua competência para modificar o teste para o Manuel? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança

C. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar o Manuel durante os testes de condição física? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança

As atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência

D. Que confiança tem na sua competência para tornar o ambiente seguro para o Manuel durante os testes de condição física? \*

1    2    3    4    5

Sem confiança                        Total confiança

Situação 2: Está numa unidade didática de uma modalidade coletiva, como voleibol, basquetebol ou futebol, com a sua turma de Educação Física de 30 alunos, que inclui o Manuel. Encontra-se na primeira semana da unidade didática, e está a ensinar as competências básicas da modalidade (por exemplo o voleibol: serviço, passe e receção).

E. Que confiança tem na sua competência para fazer modificações nos skills desportivos caso o Manuel não consiga realizar os exercícios como os colegas? \*

1    2    3    4    5

Sem confiança                        Total confiança

F. Que confiança tem na sua competência para tornar o ambiente seguro para o Manuel quando ensina os skills desportivos? \*

1    2    3    4    5

Sem confiança                        Total confiança

G. Que confiança tem na sua competência para modificar equipamento de forma a ajudar o Manuel quando ensina os skills desportivos? \*

1    2    3    4    5

Sem confiança                        Total confiança

H. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar o Manuel enquanto ensina os skills desportivos? \*

1    2    3    4    5

Sem confiança                        Total confiança

**Situação 3:** Está numa unidade didática de uma modalidade coletiva, como voleibol, basquetebol ou futebol, com a sua turma de Educação Física de 30 alunos, que inclui o Manuel. Encontra-se na última semana da unidade didática e os seus alunos já estão no jogo formal.

I. Que confiança tem na sua competência para tornar o ambiente seguro para o Manuel durante o jogo? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança

J. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar o Manuel durante o jogo? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança

### Parte 3 - Descrição de aluna com deficiência visual

A Sofia é uma estudante do ensino secundário. Tem baixa visão, pelo que só consegue ver pessoas e objetos quando eles estão realmente perto dela.

Ela gosta de praticar desporto e o seu nível de condição física é comparável ao dos seus colegas. A Sofia precisa de assistência física para se movimentar com segurança na aula de Educação Física. Por exemplo, ela segura no cotovelo de um colega e ouve os sinais auditivos dos seus pares quando faz a prova da milha. Além disso, a sua visão não é boa o suficiente para ver as demonstrações, por isso precisa de instruções verbais e de alguém a guiá-la durante o movimento para entender como executar um skill.

Ao jogar um desporto de equipa (por exemplo, basquetebol, andebol, futebol), a Sofia necessita de alguém para sua segurança e para saber onde está no campo, precisando de uma bola com sinais sonoros para saber onde está a mesma durante o jogo. Quanto ao seu nível de habilidade, ela não consegue pegar numa bola, mas consegue jogar ou pontapear a bola em direção a um alvo auditivo.

Por favor pontue o quanto está seguro/a em conseguir realizar as tarefas listadas abaixo, assinalando o número apropriado em cada uma das questões, usando a seguinte escala:

- 1 - Sem confiança
- 2 - Confiança baixa
- 3 - Confiança moderada
- 4 - Confiança elevada
- 5 - Total confiança

**Situação 1:** Está a realizar testes de aptidão física com a sua turma de Educação Física de 30 alunos, que inclui a Sofia.

As atitudes e a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência

A. Que confiança tem na sua competência para tornar o ambiente seguro para a Sofia durante os testes de condição física? \*

1      2      3      4      5

Sem confiança                        Total confiança

B. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar a Sofia durante os testes de condição física? \*

1      2      3      4      5

Sem confiança                        Total confiança

C. Que confiança tem na sua competência para modificar os requisitos do teste para a Sofia durante a sua realização? \*

1      2      3      4      5

Sem confiança                        Total confiança

Situação 2: Está numa unidade didática de uma modalidade coletiva, como voleibol, basquetebol ou futebol, com a sua turma de Educação Física de 30 alunos, que inclui a Sofia. Encontra-se na primeira semana da unidade, e está a ensinar as habilidades básicas da modalidade (por exemplo o voleibol: serviço, passe e receção).

D. Que confiança tem na sua competência para modificar as instruções de forma a ajudar a Sofia quando ensina os skills desportivos? \*

1      2      3      4      5

Sem confiança                        Total confiança

E. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar a Sofia enquanto ensina os skills desportivos? \*

1      2      3      4      5

Sem confiança                        Total confiança

F. Que confiança tem na sua competência para tornar o ambiente seguro para a Sofia quando ensina os skills desportivos? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança

Situação 3: Está a realizar uma unidade didática de uma modalidade coletiva, como voleibol, basquetebol ou futebol, com a sua turma de Educação Física de 30 alunos, que inclui a Sofia. Encontra-se na última semana da unidade didática e os seus alunos já estão no jogo formal.

G. Que confiança tem na sua competência para tornar o ambiente seguro para a Sofia durante o jogo? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança

H. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar a Sofia durante o jogo? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança

I. Que confiança tem na sua competência para modificar as regras de jogo para a Sofia? \*

	1	2	3	4	5	
Sem confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total confiança