U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

O (Re)descobrir da Educação Física Inclusiva numa escola de referência para a Deficiência Visual. Expectativas, dificuldades e conquistas de uma Estudante Estagiária da área da Atividade Física Adaptada.

Relatório de Estágio Profissional

Rute João Almeida de Miranda

Porto, setembro, 2021

O (Re)descobrir da Educação Física Inclusiva numa escola de referência para a Deficiência Visual. Expectativas, dificuldades e conquistas de uma Estudante Estagiária da área da Atividade Física Adaptada

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Doutora Paula Maria Leite Queirós

Rute João Almeida de Miranda

Porto, setembro, 2021

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Miranda, R. J. A. (2021). Porto: R. Miranda. O (Re)descobrir da Educação Física Inclusiva numa escola de referência para a Deficiência Visual. Expectativas, dificuldades e conquistas de uma Estudante Estagiária da área da Atividade Física Adaptada. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO INICIAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; INCLUSÃO; ATITUDES FACE À INCLUSÃO.

DEDICATÓRIA

À minha avó Idalina, a minha guerreira e fonte de inspiração

Aos meus pais, Domingos Miranda e Manuela Almeida

Aos meus irmãos Bárbara, Alice, Gustavo e Artur

À minha leal companheira e amiga, Indi.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma partilharam comigo esta desafiante jornada. Com o vosso apoio e carinho, os sonhos tornaram-se possíveis, assim como a vontade de continuar a sonhar e a lutar pelo meu futuro com unhas e dentes. Um obrigada não chega!

"Don't stop until you're proud"

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA III
AGRADECIMENTOS V
ÍNDICE DE ANEXOS XI
ÍNDICE DE QUADROS XIII
ÍNDICE DE FIGURAS XV
RESUMO XVII
ABSTRACT XIX
LISTA DE ABREVIATURAS XXI
1.INTRODUÇÃO GERAL 4
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL 8
2.1 EU QUERO SER PROFESSORA DE EF 8
2.2. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA 11
2.2.1 PROFESSOR COMPETENTE 11
2.2.2 PAPEL DO PROFESSOR NA LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA 12
2.3 IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EF 16
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL 20
3.1 CONTEXTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL (COM RESTRIÇÕES) 21
3.2 ESCOLA COOPERANTE E A SUA MISSÃO NA COMUNIDADE 22
3.3 INCLUSÃO NAS ESCOLAS 25
3.4 GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA 29
3.5 NÚCLEO DE ESTÁGIO 33
3.5.1 PROFESSORA COOPERANTE 33
3.5.2 ORIENTADORA 35

3.5.3 ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS E O TRABALHO DE GRUPO 36
3.6 TURMAS: O YIN E O YANG 37
3.6.1TURMA PARTILHADA: O YIN 38
3.6.2 TURMA RESIDENTE: O YANG 41
4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL 46
4.1 ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA 46
4.1.1 CONCEÇÃO DO ENSINO E PLANEAMENTO 47
4.1.1.1 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 50
4.1.1.2 PLANO ANUAL 53
4.1.1.3 UNIDADE DIDÁTICA 58
4.1.1.4 PLANO DE AULA 61
4.1.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 65
4.1.2.1 INSTRUÇÃO E FEEDBACK NA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS 69
4.1.2.2 REFLEXÃO A CHAVE PARA O SUCESSO 79
4.1.2.3 A PROCURA DE AMBIENTES POSITIVOS DE APRENDIZAGEM 85
4.1.2.4 O ENIGMA DA AVALIAÇÃO 95
4.2. EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA 105
4.2.1 ENSINO À DISTÂNCIA 108
4.2.2 COMO CUMPRIR COM O PROPÓSITO DA EF? 111
4.2.3 PLANEAMENTO, ESTRATÉGIAS E AVALIAÇÃO. 114
5. ESTUDO EMPÍRICO: “ATITUDES E AUTO-EFICÁCIA DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO REALIZADO NUMA ESCOLA DE REFERÊNCIA PARA ALUNOS CEGOS E DE BAIXA VISÃO” 128
5.1 RESUMO 128

5.2 ABSTRACT 129
5.3 REVISÃO DA LITERATURA: 130
5.4 MATERIAL E MÉTODOS 134
5.4.1 AMOSTRA 134
5.4.2 INSTRUMENTOS 134
5.4.3 PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS 136
5.5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 137
6.6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 142
5.5 CONCLUSÕES 147
5.6 REFERÊNCIAS 149
6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS 156
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 160
ANEXOS XXI

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - Versão Portuguesa do Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES)..... XXI
ANEXO 2 - Versão Portuguesa do Situational-Specific Self-Efficacy and Inclusion Students with Disabilities in Physical Education - Version 5, (SE-PETE)..... XXI
ANEXO 3 - Questionário Sociodemográfico..... XXVI

ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 1 - Análise Descritiva das Atitudes dos professores face à inclusão .. 137
Tabela 2 - Análise descritiva e inferencial das atitudes dos professores face à inclusão em função do género, disciplina, habilitações literárias e formação complementar 138
Tabela 3 - Análise descritiva e inferencial das atitudes dos professores face à inclusão em função da qualidade da experiência de ensino a alunos com deficiência 139
Tabela 4 - Correlações entre as atitudes dos professores face à inclusão e a idade..... 139
Tabela 5 - Estatística Descritiva da Autoeficácia dos professores de EF..... 141
Tabela 6 - Análise descritiva das variáveis habilitações literárias, género e formação complementar na área da Ed. Inclusiva, em função da autoeficácia dos professores de EF 142

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Atitudes face à inclusão vs idade professores 140
Figura 2 - Autoeficácia dos Professores de EF em função do tipo de deficiência 141

RESUMO

O presente Relatório de Estágio Profissional tem como propósito a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, assim como espelhar aquilo que foi a minha prática de ensino supervisionada, enquanto etapa final da formação profissionalizante docente. Com este documento pretende-se um confronto dos conhecimentos, que foram adquiridos ao longo da formação docente, com a prática num contexto real de ensino. Uma partilha reflexiva e crítica do que foi o meu estágio profissional, das experiências vivenciadas, dos momentos marcantes, das dificuldades sentidas e também das conquistas, numa escola de referência para alunos cegos e de baixa visão. Este documento para além de contemplar um enquadramento pessoal, profissional e contextual da prática de ensino, apresenta o meu testemunho de todo o trabalho planeado, desenvolvido e refletido ao longo deste ano de aprendizagem, culminando num momento de investigação que confronta aquilo que sempre defendi, a inclusão de pessoas com deficiência, com a realidade onde estava inserida. Este estudo de investigação enfatiza a importância das atitudes e autoeficácia dos professores face à inclusão de alunos com deficiência, assim como o papel fundamental da formação na mudança de crenças e formas de atuação.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO INICIAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; INCLUSÃO; ATITUDES FACE À INCLUSÃO

ABSTRACT

The current report aims to obtain a master's degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education from FADEUP, as well as to reflect my supervised teaching practice, as the final stage of teacher's formation. The purpose of this document is to compare the knowledge acquired throughout the teacher's training with the practice in a real teaching context. It is a reflective and critical sharing of what my professional training period was like, the experiences I had, the highlights, the difficulties I experienced and the achievements I acquired in a school of reference for students with visual impairment. In addition to providing a personal, professional and contextual framework for my teaching practice, this document presents my testimony of all the work planned, developed and reflected throughout this year of learning, culminating in a moment of research that confronts what I have always believed - the inclusion of people with disabilities - with the reality in which I was inserted. This research study emphasizes the importance of teachers' attitudes and self-efficacy towards the inclusion of disabled students, as well as the fundamental role of training in changing beliefs and ways of acting.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PRACTICUM TRAINING; PHYSICAL EDUCATION; INCLUSION; ATTITUDES TOWARDS INCLUSION

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica/Inicial

AF – Avaliação Formativa

AFA – Atividade Física Adaptada

AS – Avaliação Sumativa/Final

DI - Deficiência Intelectual

DGE - Direção-Geral da Educação

DM – Deficiência Motora

DV – Deficiência Visual

EE- Estudante estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PA – Plano Anual

PC – Professora cooperante

PEA - Perturbação do Espetro do Autismo

PC – Paralisia cerebral

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO GERAL

1.INTRODUÇÃO GERAL

O documento em questão foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional, inserido no plano de estudos do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este relatório de estágio procura descrever de forma honesta e ponderada os aspetos essenciais do ano de prática docente supervisionada. Para legitimar o que é descrito neste documento a autora faz referência a alguns momentos em particular, recuando no tempo através do que foi refletindo ao longo dos Diários de Bordo (DB). Este documento de caráter individual e contextualizado aglomera todo um conjunto de situações e aprendizagens, que potenciaram mudanças significativas ao nível dos conhecimentos adquiridos na teoria, pela sua experimentação na prática. Aqui está representado o fechar de um ciclo formativo e, simultaneamente, o início de novas possibilidades e sonhos.

Para a elaboração do relatório de estágio foi necessária uma constante supervisão da Professora Cooperante (PC) e Professora Orientadora (PO), assim como reflexão conjunta com os restantes colegas do núcleo de estágio, na procura constante de formas de atuação eficientes e contextualizadas. Este trabalho colaborativo permitiu potenciar a qualidade de ensino, num processo onde nos são fornecidas as ferramentas base para atingirmos, de forma autónoma, mas orientada, o nosso máximo potencial.

Estruturado em seis capítulos, o relato das vivências é feito num confronto sistemático com as emoções sentidas, para que se torne num testemunho real e entusiasmante. Numa primeira instância é apresentado ao leitor o propósito da elaboração deste documento. Posteriormente, no segundo capítulo é feita uma contextualização pessoal e académica, assim como são fornecidos os motivos pelos quais a autora decide ingressar na área. O terceiro capítulo, denominado de enquadramento institucional, retrata a realidade escolar onde decorreu o estágio, com um destaque particular para a missão da comunidade educativa

enquanto palco de inclusão social. O enquadramento operacional, presente no quarto capítulo, traduz o percurso da professora estagiária num confronto constante entre a realidade e a sua experiência enquanto treinadora de voleibol e desporto adaptado. Este capítulo articula o processo da conceção e planeamento, com base nos documentos orientadores, com a intervenção e avaliação do processo ensino-aprendizagem. No quinto capítulo a autora foca a sua atenção num tema de particular interesse, para desenvolver um estudo de investigação. Nesta porção do documento são averiguadas as atitudes e autoeficácia dos professores face à inclusão de alunos com deficiência, com intuito de apurar se escola de referência para alunos cegos e de baixa visão faz jus à sua missão. Por fim o último capítulo, conclusões e perspetivas futuras, apresenta um último momento reflexivo acerca desta passagem fugaz pela escola, bem como as expectativas para a futura professora de Educação Física (EF).

ENQUADRAMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

2.1 EU QUERO SER PROFESSORA DE EF

Ser professor ultrapassa a mera preparação técnica e científica, são necessárias também qualidades pessoais e é na junção destas duas vertentes que se define o professor. O professor deve conhecer profundamente a matéria de ensino, transmitindo-a e criando situações que permitam aos alunos apropriar-se dela de forma eficaz. Mas, mais do que ser capaz de teorizar as suas práticas, deve ser um professor completo atuando nos mais variados contextos de ação educativa. No sentido em que, com o um leque de competências alargado, o professor adquire flexibilidade e abertura para situações imprevistas (Cunha, 2010).

Mas será que eu tenho o que é necessário para ser aquilo que se considera ser um bom docente? Será que este leque de competências alargado vai ao encontro do meu perfil? Será que a formação de professores permite chegar ao professor ideal? Certamente não, mas acredito que o facto de estar a refletir sobre estes assuntos, e a ambição que tenho de ir para além do expectável, já é um começo. É bom questionar o porquê das coisas, na tentativa de perceber o que está à nossa volta. E este questionamento deve ser feito não só enquanto docentes, mas também enquanto cidadãos conscientes. Devemos querer sempre ser melhores (cidadãos, pessoas, profissionais, irmãos, filhos etc.) e para isso devemos questionar e procurar novas soluções. Quantas mais forem as práticas que nos façam interrogar e pensar de forma crítica acerca do que nos rodeia, a preparação do professor será muito mais centrada no que é importante, isto é, a capacidade de nos moldarmos aos alunos e às suas necessidades.

Tornar-me professora de EF e formar-me nesse sentido sempre foi algo que imaginei, mas por ter também uma paixão pela área da AFA, a minha primeira opção não foi o Mestrado em Ensino. Dou muito valor ao meu percurso académico e à pessoa que me estou a tornar, pelo que tento aproveitar ao máximo cada momento de aprendizagem que tenho. Poder continuar a investir

em mim é sem dúvida um privilégio e fi-lo porque senti que a luta deveria continuar.

Pratico desporto desde que me lembro. Experimentei natação, ballet, ténis, mas o voleibol foi sem dúvida a modalidade pela qual eu me apaixonei. Durante a minha formação enquanto atleta de voleibol tive o privilégio de entrar em contacto com treinadores e professores de EF excecionais. Estes profissionais, para além de me terem marcado muito pela positiva, também me fizeram amar ainda mais o desporto ao ponto de querer seguir esta área profissional.

Considero ser uma pessoa bastante organizada e proativa o que me permitiu a obtenção de bons resultados académicos e profissionais. Sou uma pessoa que gosta de ter tudo em ordem e apenas consegue avançar com determinado raciocínio, quando o ponto de situação está mais que definido. A necessidade que tenho em ter tudo organizado poderá, certamente, ajudar-me a ser uma melhor profissional e consequentemente uma melhor professora. No entanto, embora me considere uma pessoa organizada, por vezes defino metas de estudo ou de realização de tarefas que não consigo cumprir, por serem metas irrealistas para o tempo disponível. Sou, portanto, muito ambiciosa e neste aspeto a minha organização temporal é claramente prejudicada.

Ao longo deste processo de retrospeção, marcado pela necessidade de perceber quem sou, para conceber que professora quero ser, foi também importante refletir acerca das minhas fragilidades. Percebi que a falta de confiança sempre me acompanhou ao longo da vida. Desde pequena que não gosto de ser o centro das atenções e quando acontecia, por exemplo nas típicas apresentações orais de trabalhos, sentia-me extremamente desconfortável e ansiosa. Nunca percebi muito bem o porquê de ficar assim, mas a verdade é que a ansiedade era tanta que as palavras não saíam. Agora tenho algumas estratégias para que o meu discurso seja coerente, nestes momentos de maior ansiedade. Também consegui perceber que improvisar nunca foi o meu forte. Sou uma pessoa que gosta de planear tudo e se o plano A não correr bem terei sempre um plano B ou C. Sempre que me deparei com situações inesperadas e que não havia muito tempo para pensar, o resultado foi um fracasso. A verdade é que eu tento sempre

prever possíveis acontecimentos para não chegar ao ponto do improviso, por saber que não costuma correr bem. No entanto, enquanto professora, isto não vai ser assim tão simples, vou ter de lidar com alunos muito diferentes e com necessidades também diferentes, pelo que agir no momento será obrigatório. Estas competências melhoraram assim que me tornei treinadora e assumi cargos importantes na associação de estudantes da faculdade, como coordenadora do núcleo de voluntariado e tesoureira, no entanto ainda há um longo caminho pela frente.

Desde o meu segundo ano de licenciatura que dou aulas/treinos a pessoas com deficiência. Durante a licenciatura, devido a uma opção curricular (Metodologia–Desporto e Populações Especiais), tive a oportunidade de dar aulas a pessoas com deficiência intelectual (DI), pessoas com perturbação do espetro do autismo (PEA), pessoas com doenças mentais (pós-tratamento), pessoas com lesões medulares, pessoas com amputações e pessoas com paralisia cerebral (PC). Adquiri conhecimentos sobre muitas deficiências, mas também sobre algumas modalidades desportivas adaptadas como o Boccia, o andebol em cadeira de rodas, voleibol sentado, ténis de mesa adaptado e atividade física adaptada. Após a licenciatura especializei-me na área de desporto adaptado e tirei o Mestrado em Atividade Física Adaptada, pela FADEUP. A minha paixão pelo voleibol e a oportunidade que a faculdade me deu em conhecer a equipa de voleibol sentado na licenciatura fez-me abraçar o projeto. Assumi o papel de treinadora-adjunta e preparadora física da equipa de voleibol sentado do Castêlo da Maia Ginásio Clube. Acompanhei a equipa de voleibol sentado em diferentes clubes e posteriormente também decidi vincular-me aos escalões de formação de voleibol convencional. Este longo percurso em que estive associada ao voluntariado e também ao desporto, em particular para pessoas com deficiência tornou-me uma pessoa com muita empatia por questões sociais. Hoje, sou um ser humano melhor e mais alerta para as desigualdades sociais.

2.2. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2.2.1 PROFESSOR COMPETENTE

Um bom professor tem um profundo conhecimento da área e atualiza-o de forma sistemática, sabe comunicar (com a comunidade educativa), interpretar (comportamentos, reações) e gerir (emoções, aulas). Por outro lado, é um agente que proporciona experiências e que ajuda os alunos a evoluir pessoal e profissionalmente. Um bom professor é coerente, proativo (não se conforma) e versátil (capaz de se adaptar a diferentes situações e pessoas).

> *"Ser professor é mesmo isto, é uma constante adaptação ao contexto, aos alunos, é pegar nas dificuldades encará-las como desafios, de forma destemida e com vontade de melhorar pelos nossos alunos. Ser professor vai muito além do transmitir conhecimentos, é transmitir valores para a vida, é dar conselhos, é dar a mão, é educar. Posso dizer que estou muito grata por ter ingressado nesta área, que apesar de não ter sido a minha primeira opção, está a ser muito gratificante. Gratificante no sentido em que posso contribuir com a minha experiência de vida e também académica para o futuro de jovens, todos eles tão singulares e especiais aos meus olhos.*
>
> *(REFLEXÃO FINAL DO 2º PERÍODO)"*

Ser Professor é formar hoje para o futuro, é ter consciência que não existe uma crise de valores, mas sim uma constante mudança de valores sociais, é perceber a diversidade e a EF enquanto projeto antropológico, onde o cerne da educação é a pessoa, o aluno. Não devemos adotar uma postura de professor daltónico cultural, tal como afirma Cortesão & Stoer (1996), devemos sim apelar à equidade, permitindo oferecer aos alunos as mesmas oportunidades, com tratamento adaptado a cada um.

Os principais desafios que hoje se colocam derivam exatamente das características implícitas, em termos de aprendizagem, do tipo de sociedade em que vivemos. Para além da simples aquisição de saberes, exige-se hoje que

sejamos capazes de acompanhar os processos de mudança, inovação e progresso da sociedade em que estamos inseridos. Uma sociedade que idealiza um cidadão com grande autonomia e capacidade de decisão, responsável pela sua própria formação, de modo continuado, ao longo da vida. As situações que os professores têm de gerir e resolver apresentam características únicas que exigem uma resposta diferenciada e situacional (Batista e Queirós, 2013). Desta forma, é natural constatar que se atribui extrema importância à multidimensionalidade do saber do professor, construído com base numa articulação entre a dimensão científica, experimental, investigativa e reflexiva (Shulman, 1987).

Com a formação de Professores pretende-se, em última instância, que o professor seja capaz de reconhecer o contexto social e cultural onde está inserido, tornando-se num cidadão e profissional que reflete sobre a sua intervenção. Os professores fazem-se em contextos e é em diálogo com a comunidade escolar que se faz a profissão. Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores deve passar para dentro da profissão. Uma formação que se baseia na aquisição de uma cultura profissional, que combina aspetos complexos como contributos científicos, pedagógicos e técnicos, e que tem como âncora os professores mais experientes. O estágio assume-se como um terreno privilegiado que permite a construção da formação de professores dentro da profissão.

2.2.2 PAPEL DO PROFESSOR NA LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Atualmente, o tipo de ensino que prevalece nas instituições escolares foca-se preferencialmente na aquisição e reprodução de conhecimentos, onde não existe espaço nem abertura para a criatividade e inovação por parte do aluno (Batista & Queirós, 2015). Esta conceção da educação, intelectualmente orientada, tal como afirma McNamee (2005), traduz-se na desvalorização da

disciplina de EF e embora seja uma disciplina obrigatória, é assumida como complementar às demais disciplinas lecionadas. A EF mais do que outra disciplina curricular encontra-se numa situação de vulnerabilidade, pelo que necessita de novas diretrizes, capazes de motivar os alunos e professores num esforço conjunto para a construção de um processo ensino-aprendizagem significativo.

"A primeira semana foi bastante atribulada e senti um ambiente de pânico entre os professores de EF. Estes estavam muito pessimistas, com a forma como nos queriam condicionar a disciplina, com a junção das 3 aulas de 50 minutos, algo que desvirtua por completo a existência da disciplina no plano curricular. Acredito que não seja nada fácil mudar e adaptar a forma de ensinar e transmitir conhecimentos após tantos anos a lecionar de determinada forma.

(DIÁRIO DE BORDO1)"

"Assim que as decisões finais do primeiro-ministro foram divulgadas foi agendada uma reunião com o grupo disciplinar de EF, com o intuito de definir de que forma seria plausível iniciar as aulas síncronas. Inacreditavelmente, a escola optou por manter a carga horária, ignorando por completo a especificidade das disciplinas essencialmente práticas. Para dar resposta a esta incongruência, ficou definido em reunião que seria feita uma contraproposta ao horário estipulado pela Direção. Estamos confiantes que esta alteração poderá acontecer, mas até lá teremos de nos adaptar ao horário definido para o início das atividades letivas em regime de ensino à distância."

(DIÁRIO DE BORDO 19)

A procura pela afirmação da EF não é recente, e o constante ceticismo acerca do seu valor educativo e social continua a prejudicar a formação de futuros cidadãos. Esta desvalorização por parte da sociedade e comunidade educativa decorre da crença de que a EF se trata de uma atividade educacional preocupada unicamente com desenvolvimento do físico do aluno, pela exercitação das capacidades físicas (força, resistência, velocidade e flexibilidade) e onde existe o esquecimento do princípio essencial, o processo de ensino-aprendizagem (Vlieghe, 2013). Para os que estão de fora, esta visão da

disciplina descredibiliza o verdadeiro intuito da mesma, colocando-a como complementar às restantes. A verdade é que a EF como disciplina obrigatória, tem sido tolerada apenas na medida em que apoia o ensino eficaz e aprendizagem de outras disciplinas (Nyberg & Larsson, 2014). Outro dos discursos em torno da EF é o da saúde, onde a preocupação central recai sobre a conceção pedagógica que pretende manter os alunos fisicamente ativos, com o objetivo de incutir hábitos para uma vida ativa e saudável, não oferecendo um conteúdo educativo à disciplina (Nyberg & Larsson, 2014). Esta visão da disciplina coloca questões relacionadas com a saúde acima das questões relacionadas com o aprender e conhecer. Sem dúvida que podemos atuar de forma preventiva, no sentido de promover saúde tanto física como mental, mas a verdade é que o efeito nunca será significativo o suficiente, para se tornar o foco da disciplina. Existem inúmeros agentes externos que afetam de forma negativa a aquisição de estilos de vida saudáveis das crianças e, com certeza, não será a disciplina de EF, com pouco mais de 2h semanais, que terá resultados positivos na vida destes estudantes. O caminho para a afirmação desta disciplina não deve, de todo, ser nesta direção. Talvez seja mais interessante entender a disciplina como agente promotor de melhores resultados académicos, tendo em conta que existe uma extensa gama de estudos acerca dos efeitos positivos da atividade física sobre componentes cognitivas (Peralta et al., 2014). Por outro lado, à EF, apenas é reconhecido o benefício que proporciona às outras disciplinas e não o seu contributo educativo. Nesta interpretação a disciplina assume o papel de proporcionar um espaço para os alunos se abstraírem das exigências das outras disciplinas.

O panorama acima apresentado aproximam a EF daquilo que é o entretenimento e o treino da aptidão física, distanciando esta disciplina da sua verdadeira essência (Capel & Whitehead, 2012). A EF transcende as questões associadas ao aspeto e aptidão física, por isso, deve ser encarada como uma disciplina relevante no currículo escolar, na qual o movimento e o desporto, enquanto matéria de ensino, estão interligados. O argumento chave para a legitimação da EF no currículo escolar prende-se com o caráter educacional diferenciador desta disciplina, por ser a única disciplina que trata o corpo enquanto objeto

pedagógico. A EF assume o desporto como uma forma específica de lidar com a corporalidade enquanto sistema de comportamentos culturais, marcado por normas, regras, valores e conceções socioculturais (Bento et al., 1999)

Desta forma, a EF enquanto disciplina curricular com características educacionais únicas que a distingue das demais disciplinas, coloca-a numa posição indispensável no contexto curricular, conferindo-lhe uma responsabilidade acrescida. O Professor de EF, em colaboração com a instituição escolar, deve disponibilizar ferramentas para a reflexão acerca da cultura do corpo (do seu e o dos outros) e aumentar a cultura desportiva/motora dos seus alunos. Por outro lado, esta disciplina curricular, através dos sentidos, das emoções e valores desportivos que transmite, influencia o processo de formação do estudante como ser humano e do desenvolvimento da sua personalidade, adquirindo assim uma autonomia pedagógica que lhe confere um valor distinto e a legitima no currículo escolar (desenvolvimento das soft skills) (Resende & Soares, 1997).

Perante todos estes fatores, é incoerente ignorar a posição única e indispensável que a disciplina de EF ocupa no currículo escolar. Para aumentar o reconhecimento da importância da EF no currículo escolar, o nosso papel enquanto futuros profissionais da área é melhorar a qualidade da EF nas escolas e consciencializar/persuadir a sociedade sobre este tema e provocar a mudança através do aluno.

Segundo a UNESCO (2015) é crucial incorporar na EF práticas desportivas sistemáticas, com intencionalidade educativa, concebidas de forma integrada e com significado cultural. Práticas que proporcionem prazer aos alunos, que respeitem os valores do deporto e que potenciem a autorrealização, numa partilha constante de responsabilidades com outras áreas, culminando numa formação de cidadãos confiantes e socialmente responsáveis.

2.3 IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EF

A experiência prática de ensino em contexto real, possível através do EP, é reconhecida como uma das mais importantes componentes na formação de Professores (Batista e Queirós, 2013). O EP contribui para a génese daquilo que se chama de cultura profissional, através de um processo de socialização para a profissão (Nóvoa, 1995). A prática de ensino em contextos reais oferece ao futuro Professor a oportunidade de entrar em contacto com a cultura da escola nas suas mais diversas formas como valores, normas, hábitos, costumes e práticas da comunidade onde a escola está inserida (Batista et al., 2014).

O EP deve ser entendido como um excelente terreno para a construção da profissão, onde o processo complexo de aprender a ensinar é possível em contextos reais. Este saber ensinar corresponde ao conhecimento pedagógico do professor, que afasta a ideia desajustada de que o professor é um mero transmissor de conteúdos programáticos. Enquanto professores, podemos saber tudo conceptualmente, mas se não soubermos transmitir informação de forma pedagógica (ato de ensinar) o processo ensino-aprendizagem pode se tornar num fracasso. Saber ensinar implica que sejam dadas aos alunos as corretas ferramentas e oportunidades para assimilar e compreender aquilo que está a ser transmitido, através do confronto da teoria com a prática. Este tipo de saberes é adquirido no processo de formação de Professores (estágio) e cimentados ao longo da carreira da profissão docente.

É neste contacto com o espaço real de ensino que se conhece os contornos da profissão, e de forma progressiva nos vamos tornando membros da comunidade educativa. Desta forma, é possível constatar que o EP é um momento de excelência de formação e reflexão, onde existe uma estreita articulação entre a teoria e prática (Batista et al., 2014). É um momento que estimula ao pensamento crítico do futuro professor, fornecendo-lhe ferramentas para ir além do

expectável, sendo capaz de dar resposta ao porquê e para quê da sua atuação (Batista e Queirós, 2013).

> *"Apesar de não concordar com algumas exigências, esforços serão feitos para cumprir com estas adaptações ao processo de ensino-aprendizagem destes alunos. Acho que este tipo de matérias exige um tipo de reflexão mais aprofundada que pretendo incluir no meu relatório de estágio, nomeadamente a necessidade de existirem profissionais de AFAem contexto escolar ou a necessidade de alargar o espetro da formação do professor de EF, no sentido de dar resposta a determinadas necessidades educativas especiais."*
>
> *(DIÁRIO DE BORDO 10*

A construção da identidade do Professor é crucial e resulta de um processo individual e simultaneamente social do conhecimento, que provém de experiências próprias e da experiência dos professores detentores dos saberes da prática (Batista et al., 2014). Os professores cooperantes atuam como facilitadores na entrada da profissão, assumindo a função de mentor/tutor no caminho para o êxito. O conceito de *Scaffolding* pode ser aplicado a este contexto, onde o professor cooperante é visto como uma ferramenta poderosa de mudança, que auxilia o professor estagiário a criar a sua própria identidade (Hammond & Gibbons, 2005). Espera-se, portanto, que existam momentos de discussão e confronto entre os saberes teóricos da formação académica e a experiência profissional que advém dos professores cooperantes.

ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

O reconhecimento da especificidade organizacional dos estabelecimentos de ensino, da sua identidade e o seu efeito sobre as aprendizagens dos alunos surge nos anos 70, mas apenas ganha força nos anos 80. Esta mudança decorreu de uma reinterpretação da conceção da escola, que passa a ser encarada como uma organização social inserida num contexto local singular com identidade e culturas próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educacionais muito diferenciados (Torres, 2008). A escola passa a ser assumida como um sistema aberto que realiza trocas permanentes com o seu meio ambiente.

A Escola é confrontada com uma grande diversidade cultural, social e política. É um espaço de cruzamento de culturas, de relações diferenciadas entre os atores escolares e por isso um reflexo de determinada sociedade e contexto sociocultural (Nóvoa, 1995). Assim sendo, conceber educação, experiências pedagógicas e desenvolvimento do indivíduo de forma integral sem que esta esteja conotada a uma dimensão cultural é completamente irrealista.

A cultura distingue cada organização das restantes, agrupa os membros da instituição em torno dos mesmos objetivos, partilhando a mesma identidade que, consequentemente, o torna num fator decisivo no funcionamento organizacional (Bilhim, 2008). A partir deste conceito e assumindo a escola como uma instituição possuidora de cultura, concluímos que a mesma para além de espelhar os valores de determinada sociedade onde está inserida, também transmite os seus próprios valores, crenças e práticas enquanto instituição escolar dotada de uma identidade própria historicamente sedimentada (Carvalho, 2006).

Se ignorarmos a diferença cultural de cada escola, o seu processo de construção, os seus agentes escolares desde os professores até aos alunos, vamos cair no erro que advém da massificação do ensino. A homogeneização das instituições escolares onde os alunos são tratados como se fossem um só,

leva a uma igualdade falaciosa onde se ignora por completo a heterogeneidade existente, a todos os níveis (Barroso, 2004).

É importante perceber o background da escola, o modo como construiu e sedimentou no tempo a sua identidade própria. Não podemos verdadeiramente compreender a importância das particularidades culturais de determinada organização sem primeiro reconhecer os tempos, os lugares e os espaços em que elas ocorrem.

3.1 CONTEXTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL (COM RESTRIÇÕES)

É no contacto com espaços reais que o estudante estagiário conhece os contornos da profissão, tornando-se de forma gradual, um membro dessa comunidade educativa (Lave & Wenger, 1991). Segundo Nóvoa (2009), o EP deve ser encarado como um terreno privilegiado para uma formação de professores dentro da profissão. Por outro lado, Jones & Straker (2006) acrescentam que as aprendizagens profissionais são adquiridas de forma mais eficaz quando situadas no ambiente profissional e em colaboração com profissionais mais experientes.

O EP em contexto real de prática profissional é fundamental para a socialização inicial na profissão, onde os estudantes estagiários vão passando de uma participação periférica para uma participação mais ativa e autónoma, através de um processo gradual e refletido, de imersão na cultura profissional e de configuração e reconfiguração das suas identidades profissionais (Batista & Queirós, 2013).

"A escola enquanto construção social, que ocorre dentro e fora da instituição escolar, permite um conjunto de relações e interações humanas de extrema importância (Torres, 2008). Está claro então que é no contexto real de ensino e no diálogo com a comunidade educativa e com

os outros docentes, que se aprende a profissão. Por estar consciente da importância destes momentos de interação com a comunidade educativa, ultimamente tenho refletido muito sobre as consequências negativas do distanciamento social, que a pandemia trouxe. Fico preocupada porque não sinto que estou a viver a experiência do EP num contexto real, por estar de certa forma privada destes momentos. Por outro lado, o facto do gabinete de EF ser tão distante dos demais gabinetes, dificulta ainda mais todo o processo de interação. Não sei de que forma posso contornar esta realidade, mas é de facto algo que gostaria de modificar visto que gosto sempre de aprender com pessoas mais velhas e com mais experiência."

(DIÁRIO DE BORDO 31)

3.2 ESCOLA COOPERANTE E A SUA MISSÃO NA COMUNIDADE

As inúmeras alterações que se foram verificando ao longo dos últimos tempos na sociedade transformaram a comunidade escolar num campo de atuação profissional exigente e simultaneamente palco de muitas incertezas (Batista & Queirós, 2013).

"Dia 8 de setembro de 2020 estriei-me em contexto escolar enquanto estagiária de EF da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas. Esta escola, felizmente, já me era bastante familiar. Para além de ter recolhido dados para a minha tese de mestrado neste contexto educativo, há cerca de 10 anos o meu tio foi colocado nesta escola para dar aulas de EF. Ponto chave para sentir um pouco menos ansiosa no início das atividades."

(DIÁRIO DE BORDO 1)

"Sempre foi do meu interesse estagiar nesta escola, como já tinha referido anteriormente, assim como acompanhar o trabalho desenvolvido no Goalball. Não só porque tenho um interesse enorme pelo desporto adaptado, mas porque gostava que o projeto do meu relatório de estágio estivesse, de alguma forma, relacionado com o meu mestrado em AFA…. Acredito que a possibilidade de acompanhar o trabalho desenvolvido neste contexto, será muito rico para a minha formação e quero aproveitar ao máximo estes pequenos momentos extra-aulas."

((DIÁRIO DE BORDO 7)

O Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas é composto por seis estabelecimentos de ensino (EBS Rodrigues de Freitas, EB Miragaia, EB/JI Torrinha, EB/JI Carlos Alberto, EB/JI Bandeirinha e EB São Nicolau), dispersos por uma vasta área geográfica e garante hoje uma vasta oferta educativa e formativa (educação pré-escolar; 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico; cursos científico-humanísticos do ensino secundário; programa integrado de educação e formação, cursos vocacionais; cursos profissionais; cursos de educação e formação de adultos; curso de português para todos - língua não materna e ensino secundário recorrente).

Esta comunidade educativa tem como grande foco de intervenção a heterogeneidade das condições socioeconómicas e interculturalidade da população discente. Devido à sua localização geográfica e à sua política de inclusão social, tem vindo a receber cada vez mais alunos de diferentes culturas, nacionalidades e estratos socioeconómicos. O agrupamento de escolas assume esta diversidade como um forte enriquecimento sociocultural, que lhe confere identidade e cultura própria, bem visíveis no seu projeto educativo.

O projeto educativo de cada escola (PEE) enquanto instrumento estruturante, regulador e mobilizador das iniciativas e das práticas em cada escola, exige o envolvimento e a participação de toda a comunidade educativa (Adelino, 2004). O PEE implica uma constante reflexão acerca da identidade da escola, entre o que representa para a sociedade e o que efetivamente procura e idealiza representar. Este questionamento constante entre expectativas e realidades permite definir um conjunto de valores e crenças que inspiram e orientam a ação educativa. Segundo Adelino (2004) o PEE assume-se como um instrumento de planificação da ação educativa e de construção da identidade própria da cada estabelecimento de ensino, que exige a conceção de uma escola que continuamente reflete sobre si, sobre as suas funções, problemas e a sua missão. A sucessiva autonomia atribuída à escola, a nível pedagógico, curricular e profissional enfatizando-a enquanto unidade específica e única, a descentralização de decisões e consequentemente do poder pode ser a chave para o sucesso educativo. O PEE não é sinónimo de autonomia, mas sim

expressão da autonomia da escola (Madeira, 1995). Se o PEE for encarado como uma oportunidade de unir os diferentes agentes educativos numa reflexão conjunta, na procura incansável do que ainda pode ser feito, este sucesso é garantido. Caso contrário o PEE não vai além do seu valor simbólico e acaba por se assumir como uma utopia.

O PEE desta instituição[1] tem por base a autonomia e a flexibilização curricular, assim como a educação inclusiva, tendo sido criados pressupostos de adequação às necessidades específicas dos alunos, à promoção do sucesso e ao gosto em aprender. O Gabinete de Intervenção Social de apoio ao aluno e à família tem desempenhado um papel vital na mediação escola-família-comunidade, de forma a ativar respostas e parcerias que atuem preventivamente nas situações de absentismo, abandono, indisciplina e insucesso escolar. Por outro lado, também o Centro de Apoio às Aprendizagens do agrupamento assume uma função vital, numa perspetiva de intervenção multidisciplinar que objetiva o sucesso escolar e a inclusão de todos os alunos. Fazem parte desta estrutura um conjunto de ações, desenvolvidas de forma colaborativa, que partem de uma lógica universal preventiva (p.e. aulas de reforço e intervenção em sala de aula de técnicos especializados), para uma lógica individual remediativa (p.e. acompanhamento psicossocial). Os princípios práticos do Centro de Apoio às Aprendizagens são centrados nos interesses e necessidades de cada aluno para que se tornem cidadãos democráticos e participativos, dotados de saberes e valores (saber estar; saber fazer e saber ser). O agrupamento de escolas Rodrigues de Freitas está também inserido no programa TEIP (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), por se localizar num território económico e socialmente desfavorecido, marcado pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar são uma realidade. O programa pretende a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Para além deste tipo de intervenções é importante destacar a oferta específica de Educação

[1] Informações retiradas no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Rodrigues De Freitas.

Especial, onde o agrupamento se insere no conjunto de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, a nível Nacional. Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (UAM) e apoio Pedagógico Personalizado (APP) de Educação Especial são as ofertas atualmente em vigor, para incluir com sucesso alunos com deficiência. O agrupamento enquanto instituição de referência para a inclusão de alunos cegos e com baixa visão concentra meios humanos e materiais que oferecem uma resposta educativa de qualidade a estes alunos. Esta resposta inclusiva passa por assegurar a observação e avaliação visual e funcional; o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille; assegurar o treino visual específico; orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares (educação visual, EF); assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional. À luz do Dec. Lei 54/2018, 128 alunos usufruem de medidas seletivas e/ou medidas adicionais, para dar resposta às suas necessidades.

3.3 INCLUSÃO NAS ESCOLAS

A diversidade da população escolar atual e a inclusão de alunos com necessidades educativas obrigaram a reestruturações ao nível da organização da própria escola e, sobretudo modificações nas formas tradicionais de trabalho dos docentes a nível institucional. Estas reestruturações foram sendo assumidas gradualmente pelas escolas, em tempos e a níveis diferentes, conforme as suas próprias características organizacionais e as características do meio em que se inserem (Maireirra et al., 2003).

Evoluímos de uma escola integrativa, onde se assume que as dificuldades são inerentes ao próprio aluno e é este que se deve adaptar à comunidade, para uma escola inclusiva, onde as barreiras ao acesso ao sucesso escolar e social dependem das características e formas de funcionamento dos próprios sistemas

(social, político e de ensino) e, por isso mesmo, são os sistemas que precisam de se adaptar aos diversos indivíduos (César, 2012).

"O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço comum, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos e pais. O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste na crença de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades" (UNESCO, 1994, pág. 11).

Em Portugal, a última grande alteração legislativa ao nível da escola inclusiva está presente no Decreto-Lei n.º 54/2018. Este documento contempla as prioridades da ação governativa, a aposta nas escolas inclusivas, onde todas as crianças encontram respostas que lhes permitam a aquisição de um nível de educação e formação que facilitem a sua inclusão social, independentemente da sua situação. Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Ainda que através de percursos diferenciados, procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos.

Neste documento, enquanto princípios orientadores da educação inclusiva, destaca-se a (1) educabilidade universal como a crença de que todos os alunos têm a capacidade de aprender e de se desenvolver no plano educativo; (2) a equidade tida como a garantia de que todas as crianças têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; (3) a inclusão definida como o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos; (4) a personalização que surge como o planeamento educativo centrado no aluno, de modo a que as medidas sejam decididas de forma minuciosa de acordo com as suas necessidades, potencialidades,

interesses e preferências, através de uma abordagem multinível; (5) a flexibilidade, afirmando-se como a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um; (6) a autodeterminação, referida como o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões; (7) o envolvimento parental como sendo o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo dos seus educandos e por fim, (8) a interferência mínima, onde a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

"A partir da próxima semana uma das alunas que até ao momento não vinha às aulas por não ter professor de apoio vai começar a realizar as mesmas. Esta aluna tem uma Perturbação de Espetro do Autismo (PEA) severa, que vai exigir de nós um esforço redobrado. Como ainda não conhecemos a aluna e as informações que nos passaram foram muito poucas, inicialmente vamos tentar adaptar os exercícios que planeamos para a turma e, posteriormente, quando percebermos de que forma é que esta aluna reage a diferentes estímulos e contextos, aí sim, planeamos algo que vá ao encontro das suas capacidades e limitações."

(DIÁRIO DE BORDO 7)

"Relativamente à aula de sexta-feira, confesso que tenho alguma dificuldade em refletir sobre a mesma, por ter estado mais focada na aluna com PEA. Estava curiosa em conhecer a aluna o que me fez esquecer um pouco os restantes alunos. Nas próximas aulas vou tentar arranjar um equilíbrio apesar de ter consciência que a aluna em questão necessita de apoio individualizado."

(DIÁRIO DE BORDO 9)

Segundo o *Artigo 14.º Escolas de referência no domínio da visão,* do Decreto-Lei n.º 54/2018, *a*s escolas de referência no domínio da visão constituem uma resposta educativa especializada nas áreas da literacia braille, da orientação e mobilidade, atividades da vida diária e competências sociais. Por outro lado, as escolas de referência no domínio da visão integram docentes com formação especializada em educação especial na área da visão e possuem equipamentos e materiais específicos que garantem a acessibilidade à informação e ao currículo.

"Para terminar esta reflexão acerca dos testes teóricos é pertinente deixar um comentário acerca do material disponível para os alunos de baixa visão conseguirem realizar este tipo de avaliação. Fiquei boquiaberta quando observei um dos alunos de 5º ano a utilizar habilmente um equipamento, uma espécie de lupa, capaz de ampliar documentos. Embora radiante com o que estava a observar, também me questionei acerca do porquê dos alunos das turmas de 12º não terem acesso ao dispositivo em questão, para a realização do teste. Eu quero acreditar que sim e que talvez tenham o seu dispositivo na sala da turma."

(DIÁRIO DE BORDO 14)

Compete aos docentes com formação especializada em educação especial na área da visão promover o desenvolvimento de competências emergentes da leitura e escrita em braille nos diferentes anos de escolaridade; assegurar a avaliação da visão funcional tendo por objetivo a definição de estratégias e materiais adequados e assegurar o apoio aos docentes e a sua articulação com os pais ou encarregados de educação. Este apoio aos docentes, apesar de estar definido no Decreto-Lei n.º 54/2018, apresenta algumas falhas. No meu EP, este apoio ao docente não se verificou em alguns contextos e teve contornos bastante negativos na inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de EF.

"Infelizmente, nesta turma um dos alunos voltou a ser sinalizado por não ter professor de apoio para as aulas de EF, algo que me afeta diretamente. Todos os alunos têm direito a ter acesso à aprendizagem, e este aluno pouco retira das aulas de EF porque não tem uma educação

adaptada às suas necessidades. Fico desgostosa com o facto de termos terminado o 1º período e este aluno não ter tido acesso a qualquer tipo de prática de atividade física, estando inserido numa escola de referência para pessoas cegas e com baixa visão. No entanto, ainda estou a tentar perceber melhor de que forma estas coisas funcionam e quem está responsável por delegar estas funções, por isso não estou no direito de fazer qualquer tipo de juízo de valor em relação a este tema."

(REFLEXÃO FINAL 1º PERÍODO)

"Um outro hábito que pretendo dar continuidade está relacionado com o trabalho de condição física que tem sido proposto aos alunos e a resposta de um aluno em particular. Este aluno em questão deveria ter sido acompanhado no primeiro período por um professor de apoio na realização das aulas de EF, algo que não aconteceu. Apesar do aluno em questão não enviar os vídeos dos treinos, tem feito a sua monitorização e por aquilo que tenho observado o aluno tem capacidade para acompanhar o resto da turma nos momentos de condição física. No entanto, este tipo de decisão será tomado em concordância com o aluno, para que o mesmo não se sinta exposto. Por outro lado, sou da opinião que é extremamente importante que o aluno me envie pelo menos um vídeo, para que eu consiga analisar se efetivamente este aluno pode ou não participar nestes momentos de condição física em turma."

(DIÁRIO DE BORDO 23)

"É importante referir também que para esta aula eu tinha intenção de colocar o meu aluno de baixa visão a fazer condição física com a ajuda de um dos alunos dispensados. No entanto, com confusão toda da ocupação da pista de atletismo acabei por não conseguir com que se concretizasse. Confesso que fiquei um pouco frustrada porque mais uma vez este aluno está a ser prejudicado"

(DIÁRIO DE BORDO 34)

3.4 GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os departamentos curriculares são estruturas responsáveis pela articulação e a gestão curricular, na aplicação do currículo nacional e dos programas/orientações curriculares definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. O

grupo disciplinar EF (260 e 620) faz parte do departamento curricular de expressões, composto pelos grupos disciplinares educação visual e tecnológica 240, educação musical 250, educação tecnológica 530 e artes visuais 600. São competências dos departamentos curriculares (a) planificar e adequar a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional à realidade do agrupamento; (b) adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento dos planos de estudo; (c) aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens; (d) identificar necessidades de formação dos docentes; (e) colaborar na elaboração e avaliação. Tarefas desenvolvidas através da cooperação e do trabalho colaborativo entre docentes.

A aprendizagem social da profissão comporta determinados elementos como a prática em si, o espaço onde decorre a prática e o sentido que lhe é atribuído. Este tipo de aprendizagem pode acontecer em diferentes grupos e contextos (comunidade escolar, departamentos curriculares, grupo disciplinar de EF; núcleo de estágio, etc.), favorecendo a partilha de entendimentos, perspetivas, crenças e conceções. Esta simbiose, marcada pela troca mútua de ideologias, permite ao EE adquirir práticas pedagógicas individuais situadas e em consonância com as exigências do meio, assim como permite sentimentos de pertença e identidade profissional (Batista & Queirós, 2013).

"Devemos zelar por um bom ambiente em contexto de trabalho, e nesta situação em particular zelar por uma boa relação com os diferentes professores do grupo de EF."

(DIÁRIO DE BORDO 12)

"Após uma reflexão acerca do que deve ser alterado no próximo período, importa agora refletir um pouco acerca das reuniões de avaliação final do primeiro período, em contexto de conselho de turma. Sou da opinião que é sempre vantajoso aceder a esse tipo de momentos de interação com a comunidade educativa. Não só temos acesso a informações mais detalhadas acerca dos alunos, como começamos a adquiri algumas noções de como funciona a comunidade escolar."

(REFLEXÃO FINAL 1º PERÍODO)

"As semanas passam num ápice, mas a primeira semana de março ficará certamente na minha memória. Esta semana tivemos uma reunião com a área disciplinar de EF, com o intuito de discutir o processo avaliativo, que me fez refletir sobre questões extremamente importantes. Uma das Professoras do grupo disciplinar, numa breve intervenção, caracterizou por completo o que para mim significam as aulas de EF em regime não presencial."

(DIÁRIO DE BORDO 22)

A importância destas comunidades práticas e das dimensões colaborativas e coletivas, nos novos modos de profissionalidade docente, são enaltecidos por Nóvoa (2009). A aquisição de uma conduta em consonância com a ambiência social que caracteriza cada escola, implica respeitar as regras instituídas na escola e no grupo de EF, assim como implica a colaboração na realização de tarefas do grupo disciplinar. Em tempos de pandemia as tarefas de envolvimento na vida da escola, nomeadamente as de participação na preparação de atividades do grupo disciplinar de EF, de participação em reuniões (por exemplo: conselhos de turma, grupo disciplinar, departamento curricular), participação no Desporto Escolar entre outras, ficaram de certa forma condicionadas devido ao distanciamento social imposto pela Direção Geral de Saúde (DGS). As reuniões foram essencialmente realizadas à distância, as atividades do grupo disciplinar foram suspensas e o Desporto Escolar foi muitas vezes interrompido por juntar alunos de anos de escolaridade distintos.

"Como estamos num ano atípico, as atividades habitualmente desenvolvidas pelo grupo de professores de EF estão, provavelmente, suspensas. Fico triste porque gostava de fazer parte da organização de alguns dos eventos desportivos desenvolvidos ao longo do ano letivo, mas compreendo perfeitamente a necessidade de suspender atividades que envolvam o ajuntamento de um número elevado de estudantes de ciclos e anos escolares distintos. Talvez seja possível planear algum tipo de atividade no futuro, se a pandemia estiver mais controlada, agora devemos preocupar-nos com o presente."

(DIÁRIO DE BORDO 7)

"…todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento

do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio". Esta interação com a comunidade escolar implica, naturalmente, momentos de socialização com os diferentes agentes escolares. Ora está claro que para evitar possíveis contágios os ajuntamentos devem ser evitados e o distanciamento físico deve ser cumprido. Tendo em conta as exigências da Direção Geral de Saúde, presentes no plano de contingência da escola, o facto do gabinete de EF ser bastante distante dos demais gabinetes das outras disciplinas, adicionando a impossibilidade da realização de eventos desportivos pelo grupo de EF, eu não faço ideia como é que esta área será desenvolvida em contexto de relatório de estágio. Neste momento, as únicas circunstâncias em que podemos entrar em contacto com outros professores é via zoom, o que não é suficiente para tirar qualquer tipo de ilação acerca da comunidade educativa."

(DIÁRIO DE BORDO 11)

A construção da identidade profissional resulta então da junção de uma construção individual e simultaneamente social do conhecimento, resultado da experiência própria, mas também das experiências proporcionadas pelos expertise, isto é pelos detentores dos "saberes da prática"(Queirós, 2014). Este grupo disciplinar ficará para sempre na minha memória, alguns docentes pela excelência profissional, outros enquanto prisioneiros da escola e profundamente infelizes por não poderem sair. Estes detentores dos saberes da prática, essencialmente do sexo feminino e numa faixa etária entre os 45 e 60 representam uma geração de professores com crenças e ideologias conservadoras. Por outro lado, simbolizam a experiência profissional, a capacidade de adaptação às constantes mudanças das sociedades contemporâneas e o amor ao desporto.

Apesar das reuniões terem sido na maior parte das vezes à distância os momentos de partilha neste contexto, no gabinete ou no pavilhão foram riquíssimos. Sempre muito calorosos com os professores estagiários, esta será a imagem que tenho deste grupo disciplinar e vou para sempre inspirar-me nestes profissionais de ensino, que direta ou indiretamente orientaram este processo.

3.5 NÚCLEO DE ESTÁGIO

O núcleo de estágio, orientado pela PC, funcionou como uma comunidade de aprendizagem, de partilha de conhecimentos, experiências e promotora da reflexão, elementos estes fundamentais na atividade do professor.

Os sentimentos como o receio de fracassar, necessitar de muito tempo para resolver problemas, que os professores mais experientes resolvem rapidamente, ter de enfrentar diversos problemas e solucioná-los no momento, são realidades que aos estarmos integrados no núcleo de estágio rapidamente se tornam fáceis de gerir devido ao apoio dos colegas estagiários e principalmente professor cooperante. No EP, devido a todas estas inseguranças, a cooperação e o trabalho colaborativo são fundamentais, fase na qual a relação com o professor cooperante é fulcral e a união do grupo de estágio se revela indispensável. A proximidade, dedicação e sabedoria da PC proporcionaram constantes momentos de evolução.

3.5.1 PROFESSORA COOPERANTE

O professor cooperante deve se assumir como um treinador e amigo, que possibilita as melhores condições de sucesso, como alguém que ajude e monitorize, de forma a desenvolver aptidões e capacidades no estudante estagiário (Alarcão, 1996). Também Albuquerque et al. (2005) consideraram que o PC é um dos principais agentes no processo formativo do estagiário, orientando-o no sentido de este desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente.

"Para que a sobrecarga de funções não fosse excessiva, a PC decidiu que esta semana seria importante assumirmos apenas a nossa turma residente. Desta forma, foi possível não só continuar a observar os comportamentos dos alunos de 5º ano e a forma como se interagem

entre si, assim como foi possível organizar melhor o nosso discurso para lecionar o 12º ano. Acho que esta entrada na prática pedagógica de forma progressiva só tem vantagens e permite-nos, efetivamente, organizar melhor as nossas intervenções. "

(DIÁRIO DE BORDO 3)

Percebe-se, portanto, a importância dos professores cooperantes serem "expertise", porquanto são estes os principais facilitadores para a entrada na profissão (Batista & Queirós, 2013), reafirmando a ideia de que a formação de professores deve passar para "dentro" da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais inexperientes (Nóvoa, 2009). Como reforça (Carrega, 2012) a maioria dos autores são unânimes em considerar que o professor principiante pode e deve ser acompanhado por um professor com mais experiência. Este seria para alguns o mentor, para outros o tutor, na situação de estágio o professor cooperante, mas em qualquer uma das situações este deveria acompanhar o professor principiante durante o seu período probatório.

"As semanas passam a correr e estou cada vez mais convicta que escolhi o caminho certo. O estágio não podia estar a correr melhor. As inseguranças são cada vez menores e a vontade de crescer aumenta de forma exponencial. Esta sensação de plenitude deve-se essencialmente à forma como a PC nos tem orientado durante a prática pedagógica. Torna-se muito mais fácil evoluir com críticas construtivas e com incentivos constantes"

(DIÁRIO DE BORDO 4)

"Para terminar esta parte inicial, quero partilhar o meu agrado em poder acompanhar e ter como referência uma profissional de excelência como a PC. Sempre dei muito valor à experiência e ensinamentos dos mais velhos, pois acredito que a vida nos ensina muito ao longo do tempo, e estas pessoas já viveram muita coisa. A sabedoria da professora, a sua capacidade de adaptação e experiência para lidar com pessoas, dá-me uma motivação extra para crescer e tornar-me numa referência para os outros."

(DIÁRIO DE BORDO 5)

"Sinto que não estou preparada para lecionar basquetebol e esta barreira ao nível dos conhecimentos deixa-me ansiosa. Tenho-me vindo a preparar para reduzir os possíveis

impactos desta lacuna, mas sinto que terei de recorrer, de forma sistemática, à experiência e conhecimentos da PC. "

(REFLEXÃO FINAL 1º PERÍODO)

"A experiência da PC permite-lhe, com maior facilidade, destacar as componentes críticas mais importantes, assim como adequar o discurso à idade dos alunos, aspetos essenciais e que pretendo melhorar em momentos futuros."

(DIÁRIO DE BORDO 17)

"Apesar da motivação e empenho constante dos alunos durante esta parte da aula, a PC, com os seus longos 29 anos de experiência, alertou-me para a possibilidade de existir um choque entre os alunos no exercício "rouba o cone", algo que me passou complemente despercebido."

(DIÁRIO DE BORDO 32)

3.5.2 ORIENTADORA

O estudante estagiário tem como responsabilidade conduzir o processo ensino-aprendizagem das suas turmas, no entanto todo este processo de conceção, planeamento, realização e avaliação deve ser supervisionado tanto pelo professor cooperante como pelo professor orientador (Batista & Queirós, 2013). Estes momentos formais enaltecem a importância da orientação em contexto de EP, que segundo Seabra et al. (2016) é um processo bastante complexo, mas fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização na escola, onde, aquilo que o estudante estagiário pensa e valoriza é tido em conta na prática.

"Desta forma, importa recorrentemente fazer o ponto de situação do trabalho que tem sido desenvolvido ao longo do estágio com o professor cooperante e com o orientador, não só para continuarmos motivados ao percebermos o que de bom já aconteceu, mas também para estarmos alerta em relação a aspetos que não tem seguido o caminho inicialmente perspetivado. Esta visita foi essencialmente para nos alertar acerca da importância da proatividade na nossa profissão…"

(DIÁRIO DE BORDO 30)

"No diário de bordo desta semana começo por destacar a aula supervisionada pela orientadora do nosso núcleo de estágio. Tal como já tinha mencionado do diário de bordo da semana passada, a ansiedade era algo que teria certamente de enfrentar num momento de avaliação como este. Tinha receio de entrar num estado exagerado de ansiedade, que me impedisse de agir com naturalidade e fazer aquilo que neste momento me tem dado mais prazer, ensinar! Felizmente, quando iniciei a aula e me concentrei no que estava a fazer a ansiedade desapareceu sem que eu me apercebesse."

(DIÁRIO DE BORDO 12)

3.5.3 ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS E O TRABALHO DE GRUPO

Infelizmente nem tudo foi positivo e apesar de termos uma boa relação de amizade eu e os meus colegas estagiários tivemos algumas dificuldades em trabalhar em conjunto. A tentativa constante em criar um equilíbrio entre as nossas diferentes perspetivas e métodos de trabalho foi um dos maiores desafios deste estágio e o confinamento veio sem dúvida piorar a situação.

"Ambos conseguiram evoluir, pois encararam as dificuldades como necessárias para evoluir enquanto professores. Somos os 3 bastante diferentes, mas acredito que vamos singrar no futuro se nos mantermos fiéis a nós mesmos e a entreajuda continuar a prevalecer."

"O trabalho de grupo foi a principal lacuna deste primeiro período e apesar de nos apoiarmos mutuamente, deveríamos ter dedicado mais tempo às tarefas conjuntas. Como os problemas não eram discutidos em grupo, as consequências eram devastadoras e as dificuldades em intervir junto da turma partilhada era mais que evidentes."

(REFLEXÃO FINAL 1º PERÍODO)

"Para este início de período quero destacar a criatividade de um dos meus colegas. Dou muito valor ao esforço que o mesmo está a fazer para criar situações de exercitação novas, e como estou consciente que tenho algumas dificuldades em explorar novas possibilidades de atuação, por ter receio de fracassar, vou usar o meu colega como fonte de inspiração, para ganhar confiança e usar mais a minha criatividade."

(DIÁRIO DE BORDO 16)

"Foram vários os conflitos consequentes de um cansaço psicológico acumulado, onde o estágio começou a deixar de ser prioridade para alguns de nós. Não foi fácil manter o foco, a desorganização passou ser sistemática e eu sei que falhei com os meus colegas, assim como eles falharam comigo."

(REFLEXÃO FINAL 2º PERÍODO)

"Fiquei indignada porque mais uma vez o trabalho de grupo está aqui em causa, apesar da evidente falha individual do meu colega. Eu acredito na importância do trabalho de grupo, mas também acredito que o mesmo só é possível se existir um esforço das ambas partes, algo que no meu entender não aconteceu."

(DIÁRIO DE BORDO 32)

3.6 TURMAS: O YIN E O YANG

O processo de ensino depende evidentemente dos alunos, eles são o nosso propósito. Cada aluno e, naturalmente, cada turma possui as singularidades, cabendo aos professores a função de se ajustar e adequar às necessidades apresentadas.

"O aluno é o protagonista do processo ensino-aprendizagem e, nós enquanto professores, temos de nos adaptar às exigências desta nova realidade, assegurando sempre que a aprendizagem do aluno não fique comprometida."

(DIÁRIO DE BORDO 10)

De entre as vivências mais significativas as que se relacionaram com o processo de ensino aprendizagem, mais especificamente com os alunos, são sem dúvida as mais marcantes, ocupando o lugar central da ação. Experiências positivas, tenho desde logo a conquista que fui obtendo com os alunos para a prática de atividade desportiva e o facto de conseguir uma maior participação nas atividades, o bom relacionamento com os alunos e os resultados de aprendizagem por eles alcançados.

As duas turmas representam para mim duas forças fundamentais opostas, mas complementares (o yin e o yang). Duas turmas que me permitiram aceder a contextos complemente opostos e que tornaram o meu EP muito mais interessante e completo.

"Apesar de ter duas turmas tão díspares acho que vai ser interessante poder conhecer o pior e o melhor dos dois mundos, e com isso crescer enquanto pessoa e enquanto professora de EF."

(DIÁRIO DE BORDO 1)

3.6.1TURMA PARTILHADA: O YIN

Turma reduzida, essencialmente do sexo masculino, do 5º ano de escolaridade, com uma série de alunos que usufruem de medidas seletivas/adicionais com adaptações curriculares.

"Em relação ao 5º ano, apesar de ser uma turma pequena sou da opinião que nos vai dar muito trabalho. Estamos a falar de alunos que vêm de um contexto escolar completamente diferente, que se estão a adaptar ao ensino básico e que tem muitas dificuldades em prestar atenção. O facto de ser uma turma muito irrequieta, pode ser um problema inicial, mas penso que se os mantivermos sempre em atividade do início ao fim da aula este pode deixar de ser um problema."

(DIÁRIO DE BORDO 1)

Dos 14 alunos que realizam a aula de EF, vários alunos apresentavam quadros clínicos que exigiam uma atenção especial da nossa parte, como a baixa visão, perturbação do espetro do autismo (PEA), deficiência intelectual (DI), dificuldades de concentração/atenção, entre outros. Para além destas necessidades educativas um dos alunos no início do ano letivo apenas comunicava com os docentes através da língua estrangeira inglês por ter vindo

da Albânia recentemente. Trata-se de uma turma que na sua generalidade tem pouco apoio familiar, bastante agitada, muitas vezes com um comportamento desadequado à aula, que provocou a transferência de um aluno para outra turma.

"Após várias tentativas de acalmar o aluno o mesmo referiu que não queria voltar porque os colegas o tinham tratado mal, por não conseguir ter uma boa prestação nos testes. Senti-me genuinamente triste e também assustada porque o aluno estava descontrolado e não queria que se magoasse. Nas próximas aulas é de extrema importância uma atenção especial a este aluno e à forma como se relaciona com os restantes colegas."

(DIÁRIO DE BORDO 3)

"Na aula de sexta-feira, os alunos estavam de tal forma descontrolados que foi necessário recorrer a uma falta disciplinar. Este tipo de clima numa aula pode colocar em risco a integridade física dos alunos e deve ser evitado ao máximo."

(DIÁRIO DE BORDO 4)

Mais de metade da turma praticava atividade física em contexto de clube desportivo, antes da pandemia, e de uma forma geral estão fisicamente predispostos para adquirirem sucesso nas aulas de EF. Foi uma turma que a nível comportamental melhorou ligeiramente, pela redução de comportamentos de agressividade, no entanto continuou com uma grande dificuldade em respeitar as regras de bom funcionamento das aulas de EF.

"Os alunos desta turma, ao contrário do que estávamos inicialmente à espera, têm todos grande facilidade em compreender e executar as diferentes atividades propostas, mas pecam muito devido ao comportamento. Continuam a não respeitar as regras impostas e estão constantemente a provocar o adversário. Isto faz-nos questionar o tipo de educação e ambiente familiar destes alunos. Não é normal a dificuldade constante de alguns alunos, em compreender e respeitar regras."

(DIÁRIO DE BORDO 6)

"A turma insiste em não cumprir com aquilo que é constantemente pedido e desta forma o processo ensino-aprendizagem é completamente posto em causa."

(DIÁRIO DE BORDO 9)

"Obviamente que quero perceber o porquê destes comportamentos de revolta e de agressividade, mas há situações que infelizmente nos ultrapassam e que tem de ser os pais ou a assistente social a resolver. Sinto um grande sentimento de impotência, porque parece que esta criança não quer ser ajudada, mas ao mesmo tempo não consigo ignorar o facto de ser apenas uma criança de 10 anos que precisa de atenção. Este tipo de temas deixa-me muito dividida e espero que a experiência me torne mais assertiva em algumas decisões."

(DIÁRIO DE BORDO 11)

Com esta turma, apesar de ter sido um desafio gigantesco, fui capaz de elencar um conjunto de estratégias de atuação perante a indisciplina, fui também capaz de encontrar um equilíbrio entre a professora compreensiva que dá apoio e atenção, mas também a professora que consegue ser assertiva e rígida com comportamentos inapropriados. Com esta turma vivenciei o que é fazer parte de uma escola inclusiva e apesar de ter sido um choque perceber que uma turma tão reduzida pode ser tão diversa e necessitar de tanto apoio individualizado, também constatei que o grupo de docentes responsáveis por dar resposta às necessidades de cada um destes meninos fá-lo de forma eximia, por acreditar no ensino inclusivo e na equidade. Apesar de muitas vezes confuso, foi muito enriquecedor poder fazer parte deste tipo de contexto de ensino, poder perceber um bocadinho melhor como funciona o Decreto-lei 54, como é e deve ser aplicado na prática.

"No que respeita à turma partilhada, apesar de ter um número reduzido de alunos, grande parte da turma necessita de apoios e medidas adicionais à aprendizagem, o que exigiu muito mais tempo de planeamento e discussão durante a reunião … Não é de todo fácil ter de gerir uma turma com tantos alunos com necessidades educativas, assim como problemas comportamentais e de aprendizagem. Enquanto professora estagiária sinto que lidar com esta turma será sempre um grande desafio e que me fará crescer muito enquanto pessoa e também profissional de ensino. A necessidade de encontrar novas formas de atuar e lidar com a turma

não pode nunca deixar de existir, ao longo deste ano de estágio, pois só assim conseguirem tirar o máximo proveito deste processo complexo de aprendizagem."

(REFLEXÃO FINAL 1º PERÍODO)

"Por outro lado, em reunião de conselho de turma do 5º A constatou-se que estes alunos apresentam resultados bastante satisfatórios. Foi uma turma que me surpreendeu bastante pela positiva, no entanto não foi suficiente para subir as classificações finais. Apesar de terem melhorado bastante o comportamento, está claro que em regime de ensino à distância os alunos se encontram num ambiente muito mais controlado..."

(DIÁRIO DE BORDO 25)

"Em contexto de turma partilhada a resposta foi ligeiramente diferente. Estamos a falar de um ano de escolaridade de adaptação, em que os níveis de autonomia e responsabilidade são ligeiramente menores, pelo que o cumprimento das tarefas ficou comprometido. Esta lacuna poderá estar associada ao acompanhamento ou falta de acompanhamento que os alunos têm, algo que nos ultrapassa. Apesar de tudo, a maior parte dos elementos que constituem esta turma, demonstraram uma vontade constante em aprender e em participar nos treinos, ainda que com algumas dificuldades."

(REFLEXÃO FINAL DO 2º PERÍODO)

"… o elevado nível de motivação dos alunos na realização da tarefa provocou comportamentos que não estamos habituados a verificar nesta turma. Cooperação e incentivo dos colegas."

(DIÁRIO DE BORDO 37)

3.6.2 TURMA RESIDENTE: O YANG

"A minha primeira impressão relativamente à turma de 12º ao foi bastante positiva, deu para perceber que são alunos que gostam da disciplina e que adotam uma postura correta durante a aula, tal como a PC já nos tinha dito. Apesar de achar que apresentam uma postura adequada à aula, confesso que tenho receio que alguns deles não me respeitem enquanto professora estagiária, devido à proximidade de idades. Espero no futuro não ter me preocupar com este tipo de questões. Neste momento, a minha maior preocupação será a gestão de 28 alunos em espaço reduzido."

(DIÁRIO DE BORDO 1)

Turma numerosa, essencialmente feminina do Curso de Línguas e Humanidades. Esta turma sempre evidenciou uma excelente relação com a comunidade educativa e entre si, demonstrando atitudes positivas face ao aluno de baixa visão, que necessita de professor de apoio por ter um tumor cerebral, que o impede de ser incluído nas aulas de EF. Apesar de ser uma turma muito heterogénea e com um nível de aptidão física razoável, o empenho, a motivação e a curiosidade bem visíveis ao longo das aulas, permitiram um excelente clima de aprendizagem.

"Para terminar, é importante acrescentar que estou perante uma turma com capacidades físicas muito distintas. Constatei este facto após perceber que existem alunos com apenas 15 percursos no teste vaivém e alunos capazes de realizar mais de 100 percursos neste mesmo teste. O facto de ser uma turma tão heterogénea pode ser ou não um problema no futuro"

(DIÁRIO DE BORDO 3)

Fruto de terem tido excelentes professores de EF ao longo do seu percurso escolar a maior parte destes discentes demonstrou, ao longo do ano letivo, prazer e gosto pela prática de atividade física. A postura exemplar e forma como esta turma sempre encarou as aulas de EF facilitou muito o meu processo de adaptação a uma nova realidade, o estágio, e também a minha atuação enquanto professora estagiária. Com estes jovens arrisquei, saí fora da minha zona de conforto e com eles pude crescer. Desenvolvi competências profissionais, mas em particular pessoais, que com outro tipo de contexto não seria possível.

"A relação com os alunos melhora a cada dia que passa e a ansiedade inicial perante o desconhecido deixa de existir."

(DIÁRIO DE BORDO 7)

"Este período senti um grande retorno por parte da turna residente, não só no cumprimento, monitorização dos treinos semanais e na tarefa final, como na participação em contexto de

aula. Foram alunos excecionais e extremamente empenhados o que me fez acreditar que a motivação que lhes fomos transmitindo teve efeitos positivos."

(REFLEXÃO FINAL DO 2º PERÍODO)

"Sinto que me saiu a sorte grande quando fiquei com o 12º ano, que apesar de se uma turma um pouco grande, têm alunos maravilhosos e extremamente educados. Levo deste estágio muitos bons momentos e pessoas que me vão ficar para sempre na memória. Como o fim está próximo e quero aproveitar o resto de tempo que tenho com esta turma maravilhosa, que curiosamente me faz lembrar os meus irmãos, aceitei o convite para o Baile de Finalistas. Penso que será o momento perfeito para fechar um ciclo e agradecer pela forma como me receberam."

(DIÁRIO DE BORDO 34)

"…acabou da melhor maneira possível, com o baile de finalistas dos nossos alunos das turmas residentes. Nós enquanto professores estagiários, não podíamos faltar a um momento tão importante para os alunos como este. Foi uma noite de alegria contagiante e cheia de brilho, que nos permitiu aproximar ainda mais dos nossos alunos. Das conversas superficiais acerca dos vestidos, às coreografias, terminando com conversas profundas acerca de histórias de vida dos alunos, por momentos senti-me novamente uma aluna a reviver o seu baile de finalistas. Gostei muito de poder fazer parte deste processo e agradeço do fundo do coração aos alunos espetaculares que eu tive."

(DIÁRIO DE BORDO 37)

ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

"Para concluir este diário de bordo quero partilhar que estou bastante entusiasmada e com muita vontade de assumir todas as responsabilidades de um professor estagiário, de lecionar uma aula, de planear, de aprender com os erros, etc. Estou confiante que vai ser uma experiência muito enriquecedora.

(DIÁRIO DE BORDO 1)"

4.1 ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

"À educação cabe fornecer a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo a bússola que permita navegar através dele."

(Delors, 1999)

As transformações socioculturais, onde impera a pluralidade e diversidade de ideias/formas de estar, impõem novos entendimentos acerca do papel da escola, na formação dos alunos. A escola não pode continuar a ser uma instituição organizada segundo regras monoculturais que assentam numa conceção compartimentada de conhecimentos (Mesquita & Rosado, 2009).

Participar nesta mudança representa um grande desafio, mesmo para a EF, que é por excelência um espaço de formação e desenvolvimento pessoal e social. Assim, faz sentido falar-se de uma EF intercultural, que tem em conta as mudanças do mapa cultural na construção de um novo currículo e que dá resposta às novas questões da cidadania (Mesquita & Rosado, 2009).

Mais do que o aperfeiçoamento físico e adoção de estilos de vida saudáveis a EF deve ser um projeto de educação social e cívica, de educação intercultural alicerçada nos valores da cooperação, do respeito, da convivência social, do combate à discriminação, de desenvolvimento de competências de vida

fundamentais como o autoconhecimento, o autocontrolo e a valorização do esforço (Rosado, 2009).

Impõem-se a negação de uma visão puramente instrumental da educação, considerada como via obrigatória para obter resultados. Importa conceber a educação como um todo, onde o aluno aprende a ser num sistema educativo flexível, inclusivo, facilitador e adaptado à diversidade socioeconómica e cultural.

A diferenciação curricular, necessária para suprir as necessidades de alunos, tendo em conta a diversidade cultural, social e linguística presentes nas escolas da atualidade, assenta principalmente no planeamento, umas das principais dimensões que deve ser alvo de preocupação por parte dos professores (Roldão, 2003).

4.1.1 CONCEÇÃO DO ENSINO E PLANEAMENTO

Ensinar é uma atividade cujo propósito primordial é fomentar ou ajudar alguém a aprender algo tido como valioso para a sua formação e a desenvolver a sua personalidade, as suas possibilidades de compreensão e de ação no mundo (Mesquita & Graça, 2009).

O processo de ensino é muito mais do que a transmissão e apropriação simples da matéria programática É um fenómeno unitário e complexo, onde todos os aspetos e momentos deste processo estão em inter-relação e influenciam-se reciprocamente (Bento, 2003).

Em termos práticos o processo da conceção de ensino não é capaz de contemplar todos os constrangimentos associados ao processo real de ensino. No seu planeamento e preparação, existe o inesperado, que exige uma rápida reação situacional (Bento, 2003).

Só depois do confronto com a realidade das aulas de EF e com a multiplicidade de situações que foram surgindo no decorrer das mesmas é que fui capaz de

começar a responder com coerência e eficácia às imprevisibilidades e às dificuldades contextuais. Fui percebendo que deveria adotar algumas estratégias preventivas, para minimizar os possíveis impactos negativos associados ao imprevisto e ao facto de ter pouca experiência. Como saber antecipadamente as modalidades que estavam a ser lecionadas pelos restantes docentes do grupo disciplinar, para estar ocorrente do material a ser utilizado, assim como quais as condições meteorológicas previstas no início de cada semana, de forma a antecipar possíveis alterações do espaço.

Apesar dos condicionalismos associados a situações imprevisíveis, não podemos, nem devemos, descartar a importância da antecipação mental da realidade do ensino, mediante o seu planeamento e preparação, enquanto linhas orientadoras fundamentais para um ensino educativo eficaz (Bento, 2003).

O planeamento visa a preparação e realização racionais do ensino e, por isso, deve conter decisões acerca das componentes mais relevantes da atuação didática e metodológica do professor como os objetivos, conteúdos/matéria de ensino, formas de trabalho, entre outros. Melhor qualidade de ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação (Bento, 2003). Este autor acrescenta que o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo evidente a relação estreita com a metodologia ou didáticas específicas desta, bem como com os respetivos programas. Segundo Januário (1996) o planeamento é o processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar às condições do cenário de ensino.

Segundo as normas orientadoras do EP a atividade de ensino em EF deve ser projetada no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo e às características dos alunos (Matos, 2012). Para isso é imprescindível (1) analisar os planos curriculares; (2) analisar os programas de EF; (3) utilizar os saberes próprios da EF e os saberes transversais em educação; (4) estar em consonância com a investigação e o

contexto cultural e social da escola e alunos, de forma a construir decisões que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem desejáveis; (5) planificar o ensino (anual, unidade temática e aula), tendo em conta objetivos adequados às necessidades/diversidade dos alunos e contexto do processo de ensino/aprendizagem; os recursos; os conteúdos de ensino, estratégias adequadas ao processo ensino-aprendizagem; a avaliação do processo de ensino/aprendizagem e contemplar decisões de ajustamento.

Devido à situação pandémica atual o planeamento dos diferentes documentos orientadores para a prática pedagógica teve de ter em consideração o plano de contingência da disciplina de EF, elaborado com base nas normas e orientações da Direção-Geral da Educação (DGE). Este documento seguiu o princípio da precaução em Saúde Pública, recomendando o uso de máscara por todos os elementos que utilizem espaços fechados ou abertos afetos à lecionação da disciplina de EF, como medida de proteção adicional ao distanciamento físico recomendado e à higienização das mãos. Para além destas medidas a escola agrupou um conjunto de medidas específicas à disciplina de EF como por exemplo (1) privilegiar os espaços exteriores para as práticas letivas; (2) assegurar a limpeza e higienização dos espaços, equipamentos e materiais utilizados, entre aulas; (3) promover a adoção de estratégias e metodologias de ensino que evitem a troca de material entre alunos e que privilegiem o respeito pelo distanciamento físico de, pelo menos, três metros; (4) alteração do programa, evitando lecionar disciplinas que impliquem contacto físico (p.e.: ginástica acrobática).

Este tipo de alteração ao contexto de aula, de uma disciplina como a EF, marcada pela aprendizagem prática, onde as atividades passam a ser, preferencialmente, individuais ou entre grupos reduzidos, desvirtuou em parte os ensinamentos da disciplina e a realidade a que os professores e alunos estão acostumados. Enquanto professora estagiária, a minha reação não foi tão negativa como os restantes professores do departamento. A forma como encarei esta nova realidade está relacionada com o facto de ser apenas uma estagiária, que entrou neste mundo do ensino pela primeira vez e onde tudo era uma

realidade nova a assimilar. Pelo contrário, eu encarei as dificuldades, impostas pela situação pandémica da atualidade, como um processo necessário ao meu crescimento enquanto Professora. Por essa razão acredito que esta nova realidade muniu os profissionais do ensino de ferramentas novas e indispensáveis aos dias de amanhã.

"Eu posso dizer que este pânico não me afetou assim tanto, talvez por ser tudo novo e as preocupações serem outras neste momento. As condições para se iniciar o período não são as melhores devido à pandemia, e a disciplina de EF está extremamente condicionada por ser uma disciplina de risco. No entanto, e tal como transmiti aos meus alunos na aula de apresentação, é preferível lecionar EF em regime presencial, ainda que seja de forma limitada, em vez de regressarmos a casa para uma quarentena obrigatória."

(DIÁRIO DE BORDO 1)

4.1.1.1 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os pogramas de ensino do desporto implementados nas escolas e nas demais instituições desportivas encontram a sua legitimidade, a sua função social específica e a sua identidade própria no modo como acolhem e proporcionam as suas valências à sociedade (Mesquita & Graça, 2009). Os mesmos autores acrescentam que a qualidade destes documentos orientadores depende da relevância do seu conteúdo formativo, da robustez e atualidade da sua base conceptual e da coerência e adaptabilidade da sua estrutura aos objetivos e sujeitos que praticam. Por outras palavras a qualidade dos programas de ensino do desporto está intimamente ligada à quantidade e qualidade da aprendizagem que neles ocorrem.

A EF é uma disciplina escolar que se desenvolve num espaço e tempos próprios. Esta área disciplinar tem como propósito o desenvolvimento sistemático de todo um conjunto de habilidades e capacidades motoras, de conhecimentos, de

atitudes, de valores e motivos indispensáveis quer à apropriação das atividades desportivas, quer à prática desportiva autónoma (Quina, 2009).

Já o programa de EF é assumido como um guião e documento fundamental para os professores atuarem e orientarem a sua prática em conjunto com os restantes professores de EF. Este documento pretende assegurar a coerência da atividade dos professores e dos alunos entre os diferentes anos de escolaridade, turmas e escolas. Desta forma, podemos concluir que deve ser um documento detalhadamente estudado e aprofundado pelo professor, no que respeita à sua filosofia, estrutura e principais características.

Apesar de ser um documento bastante prescritivo, no sentido que indica a direção geral a imprimir ao desenvolvimento dos alunos, apresentado as competências a adquirir e a desenvolver em cada ano de escolaridade por blocos, áreas ou modalidades, deixa ao professor a liberdade de escolher a melhor estratégia e metodologia de intervenção à superação das dificuldades concretas e situacionais dos alunos.

O programa é obrigatório, mas não é nenhum dogma, não podemos simplesmente optar entre assumir o programa ou o desenvolvimento dos alunos. É necessária uma interligação entre o programaticamente necessário e exigido com o subjetivamente possível (Bento, 2003). Os programas são construídos com o intuito de fornecer uma equidade, a nível nacional, dos conteúdos a lecionar, no entanto, cabe aos docentes interpretá-los e adaptá-los de forma a agir em conformidade com a comunidade escolar e respetivo meio, sem nunca esquecer os alunos.

O programa de EF apresenta um conjunto de objetivos gerais (capacidades, conhecimentos, atitudes e valores a desenvolver em cada ciclo de escolaridade, que cruzam todos os blocos programáticos), alcançáveis apenas a médio ou longo prazo e específicos (competências a desenvolver pelos alunos em cada ano e em cada área ou bloco programático), alcançáveis a curto ou médio prazo.

Por outro lado, e no que respeita à sua estrutura o mesmo é constituído por duas partes (1) uma parte nuclear, igual para todas as escolas, constituída por várias

modalidades desportivas, onde se pretende assegurar a necessária homogeneidade do currículo real e (2) uma parte alternativa, a lecionar localmente de acordo com as características ou condições especiais existentes em cada escola, constituída também por um conjunto alargado de modalidades. Possui cinco características fundamentais: (a) prescritivo porque define/prescreve, de forma explícita e objetiva, as competências que os alunos devem dominar no final de cada ano e as condições de realização em que devem demonstrar as competências adquiridas; (b) progressivo, por estar estruturado por níveis de dificuldade, progredindo do simples para o complexo; (c) lento, pois de ano para ano, o ritmo do programa é lento para dar tempo a que todos os alunos se apropriem das habilidades e competências propostas; (d) é flexível, pois permite ao professor escolher objetivos adequados às necessidades e possibilidades concretas dos alunos (se verificar que os alunos estão abaixo do nível que o programa preconiza, deve recuar para anos anteriores); (e) aberto, porque estabelece o padrão geral, mas não limita o professor a fazer exclusivamente o que nele está explícito, aproveitando as características da turma/escola/região para ensinar matérias ou propor situações que estão para além do programa (Quina, 2009).

Numa fase inicial do EP estava consciente da importância da análise dos programas nacionais para planear e projetar a minha intervenção pedagógica. A análise deste documento orientador foi, efetivamente, crucial para o processo de decisão sobre o que deveria ser abordado e que metodologias deveria utilizar para a lecionação das diversas modalidades.

Enquanto professora estagiária senti alguma dificuldade em encontrar um equilíbrio entre aquilo que estava estipulado pelos pogramas e o contexto real de ensino. A minha realidade muitas das vezes não correspondia às exigências associadas à extensão dos conteúdos no tempo ou ao nível dos alunos para determinada modalidade. Senti um grande distanciamento entre as diretrizes do programa nacional e a minha realidade principalmente nas modalidades coletivas, em particular com a turma residente, onde a mesma parecia estar abaixo do espectável. Houve momentos em que fui demasiado ambiciosa ao

tentar seguir as orientações do programa ‘à risca’ e quando confrontada com a realidade senti necessidade de realizar uma série de alterações que fossem ao encontro principalmente com a resposta dos alunos aos estímulos feitos. Por estar ligada ao mundo do voleibol enquanto treinadora, tal como já partilhei anteriormente, criei expectativas muito elevadas acerca do envolvimento dos alunos com a modalidade, inclinando o ensino erradamente para a vertente de alto rendimento. Devido à minha falta de experiência em contexto de ensino aquilo que muitas vezes planeei e propus, ainda que de acordo com o programa, foi um fracasso por ser algo demasiado complexo para a minha turma. Apesar de não ter sido possível cumprir alguns dos objetivos propostos no programa, penso que a evolução dos alunos ao longo das diferentes modalidades foi positiva e as aprendizagens foram, efetivamente, com significado.

4.1.1.2 PLANO ANUAL

Muitos professores concebem a necessidade de planeamento e preparação do ensino unicamente em relação à aula. Esta crença está completamente desligada e isolada de uma visão do ensino como totalidade contínua e sistemática. A conceção isolada das aulas não permite somar os seus efeitos, nem alcançar um resultado satisfatório global do ensino. A essência do ensino não admite a ideia de planear isoladamente as ações pedagógicas, de aula para aula, de fragmentar os processos de formação de capacidades /habilidades, os processos de aquisição de conhecimentos e os processos de desenvolvimento da personalidade dos alunos. No ensino é crucial traçar e realizar um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo. Só a partir desta conceção é possível realizar reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo o ano escolares, que definem e estipulam momentos nucleares e acentuações do conteúdo (Bento, 2003).

O Plano Anual (PA) é um plano sem pormenores, de perspetiva global e de atuação ao longo do ano, que procura situar e concretizar o programa no local e nas pessoas envolvidas (Bento, 2003).

A construção deste documento constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e implica a (1) a análise das modalidades ou dos blocos programáticos do ano em questão para tomar decisões sobre a sua organização; (2) distribuição das unidades de ensino pelos períodos do ano escolar, sendo que se necessário deve ser averiguado quais os blocos em que a turma está mais atrasada em relação ao programa desse ano*; (3) definição dos momentos altos, enquanto unidades de conclusão (corta mato, torneios interturmas, visitas de estudo e competição com turmas de outras escolas); (4) inventariação dos recursos necessários; (5) definição geral dos momentos de avaliação (Quina, 2009).

A organização do processo de ensino em EF deve ter em conta as características dos diferentes blocos programáticos quanto aos espaços de prática, aos materiais disponíveis e às condições climatéricas dos diferentes meses do ano.

O PA permitiu uma visão geral do que estava planeado e pensado para o ano letivo, por conter informações pertinentes como a rotação dos espaços ao longo do ano e períodos, por ter os dias e meses do ano, o número das aulas, os tempos de lecionação (hora), espaços e UD correspondentes. Este documento foi o ponto de partida para a elaboração mais minuciosa da nossa intervenção, sendo que facilitou bastante a organização de todo o processo.

Para a elaboração do PA de ambas as turmas necessitei de analisar, em primeira instância, o contexto de ensino, como as condições dos espaços desportivos, as condições e quantidade de material disponível para cada uma das modalidades, a rotação dos espaços (*roulement*) e o planeamento elaborado pelo grupo de EF. Posteriormente foi necessário contabilizar o número total de aulas a lecionar em cada um dos períodos, de modo a saber qual a distribuição da carga horária para cada uma das modalidades. Para a turma residente as modalidades só foram definidas depois da primeira aula, uma vez que os alunos escolheram

duas[2] das modalidades coletivas abordadas. A distribuição das modalidades ao longo do ano para além de ter em conta a escolha dos alunos, isto no caso da turma residente, teve de ter também em conta a estação do ano, a sua complexidade (modalidades coletivas com um nível de complexidade mais elevado exigiram maior número de aulas, com prioridade nas aulas de dois tempos) e a interrupção letiva presencial no ano letivo anterior, devido à situação pandémica atual. Na turma residente a modalidade de andebol, uma das modalidades selecionadas pelos alunos, só poderia ser realizada do pavilhão desportivo e no espaço exterior, pelo que foi escolhida para o 3º período altura em que à partida existem melhores condições meteorológicas para lecionar a modalidade no exterior. A ginástica acrobática ficou de parte e foi substituída pela ginástica de aparelhos (minitrampolim), para evitar o contacto físico entre alunos.

"Importa referir que ginástica de aparelhos não é uma matéria que consta no programa nacional de 12º ano, no entanto devido à pandemia, esta veio substituir a ginástica acrobática, de forma a evitar o contacto físico entre os alunos. Obviamente que para os alunos não é uma opção muito interessante, mas as orientações da direção geral de saúde devem ser respeitadas ao máximo. Sou da opinião que é sempre melhor repetir conteúdos de ginástica de aparelhos do que não ter ginástica este ano letivo."

(DIÀRIO DE BOORDO 7)

O PA de ambas as turmas foi inúmeras vezes reajustado ao longo do ano letivo, consoante constrangimentos associados às condições meteorológicas, o tempo dedicado a cada modalidade, à evolução dos alunos e, claro, devido à interrupção das aulas em contexto de ensino presencial. O Basquetebol foi uma das modalidades duplamente afetada devido à pandemia. Esta modalidade não foi lecionada na turma residente no ano letivo anterior devido à interrupção do regime presencial, como resposta ao aumento descontrolado do número de

[2]Segundo o Planeamento Anual do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas ao 12º ano dá-se a escolher 3 modalidades coletivas distribuídas pelos 3 períodos. Devido à pandemia esta turma em particular não lecionou a UD de Basquetebol no ano letivo 2019/2020, pelo que teria de ser obrigatoriamente umas das modalidades coletivas a lecionar este ano letivo.

mortos pelo COVID-19. Posteriormente, com uma segunda interrupção do regime presencial no segundo período deste ano letivo, período mais comprido, exigiu um reajustamento ao PA. Este reajustamento passou pela substituição da UD de andebol, pela de basquetebol para o terceiro período. Com esta alteração as aulas destinadas para uma modalidade tão complexa, foram reduzidas de forma substancial. Esta interrupção do ensino presencial também teve consequências negativas noutras modalidades como o atletismo em que estava inicialmente planeado realizar velocidade e barreiras e apenas foi possível lecionar 5 aulas de velocidade, muitas vezes em simultâneo com outras modalidades.

O PA da turma partilhada também sofreu algumas alterações. Tendo em conta que estávamos a intervir sobre um 5º ano de escolaridade, maioritariamente do sexo masculino, que à partida teria maior aptidão para o futebol, optamos por dar continuidade à UD de voleibol, tecnicamente mais complexa e iniciada no 2º período. Ao abdicarmos da UD de futebol, inicialmente planeada para o 3º período, perdemos a oportunidade de aplicar o Modelo de Educação Desportiva em contexto real de ensino. Foi sem dúvida uma consequência negativa da pandemia, mas não podíamos colocar os interesses dos professores estagiários à frente da aprendizagem dos alunos. Também a UD de atletismo sofreu alterações, no que respeita a extensão dos conteúdos no tempo. Optamos por não abdicar de nenhuma das disciplinas de atletismo planeadas inicialmente, adicionando o salto em altura à velocidade e as estafetas já anteriormente planeadas para o 3º período. Obviamente que esta alteração, devido ao número reduzido de aulas para tantas matérias de ensino, dificultou a nossa organização do ensino e consequentemente a consolidação dos conteúdos por parte dos alunos. No futuro, terá de existir um plano de recuperação de aprendizagens para esta turma, com o intuito de dar resposta a este tipo de lacunas na aprendizagem.

Enquanto grupo disciplinar existe um documento orientador que contempla o que deve ser dado, em cada ano, no entanto, essa planificação pode ser alterada consoante vários aspetos, nomeadamente a rotação dos espaços. Por vezes é

preferível alterar o que consta no PA do grupo de EF/programa, em determinado momento, para evitar a falta de material como consequência da partilha do pavilhão com turmas que estão a dar a mesma matéria de ensino. No entanto, este ano e devido à pandemia a situação complicou-se, na medida em que todos os professores, no primeiro período abordaram as modalidades de menor risco. Do regime à distância para o regime presencial, ou seja, do segundo para o terceiro período, as alterações aos planos anuais foram muito distintas entre os diferentes professores do grupo disciplinar e é evidente que tudo isto trouxe constrangimentos, quanto ao material disponível.

"…no que respeita à elaboração do plano de recuperação de aprendizagens. Este documento é necessário ser elaborado devido à interrupção do regime presencial que tanto afeta a nossa disciplina, no entanto gerou alguma polémica porque os diferentes professores, do segundo para o terceiro período, adaptaram o programa de distintas formas, pelo que a elaboração de um documento que abrangesse todas as particularidades não era exequível."

(DIÁRIO DE BORDO 29)

No 3º período existiram muitas vezes situações em que constavam dois professores no mesmo espaço a trabalhar a mesma modalidade, algo que se tenta evitar ao máximo dada as dimensões das turmas. No momento obrigou-nos a pensar rapidamente em estratégias, mas que nem sempre foram as melhores.

"Desafiante essencialmente para mim, porque fui obrigada a adaptar todo o plano de aula a uma realidade diferente à que tinha perspetivado, ao me deparar com o facto de ter outro professor a dar a mesma modalidade em simultâneo. Como consequência tive rapidamente de me adaptar ao espaço e material disponível, o que levou a uma constante perda de tempo útil de exercitação devido à desorganização na distribuição dos alunos nos diferentes exercícios planeados. Estou consciente que este constrangimento poderia ter sido evitado, se antecipadamente tivesse verificado com o professor em questão o que tinha planeado aplicar com os seus alunos."

(DIÁRIO DE BORDO 28)

4.1.1.3 UNIDADE DIDÁTICA

As Unidades Didáticas (UD) constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Estes documentos abrangem um propósito de ensino tematicamente delimitado que se estende por várias aulas e que encarna um contributo bem delineado para a realização dos objetivos e tarefas inscritas no programa (Bento, 2003).

> *"Com o início de um novo período surgem novas tarefas e preocupações, que exigem do professor um retomar do ritmo de trabalho. Este retomar das atividades foi marcado pela planificação das Unidades Didáticas, a lecionar ao longo deste período, tendo sempre em consideração o Planeamento Anual, documento orientador base para a nossa intervenção. Para além deste tipo de tarefas, o professor de EF dos tempos de hoje, também se vê obrigado a adaptar e readaptar o seu ensino à situação pandémica atual."*
>
> *(DIÁRIO DE BORDO 16)*

Um adequado planeamento de UD requer muito mais do que a formal distribuição da matéria pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino (Bento, 2003). A determinação de um ou vários objetivos principais, apenas alcançados de forma gradual, fornece importantes pontos de referência para toda a organização do ensino. Só desta forma é possível delinear concretamente as atividades planeadas e estabelecer pontos fulcrais de tratamento do conteúdo nas diferentes aulas, pela racionalização do tempo. Existe, portanto, uma maior clareza acerca daquilo que pretendemos alcançar e do que deve ser o nosso foco de atuação em cada aula. Este documento permite ainda traçar o perfil didático e característico de cada aula, isto é a sua principal função didática

(introdução, exercitação e consolidação), crucial para orientar uma atuação do professor mais concreta e coerente.

A relação matéria-tempo, segundo Bento (2003), é um dos principais problemas na práxis do ensino. O facto de não dominar algumas matérias de ensino, fez com que tivesse alguma dificuldade na construção destes documentos, por não saber quais os conteúdos que deveriam ser abordados em cada uma das modalidades e quanto tempo deveria dedicar a cada conteúdo. Ao longo do tempo e com o crucial auxílio da PC fui melhorando e fui percebendo na prática o que resultava e o que fazia mais sentido para a minha realidade. Percebi que a duração de cada unidade didática depende do volume e dificuldade dos conteúdos a lecionar, que as matérias têm valores pedagógicos distintos e que não devemos dedicar o mesmo tempo, energia e meios em matérias distintas, que num dado momento ou situação pedagógica há matérias mais importantes para a apropriação de saberes.

Outra das grandes dificuldades da elaboração das UD prendeu-se com os programas nacionais. Muitas vezes, após realizar a avaliação diagnóstica constatava que as diretrizes dos programas não iam de encontro à realidade das minhas turmas, tal como já tinha referido anteriormente. Ao longo do tempo e por necessidade, adotei uma postura crítica em relação ao programa nacional e passei a assumi-lo como um suporte e como um meio facilitador da flexibilização do processo de ensino, onde se pretende que existam alguns ajustes e reajustes, mas sem nunca desvirtuar o principal objetivo do mesmo.

Estes ajustes podem ser feitos por diversos motivos. Alguns desses motivos foram a maior/menor evolução dos alunos em relação ao que foi inicialmente definido; a melhor/pior resposta dos alunos às situações de aprendizagem propostas; o aprofundamento de determinados conteúdos mais significativos para a evolução dos alunos em detrimento de outros; o facto de não ter material suficiente disponível que condicionava o tempo de exercitação planeado; a rotação das instalações e as condições meteorológicas, que condicionaram de forma inesperada a distribuição das aulas.

"Relativamente à turma residente, esta semana teve de haver uma alteração na ordem dos trabalhos devido ao mau tempo e gestão de espaços…Para o futuro, será importante verificar sempre a meteorologia nos dias de aula, principalmente quando a aula está destinada a ser lecionada no exterior e no roulement o espaço destinado à prática é o ginásio pequeno. Em caso de chuva as opções não são muitas devido à dimensão da turma e ao espaço reduzido, e por isso, devo recorrer à preparação física e ginástica (minitrampolim) de forma alternada."

(DIÁRIO DE BORDO 5)

"Embora o planeamento anual seja elaborado no início do ano com o objetivo de orientar a nossa intervenção, é um documento que pode estar sujeito a alterações. Esta semana, devido à meteorologia, foi necessário recorrer a um plano B para a aula de terça-feira do 12º E. Esta alteração ao planeamento anual decorreu da impossibilidade de dar resistência no exterior. Por estar condicionada ao espaço reduzido do ginásio pequeno, decidi realizar ginástica de aparelhos, nomeadamente minitrampolim."

(DIÁRIO DE BORDO 7)

Deste modo, realizei algumas alterações às UD ao longo do ano letivo, como por exemplo na modalidade de ginástica e badminton na turma residente e ginástica e patinagem na turma partilhada. Estas modalidades estavam programadas para o primeiro e segundo períodos, mas foi prolongada para o 3º período devido à interrupção do regime presencial no segundo período. Esta alteração permitiu rever e consolidar algumas das aprendizagens lecionadas no primeiro período, mas não permitiu o cumprimento dos objetivos planeados na sua totalidade. Veja-se o exemplo da UD de badminton, em que os alunos regrediram bastante do primeiro para o terceiro período. Este retrocesso impediu a consolidação dos gestos técnicos drive e bloqueio, conteúdos planeados para o fim da UD devido à sua complexidade.

"Como a turma em questão permaneceu muito tempo confinada foi importante voltar a exercitar o clear, batimento previamente consolidado, assim como a consolidação do encosto teve de ser adiada. Apesar de haver a necessidade de um momento formal de AS, a acontecer já na próxima semana, estou um pouco reticente relativamente à pertinência deste momento avaliativo tendo em conta o gap temporal e as consequências desta pausa no desempenho do aluno na modalidade em questão."

(DIÁRIO DE BORDO 28)

A minha eficácia na construção reconstrução destes documentos foi evoluindo através das reflexões realizadas nos DB e reuniões de núcleo de estágio, pela partilha de ideias e sugestões com os meus colegas de estágio e PC.

4.1.1.4 PLANO DE AULA

A aula representa uma unidade pedagógica e organizativa básica essencial do processo de ensino. A aula é o cerne do trabalho pedagógico diário do professor, ponto de convergência do pensamento e da ação pedagógica. É o meio mais racional da escola para cumprir a sua incumbência social (Bento, 2003).

Dar aulas é um trabalho duro, uma profissão, mas também uma missão, que exige do professor um esforço imenso para que o conceito de planeamento tenha significado prático, pela flexibilidade de reação e adaptação rápida a novas situações.

> *"… a minha forma de ser e também inexperiência não me permite ter esta agilidade mental para rapidamente agir em conformidade, como já tinha mencionado anteriormente ao afirmar que tenho algumas dificuldades em improvisar. Sou uma pessoa que tenta prever sempre vários cenários, para evitar ao máximo ter de improvisar, mas sei perfeitamente que é uma competência importantíssima para me tornar numa boa profissional da área."*
>
> *(DIÁRIO DE BORDO 28)*

O modelo de plano de aula utilizado ao logo do ano letivo apresentava uma (1) parte inicial, destinada à monitorização das presenças, abertura da sessão com exposição do que seria abordado e ativação geral das principais estruturas musculares e articulares, através de exercícios critério ou jogos lúdicos, uma (2)

parte fundamental, com um conjunto de situações de aprendizagem relacionados com os conteúdos programáticos definidos para a aula e uma (3) parte final, destinada ao retorno à calma, reflexão da aula e projeção da aula seguinte.

Nos planos de aula elaborados também estavam presentes (a) os objetivos que se pretendem atingir; (b) os exercícios de aprendizagem mais adequados à persecução dos objetivos selecionados; (c) os critérios de êxito, as recomendações ou as regras de ação que os alunos devem procurar respeitar durante a realização de cada; (d) o tempo de duração de cada exercício e número de repetições; (e) a estrutura organizativa da turma (número e constituição dos grupos de trabalho e formas específicas e organização) e (f) os recursos necessários para a realização dos exercícios (espaços e materiais).

A parte inicial da aula, sempre que possível, estava vinculada aos conteúdos definidos para a mesma, lecionando matéria específica da modalidade. Exemplo disso foram os vários jogos lúdicos, muitas vezes inseridos no aquecimento, fundamental para a aprendizagem de alguns aspetos técnicos importantes do basquetebol/voleibol. Na turma partilhada este tipo de estratégia era uma premissa para elevar os níveis de motivação e empenho dos alunos.

"A aula de sexta-feira começou com o jogo dos 10 passes, com o intuito de ativar as principais estruturas musculares e de introduzir alguns conteúdos importantes para posteriores aprendizagens. Este exercício como se assemelha (em parte) ao jogo formal de basquetebol permite que o aluno adquira algumas noções base acerca da modalidade como o enquadramento ofensivo/defensivo. Para além disso permite exercitar grande parte dos gestos técnicos de forma lúdica e competitiva, sendo que será replicado em aulas futuras."

(DIÁRIO DE BORDO 28)

No que diz respeito à parte fundamental da aula, as grandes dificuldades revelaram-se na gestão do tempo de aula e organização dos alunos. Senti alguma dificuldade na perceção do tempo ideal de exercitação para cada uma das tarefas propostas. Ao longo do ano sempre tive a tendência de planear aulas

com um número exagerado de exercícios, algo que talvez tivesse melhorado se tivéssemos tido os três períodos em regime presencial.

"Desde que o estágio se iniciou tenho refletido muito acerca da minha noção de tempo. Constatei que tenho extremas dificuldades em cumprir com os tempos destinados para cada situação de exercitação, o que me leva ao não cumprimento do planeamento na sua totalidade. Tenho algumas estratégias que me ajudam a controlar melhor o tempo, mas não têm sido muito eficazes. Talvez o problema esteja no tempo que defino para cada exercitação, e não propriamente na minha dificuldade em controlar o tempo. Para que o planeamento seja cumprido do início ao fim, vou começar a colocar tempo de tolerância em cada uma das tarefas planeadas."

(DIÁRIO DE BORDO 4)

"Termino este momento reflexivo por partilhar a minha vontade em melhorar a minha organização e gestão temporal nas próximas semanas. Estou consciente que esta semana foi aquilo que mais me prejudicou, mas que pode ser alterado se adotar algumas estratégias de intervenção. A adoção de algumas rotinas organizativas, como por exemplo a formação de grupos antes da prática; o estabelecimento de sinais com os alunos; a autonomização dos alunos nas rotinas organizativas, pode ser algo que faça a diferença no aumento do tempo útil de aula."

(DIÁRIO DE BORDO 17)

A organização e reorganização dos alunos ao longo dos diferentes exercícios, evitando níveis de motivação e empenhamento motor baixos, foi também uma das maiores dificuldades sentidas ao longo do ano letivo. Em ambas as turmas senti que isto falhava recorrentemente, pelo que comecei a ser capaz de antecipar possíveis cenários associados por exemplo às ausências dos alunos ou faltas de material e espaço para a prática.

"Devido ao pouco espaço, os campos não eram suficientes para todos os alunos estarem a jogar em simultâneo e alguns dos campos tinham diferentes dimensões, a solução encontrada

foi rodar os grupos por todos os campos, de 5 em 5 minutos, para que nenhum saísse prejudicado devido, por exemplo, ao espaço reduzido para a zona de serviço."

(DIÁRIO DE BORDO 7)

"Como em semanas anteriores cheguei à conclusão de que a minha turma tem algumas dificuldades em se organizar e aplicar exercícios novos, para esta semana decidi repetir a situação de aprendizagem da aula de terça na aula de sexta-feira. Para além disso, decidi também repetir um exercício anteriormente aplicado, para trabalhar um dos mais importantes comportamentos táticos ofensivos no basquetebol em contexto escolar (passe e corte). Com isto pretendo reduzir ao máximo os tempos mortos que existem entre as diferentes partes das aulas, pela redução do tempo de explicação de cada exercício. Obviamente que ao reduzir os tempos de espera e organização dos alunos em cada exercício tenho mais tempo útil de aula/empenhamento motor, potenciando o processo de aprendizagem do aluno. Trata-se de reduzir o efeito de afunilamento do tempo, otimizando o tempo disponível para a prática, o tempo na tarefa e o tempo de aprendizagem, isto é o tempo gasto em tarefas ajustadas e suficientemente desafiantes. Por outro lado, ao implementar exercícios rotinas pretendo que os alunos conheçam os procedimentos a adotar na diversidade de situações de ensino, aumentando o dinamismo da sessão e reduzindo significativamente os tempos de gestão (Rosado & Ferreira, 2011)."

(DIÁRIO DE BORDO 34)

Quanto à parte final da aula, esta ficou muitas vezes condicionada. Poucas foram as aulas em que terminava com a revisão e questionamento dos conteúdos abordados ou esclarecimento de dúvidas, devido à falta de tempo. No entanto a projeção da aula seguinte, com informações acerca da modalidade e instalação, foi sempre uma preocupação, mesmo fora de horas.

Ao longo deste processo de planeamento sempre existiu da minha parte uma preocupação em selecionar situações de aprendizagem adequadas e aliciantes para os alunos, com um aumento progressivo de dificuldade e complexidade. A minha experiência enquanto treinadora permitiu-me rapidamente perceber de que forma poderia ter sucesso na elaboração dos planos de aulas, no entanto,

senti uma ligeira dificuldade na escolha das situações de aprendizagem em modalidades que não me eram tão familiares, como o basquetebol e o atletismo (estafetas). Para dar resposta a esta lacuna no conhecimento investi e pesquisei não só em relação à modalidade, mas também em relação às questões didáticas e metodológicas para a construção de situações de aprendizagem criativas e dinâmicas.

"Apesar de ter tido um primeiro período espetacular, para o segundo período a confiança não é a mesma. Sinto que não estou preparada para lecionar basquetebol e esta barreira ao nível dos conhecimentos deixa-me ansiosa. Tenho me vindo a preparar para reduzir os possíveis impactos desta lacuna, mas sinto que terei de recorrer, de forma sistemática, à experiência e conhecimentos da PC."

(REFLEXÃO FINAL 1º PERÍODO)

"Depois da ativação geral tinha planeado fazer o jogo dos números, muito semelhante ao tradicional jogo do lenço, com o objetivo principal de introduzir o lançamento em apoio de forma competitiva. Após a reação inicial dos alunos ao equiparar o exercício proposto com o tradicional jogo do lenço, posso dizer que não estava à espera de que se envolvessem tanto na atividade. Eu tinha consciência que era um exercício bem conseguido e também criativo, no entanto fiquei estupefacta com o elevadíssimo entusiasmo de alguns alunos… apesar de não me sentir muito confiante o facto de ter investido teoricamente na modalidade e de ter assistido a algumas aulas de basquetebol da PC e do meu colega estagiário, deixou-me muito mais tranquila e com vontade de experimentar diferentes métodos de instrução e organização, apesar de serem turmas de número reduzido e níveis distintos."

4.1.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A formação na área da AFA e experiência enquanto treinadora em diferentes contextos práticos deu-me alguma bagagem para lidar com aspetos relacionados com a intervenção pedagógica em contexto de ensino, nomeadamente a instrução, o controlo da turma/aula e a diferenciação pedagógica. O nervosismo que seria expectável no início do estágio não foi muito

evidente por me sentir familiarizada com o contexto de ensino, no entanto, sempre existiu uma grande preocupação da minha parte, enquanto professora estagiária, em tirar o máximo proveito das situações.

"Com a discussão acerca da observação formal da minha aula, foi interessante perceber que a minha noção da realidade vai ao encontro com a observação dos meus colegas e da PC. Também foi possível chegar à conclusão de que a experiência, e no meu caso enquanto treinadora de voleibol, permite ultrapassar rapidamente algumas barreiras iniciais de gestão e controlo da turma."

(DIÁRIO DE BORDO 9)

"…o facto de ter experiência enquanto treinadora. Este tipo de experiência permitiu-me um à-vontade em aspetos como a instrução de conteúdos; o controlo da turma; gestão do tempo; demonstração entre outros."

(DIÁRIO DE BORDO 10)

Ao longo destes seis meses sempre me mostrei muito aberta a novas sugestões e críticas construtivas acerca das minhas atuações, pois só desta forma o processo de evolução estaria efetivamente potenciado. Adotei uma postura crítica e reflexiva acerca do que se passava à minha volta, filtrando sempre as práticas observadas, com o intuito de desenvolver e ampliar os meus conhecimentos interventivos e metodológicos. Sem dúvida que a observação foi a ferramenta mais poderosa e que mais potenciou a minha aprendizagem, no decorrer deste processo. A elaboração de planos de observação sistemática, enquanto tarefa obrigatória ao EP, foi aplicada em dez aulas de cada professor estagiário e seis da PC. No entanto, como sempre acreditei nas vantagens das aulas observadas para o crescimento do professor, seja pela observação dos colegas, seja através das críticas construtivas que são fornecidas pelos diferentes elementos do núcleo de estágio, estive presente em quase todas as aulas da PC e colegas estagiários. Para além disso, eu e os meus colegas tínhamos o hábito de refletir em conjunto acerca das nossas práticas, trocando

opiniões e estratégias, com o intuito adotarmos uma visão cada vez mais crítica da ação pedagógica e de repensar as nossas práticas de ensino.

Segundo Silva et al. (2017) a observação de aulas é uma tarefa relevante ao desenvolvimento profissional do estagiário, que por recurso a um processo reflexivo, existe a possibilidade de aprender com a experiência dos outros. Por outro lado, a definição de objetivos concretos para as observações e a posterior análise, permite que os estagiários adquiram competências, para identificar problemas que se colocam na prática e as possibilidades para as ultrapassar. Desta forma, a riqueza de experiências observacionais é considerada como um contributo muito importante para a formação do professor, porquanto lhes permita encontrar a sua própria forma de atuar, combinando a experiência dos diferentes agentes do núcleo de estágio sobre situações problemáticas. Segundo Martins (2011), a observação é uma estratégia bastante utilizada por potenciar a mudança do comportamento e da atitude do professor em formação, mediante um processo de colaboração e de cooperação entre supervisor e jovem professor, sobre os acontecimentos que emergem ao longo da formação.

"…é extremamente vantajoso para mim poder observar as aulas dos meus colegas, pois gosto sempre de tirar ilações de algumas situações. Como tenho o hábito de registar apontamentos em todas as aulas, sejam as minhas ou a dos meus colegas, sinto que tiro o máximo proveito destes momentos, por refletir acerca do que corre bem ou mal. Para este início de período quero destacar a criatividade de um dos meus colegas. Dou muito valor ao esforço que o mesmo está a fazer para criar situações de exercitação novas, e como estou consciente que tenho algumas dificuldades em explorar novas possibilidades de atuação, por ter receio de fracassar, vou usar o meu colega como fonte de inspiração, para ganhar confiança e usar mais a minha criatividade."

(DIÁRIO DE BORDO 16)

"Esta semana é também importante destacar uma das aulas observadas, pelo seu cariz diferenciador…posso dizer que foi me bastante útil ter observado a aula do meu colega estagiário, que tem vindo a desenvolver um excelente trabalho na UD de Orientação. O mesmo foi capaz de elaborar uma atividade riquíssima que para além de trabalhar questões associadas com a orientação, permitiu alguns momentos de teambuilding. Com a observação desta aula sinto-me completamente capaz de aplicar este tipo de atividade junto dos meus

alunos, ou até mesmo junto dos meus atletas. E esta é uma das grandes vantagens de observar as aulas de outros docentes, aprender diferentes formas de atuação, de organização, de instrução, ou até mesmo aprender com os erros cometidos. Como estou consciente das inúmeras possibilidades de aprendizagem através da observação das aulas dos meus colegas, sempre que possível estou presente, ainda que não seja um momento de observação formal."

(DIÁRIO DE BORDO 29)

A aprendizagem fruto da observação foi possível não só em contexto de aulas como também em contextos extra-aula como por exemplo o Desporto Escolar. Apesar do Goalball ser uma modalidade com a qual já estava familiarizada, foi interessante poder fazer parte de novos contextos de ensino-aprendizagem e poder aprender diferentes formas e metodologias de intervenção junto de alunos com Deficiência Visual. As expectativas eram elevadas e eu desejava muito partilhar a minha experiência, no entanto fui incapaz de dar continuidade a este projeto devido à incompatibilidade de horários com o trabalho.

"Tal como já tinha dito em momentos anteriores, sempre foi do meu interesse dar continuidade à minha área de especialização e a possibilidade de estar associada ao Goalball seria uma boa oportunidade para cumprir com o meu objetivo inicial…apenas com dois treinos observados já foi possível perceber algumas estratégias e metodologias de intervenção aplicadas. A exercitação das diferentes habilidades técnicas do Goalball deve ser realizada com algumas referências espaciais (linhas do campo ou elástico da baliza) e referências sonoras (árbitro, guizos da bola e comunicação entre colegas de equipa). A adoção de este tipo de estratégias permite ao atleta posicionar-se ou reposicionar-se em campo seja para atacar ou defender (orientação). Relativamente aos momentos de condição física, numa fase inicial, quando o aluno não associa o nome do exercício ao movimento específico, é necessária uma manipulação do corpo do atleta e explicação detalhada do movimento. Tendo em conta que os alunos em questão já conhecem uma vasta gama de situações de exercitação basta dizer qual o exercício e dar a conhecer a condições de exercitação (tempo/repetições ou em corrida/no local)."

(DIÁRIO DE BORDO 9)

4.1.2.1 INSTRUÇÃO E FEEDBACK NA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

A instrução é sem dúvida um dos processos pedagógicos mais importantes na docência, sendo uma ferramenta imprescindível para promover aprendizagens significativas (Tonello & Pellegrini, 1998). Este processo pedagógico tem como propósito transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos do ensino, sendo habitualmente referida como a chave da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, no sentido de proporcionar a própria aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2009).

A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e fator determinante da eficácia pedagógica (Rosado & Mesquita, 2009). No entanto, para que os professores obtenham sucesso durante a sua instrução necessitam de ter em conta a possibilidade de existirem perdas significativas de informação ao nível da atenção, retenção e compreensão dos alunos relativamente à informação transmitida.

> *"…fiquei um pouco reticente relativamente à compreensão dos alunos no que respeita às componentes críticas dos diferentes batimentos introduzidos. Esta dificuldade dos alunos em aplicar o que foi pedido faz me questionar até que ponto a minha instrução inicial foi efetiva. Será que fui clara? Será que destaquei efetivamente os pontos chave para uma aprendizagem com sucesso? Será que a demonstração não foi eficaz? Ou será que as dificuldades técnicas dos alunos impediram a execução dos batimentos como foi pedido?*
>
> *(DIÁRIO DE BORDO 12)*

Esta distorção da informação transmitida acontece porque, a realidade é filtrada por cada um, de acordo com as suas experiências e com a sua representação do mundo. Quando um aluno é confrontado com uma tarefa motora está sujeito a uma grande variedade de estímulos. No entanto, devido à incapacidade de assimilar tudo o que está a acontecer, o aluno seleciona apenas a informação

que considera ser mais relevante no momento (atenção seletiva). Por outro lado, pode haver uma grande diferença entre aquilo que o professor pretende dizer e aquilo que efetivamente diz, assim como aquilo que o aluno ouve não é, necessariamente, aquilo que compreende, e ainda aquilo que compreende não é, também, muitas vezes retido ou executado. Desta forma, é crucial e decisivo, na otimização das condições de ensino remover estas possíveis perdas de informação (afunilamento instrucional) (Rosado et al., 2008).

Os professores mais experientes distinguem-se dos inexperientes no domínio das estratégias de comunicação, sendo que a clareza da informação e o fornecimento de *feedbacks* apropriado foram descritos como essenciais na eficácia do ensino (Werner & Rink, 1989). Desde que me tornei treinadora, fui adquirindo um conjunto de estratégias de comunicação muito úteis para o EP. Para potenciar os momentos de instrução com os meus alunos, dava particular atenção a aspetos como o volume da voz e a articulação das palavras, assim como a aspetos não verbais como o contacto visual, entusiasmo e também expressões faciais. Segundo Mesquita & Graça (2009) o professor deve dirigir-se aos seus alunos de tal modo que seja ouvido por todos. Deve fazê-lo de forma fluida, pelo bom uso da voz, dirigindo o olhar para vários participantes, garantido, desta forma, maiores condições de atenção e comunicabilidade. Por sua vez, os alunos devem estar orientados para o professor e todos devem estar num espaço que permita visualizar, simultaneamente, todos os alunos.

A instrução ocorre geralmente em três momentos: antes da prática (apresentação das tarefas, explicitações e demonstrações, durante a prática (emissão de *feedbacks)* e após a prática (análise da prática desenvolvida). Normalmente o conteúdo informativo que integra a apresentação das tarefas pretende esclarecer o aluno acerca do significado e importância do que vai ser aprendido, dos objetivos a alcançar e, ainda, da organização da própria prática.

Segundo Werner & Rink (1989) os professores mais eficientes são claros nas apresentações das tarefas, recorrem a demonstrações regulares e emitem palavras-chave apropriadas, no que se refere ao número e qualidade face à especificidade do conteúdo em questão. Para além disso é importante

acrescentar que não é a quantidade de palavras chave e demonstrações utilizadas que ditam a eficácia da intervenção, mas sim a qualidade do conteúdos informativos que elas veiculam (Gusthart et al., 1997).

> *"Habitualmente costumo ser bastante clara e objetiva na forma como explico determinado exercício, destacando algumas preocupações a ter para que os alunos obtenham sucesso na sua concretização. Para além da exposição do que se pretende fazer, costumo recorrer à esquematização do exercício (desenho), aliando sempre a demonstração.*
>
> *(DIÁRIO DE BORDO 29)*

Segundo Rink (1993) o conteúdo informativo que integra a apresentação das tarefas pretende esclarecer o aluno acerca do significado e da importância do que vai ser aprendido, dos objetivos a alcançar e da organização da própria prática. De entre os aspetos que concorrem para uma boa apresentação das situações de exercitação, a sistematização e a clareza na transmissão de informação parecem ser cruciais na eficácia do ensino (Mesquita & Graça, 2009).

Na apresentação das tarefas motoras às diferentes turmas, sempre existiu da minha parte uma boa preparação e intenção de sistematizar ao máximo a informação transmitida, por estar consciente das vantagens da mesma na retenção da informação durante a realização. Para cada tarefa motora planeada eram indicados os objetivos, as forma de organização, a descrição da ação a realizar e as respetivas componentes críticas, assim como as eventuais variáveis de exercitação. Como complemento, a descrição era habitualmente acompanhada de uma representação esquemática do que se pretendia, demonstração e também questionamento sobre a compreensão, reformulando a informação se necessário.

A utilização dos alunos como modelo de demonstração foi uma das estratégias à qual recorri de forma progressiva, no sentido que para a escolha destes modelos foi necessário observar primeiro os alunos nas diferentes modalidades, de forma a verificar quais os que apresentavam uma maior aptidão para as

desmonstrações propostas. Quando me sentia completamente à vontade com a modalidade, optava por ser eu a demonstrar. Mas como sou apologista da demostração realizada pelos alunos, como estratégia motivacional, apliquei muitas vezes este tipo de demonstração após me certificar que o(s) aluno(s) em questão sabia(m) realizar o que seria pedido. Durante o ensino à distância utilizei bastante os meus colegas estagiários como modelos de demonstração nos treinos de condição física, essencial para conseguir emitir feedbacks em tempo real e prevenir possíveis lesões.

"Ainda sobre a aula de sexta-feira da turma residente é importante mencionar que desta vez a condição física correu melhor, porque os meus colegas estagiários conseguiram deslocar-se até ao pavilhão para exemplificar o treino. Com isto concluo que a exemplificação é extremamente importante para o processo ensino aprendizagem, ainda mais em aulas à distância."

(DIÁRIO DE BORDO 27)

Segundo Harvey & Goudvis (2000) o questionamento é a chave para a compreensão e autonomia do aluno, eixos centrais para uma boa educação desportiva. Este tipo de método de ensino permite verificar o grau de conhecimento dos alunos, desenvolver a capacidade de reflexão, aumentar a frequência de interação entre professor-aluno, melhorar a motivação e clima nos diversos contextos educativos, entre outros (Vacca, 2006). Para que o questionamento possa ser utilizado com eficácia, autores como Siedentop (1991), consideram fundamental ter em conta a validade do conteúdo e a adequação das questões ao perfil dos alunos. Por outras palavras, o questionamento deve estar subordinado a determinado objetivo específico, garantindo a sua relevância e validade. Por outro lado, as questões devem ser formuladas num vocabulário que permita aos alunos o seu entendimento, e para isso, devem-se utilizar questões breves, claras e objetivas. A utilização do questionamento, antes de dar qualquer tipo de feedback ou instrução, permitiu desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos. Fazê-los pensar acerca da

sua prestação permitia uma procura constante e autónoma do que poderia ser feito para melhorar determinados aspetos. Numa primeira fase, os alunos tiveram algumas dificuldades em identificar os erros cometidos. Com o passar do tempo, e com um questionamento orientado para a correção do erro, os alunos começaram a prestar atenção a determinados detalhes que lhes permitiam, posteriormente, identificar os erros, tanto em termos técnicos como táticos. Mesmo que nem sempre conseguissem concretizar na prática o que lhes era pedido, eles sabiam o que deveriam fazer para que os objetivos fossem atingidos e isso acabou por se tornar uma mais-valia para o entendimento e das várias modalidades abordadas.

"Ultimamente tenho recorrido muito ao questionamento durante as aulas que leciono e há dias questionei-me se, efetivamente, estou a fazê-lo de forma correta. Será que estou a cumprir com os pressupostos associados a este método de ensino, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz? O questionamento foi aplicado com o intuito de rever conteúdos que os alunos introduziram e exercitaram em anos anteriores, com o quais, à partida, estão familiarizados. Até agora tenho tido uma resposta bastante positiva por parte dos alunos e grande parte conseguiu obter sucesso.

(DIÁRIO DE BORDO 7)

Outro tipo de estratégia que utilizei para completar a instrução, ainda que utilizada mais vezes com a turma partilhada, foram os materiais audiovisuais como vídeos. Os vídeos tinham como intuito mostrar a execução mais detalhada de alguma habilidade técnica/tática, cuja imagem revelasse com grande pormenor os critérios de execução. Quando apresentava uma situação de aprendizagem cuja informação referente à tática era mais complexa, completava a sua explicação através de esquemas, desenhados no quadro branco disponível no pavilhão.

"Será também interessante, nas próximas aulas, recorrer à demonstração através de vídeos. Com isto pretendemos que os alunos consigam perceber as componentes críticas de forma mais clara e também interativa"

(DIÁRIO DE BORDO 7)

"Na aula de quarta-feira, planeamos mostrar um vídeo ilustrativo da evolução das técnicas utilizadas no salto em altura, no momento de instrução, com o intuito de potenciar o processo de ensino – aprendizagem e manter a atenção da turma nas informações transmitidas."

(DIÁRIO DE BORDO 36)

Segundo Tonello & Pellegrini (1998), a utilização de estratégias instrucionais combinadas deveria permitir uma melhor compreensão por parte do aluno, no entanto nem sempre surtiu o efeito pretendido.

Em contexto de turma partilhada, onde os níveis de atenção eram extremamente reduzidos, a instrução inicial foi um grande desafio. Desafio no sentido em que a maior parte das matérias de ensino eram novas e naturalmente complexas para os alunos. Isto implicava a desconstrução e simplificação das matérias para serem devidamente interpretadas e compreendidas pelos alunos. Ao longo do tempo fui recorrendo a um conjunto de estratégias que me permitiam um ambiente de aprendizagem mais controlado e propício à compreensão dos alunos. Este tipo de atuação está intimamente relacionado com experiência adquirida enquanto treinadora, mas também enquanto aluna. que funciona muito na base da tentativa erro, porque as turmas são todas muito singulares e o que funciona com uns com certeza não funciona com outros. Eu como fui treinadora durante alguns anos tive mais facilidade em selecionar um conjunto de estratégias para potenciar os momentos de instrução e de aprendizagem, onde tenho em conta não só o publico com o qual estou a trabalhar, mas também a reação do mesmo à tarefa.

"A instrução para um 5º ano de escolaridade deve ser breve, com recurso à demonstração e também utilização de palavras-chave para destacar aspetos mais importantes para a execução

de determinada tarefa. Para além disso, deve ser feita com a turma organizada à frente do professor para evitar possíveis distrações."

(DIÁRIO DE BORDO 29)

"Na aula de quarta-feira fiz de tudo para conseguir criar um ambiente calmo e controlado no momento de transmissão de matéria teórica e como no exterior existe uma variedade de estímulos que podem condicionar a atenção do aluno no momento da instrução, optamos por iniciar a aula no pavilhão. Para além deste tipo de gestão não só da tarefa, mas também dos comportamentos dos alunos, existe um conjunto de estratégias que temos vindo a aplicar e que tem resultado nos momentos de instrução. Entre elas posso destacar a utilização da proximidade física dos alunos mais distraídos; o separar de alunos; a utilização do questionamento para manter a atenção dos alunos (e este pode ou não ser dirigido a um aluno em específico caso se encontre distraído); o silêncio do professor até que a turma se mantenha também em silêncio; a colocação de alunos com comportamentos inapropriados na bancada a descansar e refletir sobre algo sucedido; etc."

(DIÁRIO DE BORDO 34)

Confesso que em determinadas modalidades tive alguma dificuldade em ser sucinta, demorando mais tempo do que o previsto na transmissão de informações. Principalmente em modalidades coletivas, como o voleibol e o basquetebol, devido à sua complexidade técnica e tática.

"Uma das dificuldades que senti ao longo desta aula prende-se com a gestão do tempo, nomeadamente, o tempo dedicado à instrução e exemplificação de cada exercitação e o gap temporal existente entre a explicação e o início da atividade. Durante esta aula tive de abdicar do tempo planeado para a exercitação de cada variável devido ao tempo gasto na instrução. Ao refletir sobre o assunto, fico na dúvida se o tempo dedicado à instrução e explicação foi muito ou se era necessário e deveria ter colocado menos variáveis dentro de cada exercitação. Por outro lado, a dificuldade de alguns grupos em iniciar a atividade mesmo após ter explicado, exemplificado e desenhado as movimentações necessárias para o exercício, deixou-me reticente acerca da compreensão ou atenção dos alunos durante a parte inicial. Como consequência deste atraso no início da atividade, o tempo de exercitação foi muito mais reduzido e a aprendizagem dos alunos ficou comprometida."

(DIÁRIO DE BORDO 7)

Aquando da execução das tarefas propostas por vezes os alunos apresentavam dificuldades em responder de forma correta e intuitiva ao que se pretendia. Por muito tempo associei a dificuldade dos alunos em iniciar as tarefas à minha dificuldade em simplificar, mas nem sempre era o que acontecia.

"…utilização de estratégias instrucionais combinadas deveria permitir uma melhor compreensão por parte do aluno, no entanto parece não estar a surtir efeito na minha turma. Fiquei um pouco frustrada porque em quase todos os exercícios planeados senti necessidade de passar pelos diferentes grupos de trabalho para voltar a explicar as situações de aprendizagem. A consequência deste tipo de acontecimento pode não estar obrigatoriamente associada à minha forma de expor a matéria, mas sim ao background destes alunos na modalidade em questão e naturalmente à complexidade do que estou a propor tendo em conta o nível dos alunos."

(DIÁRIO DE BORDO 29)

Por vezes aquilo que é perspetivado para uma tarefa, nem sempre vai ao encontro do que realmente acontece. Este tipo de acontecimento deve ser refletido seguindo uma perspetiva dinâmica e inter-relacional, onde o foco passa por perceber a relação que existe entre as informações transmitidas e as tarefas propostas, a interpretação e resposta motora dos alunos e a supervisão e interpretação do professor durante a prática (Siedentop, 1991).

"…apesar dos alunos não terem tido a resposta motora que estava à espera, a utilização constantes de feedbacks permitiu melhorar o processo de ensino-aprendizagem."

(DIÁRIO DE BORDO 12)

Durante a realização da tarefa por parte dos alunos o recurso ao feedback foi constante e com intuito de melhorar o desempenho, através da partilha de

informação acerca da forma como a ação está a ser cumprida ou não. Segundo Fishman e Tobey (1978) o conceito de *feedback* pedagógico é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno, tendo como objetivo modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (cit. por Rosado & Mesquita, 2009). O *feedback* deve ser entendido como um processo ciclo que compreende duas fases, a fase de diagnóstico e a fase de prescrição (Rosado & Mesquita, 2009).

Quanto à sua especificidade, estes podem ser de caráter apreciativo (positivo ou negativo) ou específico (prescritivo, descritivo, valorativo, corretivos), sendo que os *feedbacks* apreciativos não fornecem informação sobre o que se fez e o que se deve fazer para melhorar, não sendo, por isso, muito relevantes para a facilitação das aprendizagens motoras (Rosado & Mesquita, 2009).

A qualidade de uma correção depende da competência de diagnóstico dos professores, na deteção de erros, na sua hierarquização e análise das suas causas, da sua origem. Consequentemente, é a qualidade deste processo de diagnóstico que vai determinar a qualidade da prescrição do *feedback* pedagógico (cit. por Rosado & Mesquita, 2009).

Consciente de que não basta dizer aos alunos se a execução é ou não correta, a utilização do feedback foi feita para especificar o que esta correto/incorreto e o que deve ser feito para melhorar. Durante a prática pedagógica foquei-me essencialmente em feedbacks corretivos, associando sempre o questionamento para que o aluno seja capaz de, efetivamente, perceber o porquê de determinada correção.

Este processo de análise e tomada de decisão para corrigir o aluno (*feedback*) foi um pouco mais complexo em modalidades que não dominava, nomeadamente o basquetebol. No entanto, sabendo e reconhecendo a importância do *feedback*, adotei uma postura de constante procura por um domínio e sustentação cada vez mais aperfeiçoada, dos meus conhecimentos sobre a modalidade para colmatar esta lacuna. Só desta forma é que consegui garantir o cumprimento dos objetivos e colmatar as dificuldades dos meus

alunos. Admito que tive de fazer pesquisas em diversos livros e documentos das modalidades em que não me sentia tão à vontade.

Para além disso, e com o objetivo de criar ambientes de aprendizagem favoráveis evitei ao máximo feedbacks negativos, reforçando sempre que possível e de forma assertiva os aspetos fortes da prestação do aluno. Quando os níveis de prática da turma eram muito idênticos, ou se os erros cometidos eram comuns à maior parte dos alunos, os *feedbacks* eram muitas vezes dirigidos ao grupo.

A utilização dos meios audiovisuais nas aulas de EF, nomeadamente a captação de imagem ou vídeo dos alunos, num determinado contexto de prática permite uma instrução mais eficaz através do aumento da qualidade da informação que é transmitida ao aluno, o leque de experiências sensoriais aumenta o que permite, naturalmente, potenciar o processo de ensino-aprendizagem (Aveiro et al., 2018).

"Para aulas futuras na técnica de corrida ou até mesmo na corrida de 50 metros, caso sinta necessidade, vou utilizar a captação de imagem ou vídeo para potenciar o processo de instrução e feedbacks corretivos. "

(DIÁRIO DE BORDO 32)

Também no final da aula fui recorrendo ao feedback coletivo e ao questionamento como forma de rever e reformular aspetos essenciais da aprendizagem. Na turma partilhada privilegiei a instrução direta aliada a um questionamento ponderado, para a revisão de conteúdos transmitidos no início da sessão ou aplicados no decurso da aula. Na turma residente por vezes era solicitada uma apreciação do trabalho desenvolvido, como forma de colocar os alunos a refletir sobre a sua própria aprendizagem.

Segundo (Mesquita & Graça, 2009) os minutos finais da sessão podem ser utilizados com diferentes finalidades, nomeadamente, rever e consolidar os conteúdos lecionados, quer por instrução direta, quer por questionamento, verificando a compreensão e a retenção dos aspetos mais significativos,

reformulando aspetos essenciais e fornecendo feedback individual e coletivo. Esta última parte da aula também pode ser utilizada para solicitar a apreciação do trabalho desenvolvido, assim como para enquadrar a sessão e as aprendizagens nos objetivos, momentos e desafios futuros. Por outro lado, pode ter uma vertente mais social, na medida em que se pretende modelar comportamentos, através de reflexões de grupo ou conversas particulares no final ou após a sessão.

"Para terminar, quero partilhar a minha vontade de melhorar a parte final da aula, isto é o encerramento da sessão, pois acho que tem sido desvalorizada e muito pouco aproveitada. Primeiro é importante começar a respeitar o tempo destinado a esta parte da aula, evitando que a última atividade se estenda sobre o encerramento da sessão.

(DIÁRIO DE BORDO 7)

4.1.2.2 REFLEXÃO A CHAVE PARA O SUCESSO

"Professores críticos e exigentes procuram as causas na própria atuação e interrogam-se acerca dela" (Bento, 2003).

O processo crítico e reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender, na procura de significado das experiências vividas, através de uma avaliação contínua em crenças, princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações (Oliveira & Serrazina, 2002).

Quando refletimos sobre determinado acontecimento ou atitude, pretendemos em primeiro lugar compreendê-los, para posteriormente atuar. Mas para os compreendermos precisamos de os analisar à luz de saberes que lhes deem sentido. Sejam saberes que já possuímos por experiência, ou saberes impostos pela necessidade de perceber o desconhecido. Em função da situação, geralmente ocorre uma reorganização ou aprofundamento do nosso conhecimento com consequências ao nível da ação. Portanto, a reflexão serve

o objetivo de atribuição de sentido, com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor atuação (Alarcão, 1996).

Segundo Oliveira & Serrazina (2002), a reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas num processo que envolve um equacionar e reequacionar de uma situação problemática. Estes autores acrescentam ainda que a capacidade de refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e aceitação de incerteza.

De acordo com Schön (1987), pode distinguir-se a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação ocorre durante a prática e a reflexão sobre a ação ocorre depois do acontecimento, quando é revisto fora do seu cenário. É ao refletir sobre a ação, através de uma reconstrução mental retrospetiva da ação para tentar analisá-la, que se reformulam formas de pensar. A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir e a construir a sua forma pessoal de entendimento. Trata-se de olhar retrospetivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992). É uma reflexão orientada para o futuro, é uma reflexão proativa.

Para um docente a reflexão pode ter como principal propósito fornecer informação sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação, assim como também pode apenas servir para justificar determinada situação.

Ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, pois existe uma análise constante dos acontecimentos e das formas espontâneas de pensar e agir de alguém, que surgem no contexto de ação e que norteiam a ação posterior. No entanto, só a reflexão não chega, ela tem de ter força para provocar a ação, para levar os intervenientes a repensar o seu ensino (Oliveira & Serrazina, 2002). Segundo os mesmos autores, este processo pode ser potenciado se existir um ambiente favorável ao trabalho de equipa, onde se colocam e discutem as

questões que resultam da prática, onde se sentem novas necessidades e se constroem novos conhecimentos.

Um professor que não reflete sobre o ensino é um professor que se acomodou à sua realidade e que atua de acordo com a rotina. É um professor que não tem em consideração que as preferências e decisões têm, naturalmente, implicações nas oportunidades que são proporcionadas aos alunos, e por isso na sua aprendizagem.

Ser um professor reflexivo permite-lhe, por exemplo, interrogar-se sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades dos seus alunos; sobre os fatores que possivelmente estão a impedir a sua aprendizagem; sobre o seu envolvimento na avaliação; sobre a razão de ser professor e sobre os papeis que assume na relação com os seus alunos (Alarcão, 1996). Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno, é um professor curioso, que procura perceber o porquê de os alunos dizerem e fazerem certas coisas. Desta forma, não podemos cair no erro do comodismo, por falta de soluções. A melhoria ocorre através da discussão e reflexão da nossa a prática pedagógica, fundamental para autonomia do professor (Krug, 1998).

Segundo Zeichner & Liston (2013) a prática do professor reflexivo passa por analisar e enfrentar os dilemas que se colocam na sua atividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional.

Por outro lado, a prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes. A minha capacidade para refletir aumentou exponencialmente durante minha formação académica. Foram vastos os momentos em que cresci enquanto pessoa e profissional da área, fruto do espaço que nos deram para questionar e refletir de forma crítica sobre vários aspetos. Desde então, sinto que a transferência destas skills para o meu quotidiano foram enormes e muito vantajosas.

No entanto, ao longo do EP, nem sempre as soluções encontradas após a reflexão foram as melhores, e isto aconteceu obviamente por falta de experiência e também falta de conhecimento.

Ao logo do EP foquei-me em aspetos simples, mas que na prática poderiam provocar mudanças positivas na minha capacidade reflexiva O primeiro passo para potenciar a minha capacidade reflexiva foi o registo regular dos momentos que considerei serem importantes interpretar ou perceber. A escrita permitiu organizar melhor as ideias e, consequentemente, arranjar melhores soluções. Para um bom diagnóstico tive em conta as manifestações visíveis do problema e as possíveis causas associadas à origem/persistência do problema. Este registo regular era posteriormente analisado e inserido cuidadosamente nos DB.

"Para concluir, acrescento que este tipo de documento reflexivo, embora demore muito a ser elaborado é crucial para orientar o nosso pensamento e planeamento das semanas seguintes. Para que no momento de escrita em word não me falhe nada, ao longo da semana vou tirando algumas anotações, de momentos marcantes que me merecem ser refletidos no diário de bordo."

(DIÁRIO DE BORDO 6)

"Concluo fazendo um balanço daquilo que foi sugerido executar no DB passado com o que realmente aconteceu. Quando no DB passado afirmei "… para aulas futuras vou tentar não complicar tanto no que respeita aos tipos de exercícios e rotação pois já percebi que muitas vezes aquilo que aplicamos em contexto de treino, por mais simples que pareça, não funciona em contexto escolar.", falhei redondamente não porque me esqueci, mas porque a situação de aprendizagem que achava ser simples acabou per ser bastante complexa para os alunos."

(DIÁRIO DE BORDO 10)

A construção deste documento semanalmente permitia não só a descrição de várias situações que eu considerasse pertinentes, mas também proporcionou variadíssimos momentos de prática reflexiva. Foi na elaboração dos DB que fui capaz de dar significado à minha prática docente, ao perceber o que me rodeava, através de uma reflexão constante para resolver e prevenir eventuais problemas.

Para mim estes momentos tornaram-se de tal forma importantes que evitei ao máximo limitar a minha prática reflexiva ao que acontecia em contexto e aula. Por essa razão considero ser pertinente partilhar um dos momentos introspetivos que tive acerca da necessidade de se aumentar a carga horária semanal da prática de atividade física dos alunos e as consequências positivas que teriam a todos os níveis.

"Tal como na semana passada, esta semana o estágio começou um dia mais tarde devido ao feriado de dia 8 de dezembro. Com dois feriados seguidos há terça-feira os alunos do 12º E, durante duas semanas seguidas completam cerca de 3h em contexto de aula de EF. Tendo em conta que na semana passada metade da aula de sexta-feira foi dedica ao teste teórico, os alunos ficaram com menos 1h de prática de atividade física, completando apenas cerca de 2h durante duas semanas. Segundo a Organização Mundial de Saúde a inatividade física é um problema de saúde pública, que piorou com o surgimento do Covid-19. Para dar resposta a este problema de saúde pública a OMS recomenda um mínimo de 60 minutos diários de atividade física, de intensidade moderada, para crianças e jovens, e um mínimo de 30 minutos diários de atividade física moderada para adultos, incluindo idosos (WHO, 2010). Assim, para os alunos que não praticam qualquer tipo de atividade física fora do contexto de aula, estas recomendações estão longe de serem cumpridas. Antes da situação pandémica atual cerca de 60% das crianças em Portugal não cumpriam com as recomendações da OMS, certamente que os valores aumentaram, o que me faz questionar o porquê de a disciplina de EF ter uma carga horária tão reduzida. Do meu ponto de vista, seria bastante interessante se o Desporto Escolar fosse um complemento obrigatório à disciplina, onde os alunos teriam treino nos dias em que não tem aulas de EF. Com esta obrigatoriedade as vantagens são evidentes. Para além de exigir um aumento do número de Professores de EF colocados, também as recomendações da OMS seriam cumpridas e os níveis de obesidade em Portugal, certamente, seriam menores."

(DIÁRIO DE BORDO 14)

Foram várias as situações que exigiram de mim uma reflexão na ação, para tomar decisões imediatas face ao inesperado. Numa fase inicial o imprevisto provocava em mim níveis elevados de ansiedade, que me impediam de tomar as melhores decisões. Ao longo do tempo, com o imprescindível auxílio dos meus alunos e ao explorar mais a reflexão sobre a reflexão na ação, o

nervosismo foi desvanecendo e fui capaz, de forma sensata e coerente, reformular situações de aprendizagem, grupos de trabalho, ou mesmo alterar parte da aula devido às condições climatéricas adversas. Foi, de facto, crucial encontrar um equilíbrio entre os diferentes momentos reflexivos (antes, na e após ação), mas sem dúvida que o mais complexo foi refletir perante o imprevisto.

". São este tipo de reflexões durante a aula que pretendo melhorar, mas estou consciente também que a experiência é um posto e que com o tempo este tipo de observação vai-me surgir de forma mais natural."

(DIÁRIO DE BORDO 11)

"O 1º período chegou ao fim e a preparação de um novo ciclo exige uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido, ao longo destes 4 meses. Pretende-se que o professor estagiário evolua, através de uma retrospeção e análise dos acontecimentos passados, em contexto de estágio. Importa fazer um balanço dos acontecimentos, percebendo as consequências e causas associadas à minha atuação e de que forma posso alterar/melhorar determinada realidade."

(REFLEXÃO FINAL 1º PERÍODO)

"O 2º período chegou ao fim e com ele surge a necessidade de perceber o que correu bem e o que correu menos bem, com o intuito de aprender com os erros e melhorar no futuro. Para isso é necessário colocar-me neste processo de formação enquanto espectador, onde revejo os diferentes momentos deste período numa diferente perspetiva."

(REFLEXÃO FINAL 2º PERÍODO)

Por fim, é importante destacar a possibilidade de refletir em grupo, seja com os alunos/atletas, seja com outros professores com mais experiência na área. A prática reflexiva ganhou ainda mais relevo nas reuniões do núcleo de estágio, na qual e em conjunto se analisava situações ocorridas e a forma como e porquê nós, professores, atuávamos perante diferentes cenários. Foram excelentes momentos partilha de opiniões e sugestões, que muitas vezes nos fizeram questionar as nossas decisões.

"Para concluir esta parte reflexiva inicial acerca dos aspetos extra-aulas, importa fazer uma referência ao início das observações formais das aulas dos meus colegas estagiários e da PC. Sou da opinião que este tipo de tarefa é imprescindível à formação de um bom professor. Segundo Reis (2011), a observação e discussão de aulas constituem sem sombra de dúvida fatores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática pedagógica, no desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, na melhoria da ação educativa."

(DIÁRIO DE BORDO 8)

4.1.2.3 A PROCURA DE AMBIENTES POSITIVOS DE APRENDIZAGEM

A ação educativa só pode ser desempenhada por quem acredite que esta não se limita à transmissão de conteúdo programático, mas que, efetivamente, contribui para a formação integral dos alunos enquanto pessoas e cidadãos (Siqueira, 2003). Numa altura em que a mudança é constante, o professor deve saber que valores promover na sua atuação diária e deve decidir que comportamentos e atitudes valoriza ou sanciona. Caso contrário, a incerteza pode levar ao medo de transmitir valores, e facilmente se percebe que a ausência de valores compromete a formação integral do aluno. De facto, não existe um compromisso educativo sem um compromisso axiológico (Patrício, 1998).

Enquanto treinadora tive alguma dificuldade em expressar os meus ideais, o que colocava em causa a relação que tinha com os meus atletas. Tinha, efetivamente, muitas vezes dificuldades em encontrar as palavras certas para abordar questões comportamentais e relacionadas com os valores que queria transmitir. Sentia que a mensagem não passava e estar consciente desta lacuna deixava-me extremamente frustrada, pois não basta dizer ao aluno que está a ter um comportamento indevido, o importante é que ele perceba o porquê.

A procura de soluções, para colmatar esta minha necessidade de querer ser pedagogicamente assertiva, levou-me a questionar acerca do que poderia ser feito. De facto, a promoção de ambientes positivos de aprendizagem, ao longo do EP, foi sem dúvida algo que me despertou muito interesse e que continuará a ter um lugar muito importante na minha prática de ensino futura.

O ambiente de aprendizagem resulta do encontro entre pensamentos, emoções, expectativas e valores quer dos professores quer dos alunos, na concretização dos seus objetivos (Rosado & Ferreira, 2009). A compreensão dos ambientes de aprendizagem é extremamente importante para potenciar o processo ensino-aprendizagem e exige uma análise de questões relacionadas com aspetos instrucionais, sociais e de gestão da aula e dos alunos.

A regulação da ordem e da disciplina, que envolve por exemplo a boa gestão de regras, rotinas e expectativas, parece ser um dos fatores determinantes para a criação de ambientes positivos de aprendizagem (Doyle, 1986). Rosado (2007), acrescenta que uma boa gestão de aspetos disciplinares, a explicitação e justificação das regras, a sua negociação e implementação, num ambiente simultaneamente exigente e tolerante é crucial para potenciar este tipo de ambientes de aprendizagem.

A EF enquanto disciplina que apresenta características diferenciadas das demais disciplinas, nomeadamente, pelo tipo de conteúdos e recursos materiais utilizados, apresenta um ambiente mais aberto e menos organizado, que pode despoletar inúmeras situações de indisciplina (White & Bailey, 1990). Enquanto grupo de trabalho, nós professores estagiários, tivemos muitas dificuldades em atuar de forma organizada, no que respeita ao estabelecimento de regras junto dos alunos da turma partilhada. De facto, há regras que muitas vezes não são transmitidas aos alunos porque se consideram implícitas, pelo que se acredita que elas são naturalmente cumpridas, no entanto isto representa um erro, e este foi um dos principais erros cometidos com esta turma e que dificultou muito a nossa atuação ao longo do ano letivo.

O facto de eu ser ligeiramente mais exigente e rígida com os alunos, em comparação com os meus colegas, fruto da minha experiência enquanto

treinadora, levou a alguma incoerência na gestão e organização das aulas. Ao adotarmos posturas distintas, principalmente no que respeita às regras que os alunos devem cumprir, os momentos de indisciplina como conversas paralelas/intempestivas; comportamentos fora de atividade; confrontos físicos; perturbar os momentos de instrução; não respeito pelo material desportivo, foram muito recorrentes.

"Na aula de sexta-feira, os alunos estavam de tal forma descontrolados que foi necessário recorrer a uma falta disciplinar. Este tipo de clima numa aula pode colocar em risco a integridade física dos alunos e deve ser evitado ao máximo. Estou completamente consciente que se não controlarmos a turma no início do ano letivo, mais tarde será impossível dar uma aula minimamente organizada e produtiva."

(DIÁRIO DE BORDO 4)

"A turma partilhada esta semana, na aula de quarta-feira, voltou a ter comportamentos desviantes e, infelizmente, um dos alunos teve uma falta disciplinar. O aluno em já foi referido várias vezes ao longo dos DB como um sujeito que não lida bem com chamadas de atenção, principalmente quando são feitas perante os colegas. Apesar de estarmos consciente das reações que estas chamadas de atenção podem despoletar, a verdade é que há situações em que não podemos continuar a proteger o aluno. Principalmente quando é este mesmo aluno a incitar à violência. Obviamente que quero perceber o porquê destes comportamentos de revolta e de agressividade, mas há situações que infelizmente nos ultrapassam e que tem de ser os pais ou a assistente social a resolver. Sinto um grande sentimento de impotência, porque parece que esta criança não quer ser ajudada, mas ao mesmo tempo não consigo ignorar o facto de ser apenas uma criança de 10 anos que precisa de atenção. Este tipo de temas deixa-me muito dividida e espero que a experiência me torne mais assertiva em algumas decisões."

(DIÁRIO DE BORDO 11)

Como foi um problema com o qual tivemos de lidar desde o início do ano letivo fomos reunindo um conjunto de estratégias de prevenção para lidar com a indisciplina. Estre as quais destacamos (1) o elevado tempo de densidade

motora; (2) o reforço positivo de comportamentos adequados; (3) o estabelecer regras de conduta, (4) tarefas criativas e suficientemente desafiantes; (5). monitorização de uma ficha comportamental; (6) criação de grupos de trabalho onde separamos os alunos mais problemáticos.

"É urgente que ocorra mudança, para que a aprendizagem destes alunos não seja posta em causa. Uma das estratégias encontradas para tentar, de alguma forma, controlar estes episódios, foi a construção de uma ficha comportamental a preencher em todas a aulas. Para além desta ficha, que por sinal foi crucial na aula de sexta-feira, decidimos criar grupos de trabalho onde separamos os alunos mais problemáticos."

(DIÁRIO DE BORDO 5)

"Em conversa com alguns professores da área encontrei mais uma série alternativas que pretendo experimentar na próxima semana. Entre elas destaco a adoção de uma postura mais passiva, onde o professor evita elevar o tom de voz e aguarda em silêncio até os alunos perceberem que a aula só continua se os alunos se mantiverem em silêncio. Caso seja necessário, adotar uma postura mais rígida chamando os alunos à atenção acerca da ficha de comportamento. Também será interessante premiar os alunos com comportamento exemplar, realizando uma visita de estudo, caso a direção o autorize."

(DIÁRIO DE BORDO 7)

O problema associado à forma diferenciada como cada um de nós lidava com os alunos e situações, provocou em mim alguma desmotivação, porque não me identificava com o ambiente de aprendizagem das nossas aulas.

"Saímos das aulas completamente estourados e sem voz por estarmos recorrentemente a chamar à atenção, sendo que as máscaras ainda pioram mais a situação. Não podemos ceder e devemos ser assertivos na implementação das regras. No entanto, sinto que os meus colegas têm alguma dificuldade em cumprir com estas regras de bom funcionamento da aula, nomeadamente no início das sessões em que deixam os alunos pegar no material sem a autorização do professor (UD voleibol). Eu tento fazer um esforço para que a turma adquira este tipo de rotinas de bom comportamento e tenho-me focado mais nos momentos de instrução, mas por vezes sinto que é uma luta perdida por não ter o auxílio dos meus colegas."

(DÁRIO DE BORDO 33)

Ao longo do ano a indisciplina foi sendo atenuada, mas continuamos sempre com uma grande necessidade de adotar algumas estratégias de prevenção nos momentos de instrução. O contacto visual e esporadicamente físico, o questionamento dirigido ou não, a colocação dos alunos sentados junto ao professor e o silêncio do professor até que os alunos o façam também, foram as estratégias mais utilizadas.

"… nos momentos de instrução os 3 professores estagiários devem estar juntos e apenas devem intervir para controlar comportamentos que poderão comprometer a transmissão de informação de forma controlada. Para além deste aspeto, os alunos que têm tendência a iniciar as conversas paralelas são habitualmente os mesmos, pelo que é necessário atuar principalmente sobre os mesmos. Seja separar os alunos antes de iniciar a instrução, seja manter um professor ativamente junto dos mesmos, já que somos 3."

(DIÁRIO DE BORDO 36)

Foi sem dúvida um grande desafio proporcionar ambientes de aprendizagem positivos com esta turma, mas posso dizer que nunca me conformei. Procurei sempre arranjar novas formas de atuação e acredito que se não existisse uma interrupção do regime presencial, teríamos terminado o ano letivo satisfeitos da evolução dos nossos alunos.

"… o elevado nível de motivação dos alunos na realização da tarefa provocou comportamentos que não estamos habituados a verificar nesta turma. Cooperação e incentivo dos colegas. O prazer, o gozo e o divertimento sentidos pelas crianças e jovens durante a realização dos exercícios, é algo que faz parte da sua natureza, e é um dos fatores mais determinantes do estabelecimento de laços afetivos positivos com os exercícios e, consequentemente, são dos fatores mais determinantes do sucesso em EF (Quina, 2009)."

"Estamos a poucos dias do fim do ano letivo e apesar de considerar que esta turma nem sempre merece ser premiada, estamos a falar de crianças que estão em fase de crescimento e

as experiências positivas nestas idades são cruciais e influenciam muito o gosto dos alunos pela EF."

(DIÁRIO DE BORDO 37)

A otimização do ambiente de aprendizagem exige também a consideração do sistema de relações entre o professor e o aluno (Rosado & Ferreira, 2009). Segundo os mesmos autores é necessário compreender o ambiente relacional em contexto de aula, assumindo que o mesmo pode ser determinado por diversas variáveis como a afetividade e, em particular, a perceção do ambiente afetivo existente. O processo de ensino pode ser condicionado também pela motivação, coesão de grupos, gestão de conflitos e de emoções, empenho, participação e desenvolvimento pessoal e social. Desta forma, torna-se imprescindível proporcionar ambientes de aceitação, compreensão e de genuína preocupação com os problemas dos alunos.

"Esta semana voltamos ao regime presencial na sua totalidade e não podia estar mais grata com a forma como fui recebida pela turma residente. Senti um retorno afetivo muito grande por parte dos alunos, que me deixou bastante motivada para retomar o trabalho."

(DIÁRIO DE BORDO 28)

A relação professor-aluno constrói-se e simboliza algo muito importante como a confiança (Dobrescu, 2019). Por estar consciente das vantagens de um bom relacionamento entre docente e aluno, para o desenvolvimento e aprendizagem de ambas as partes, sempre dei muito valor ao tipo de relacionamento que tenho com os meus alunos. A verdade é que as crianças e os jovens têm variadíssimos problemas associados à escola, problemas familiares ou até problemas relacionados com desenvolvimento da sua personalidade. Eu acredito que se formos agentes ativos neste processo e nos, efetivamente, preocuparmos com eles, estes problemas serão ultrapassados muito mais facilmente, assim como os seus índices de motivação para aprender serão mais elevados.

Embora alerta acerca destas questões e da sua importância, a verdade é que na prática tenho uma relação distante com alguns atletas e alunos. Não porque quero, mas porque inconscientemente, dou mais atenção aos que me transmitem maior empenho e determinação. Segundo Portman (1995), estudantes pouco habilidosos sentem, muitas vezes que obtêm mais atenção negativa por parte dos professores, menos oportunidades para aprender, sendo mais criticados publicamente. Desta forma, foi importante ao longo do estágio fazer um esforço para dar particular atenção a alunos com níveis de prática diferenciados, contribuindo para ambientes propícios a uma aprendizagem mais positivos.

"… destacar mais uma das estratégias que tem vindo a ser utilizada com um dos alunos com NE. Ao longo da minha formação fui percebendo que é bastante fácil cativar os alunos/atletas para a aula/treino com recompensas e temas do seu interesse, principalmente quando trabalhei com pessoas com deficiência intelectual ou PEA. A recompensa é de facto algo que funciona e tem vindo a funcionar com um dos nossos alunos da turma partilhada, mas quando deixa de existir, a resposta por parte do aluno pode não ser a esperada. Por esta mesma razão é muito importante definir muito bem a forma como este reforço positivo é feito, para que o aluno não dependa exclusivamente do mesmo para se sentir motivado para a prática. As regras devem estar muito bem definidas e neste caso em particular o aluno só recebe uma recompensa (cromos para uma caderneta) caso realize e aula com empenho e em cooperação com os colegas e professor. Claro que começa já a existir uma certa dependência, mas para quebrar esta tipo associação o professor de vez em quando "vai se esquecendo de trazer os cromos"."

(DIÁRIO DE BORDO 34)

Para que exista uma boa relação, é importante que os estudantes e professores se respeitem. Para isso, o professor deve estabelecer os princípios básicos da relação, onde deixe bem claro a sua forma de tratar os alunos e como ele espera que eles se comportem. Assumir uma figura imponente e inalcançável afasta os alunos e prejudica a sua aprendizagem. Segundo Siqueira (2003) o professor para exercer a sua real função deve aprender a combinar autoridade, respeito e afetividade, onde estabelece normas, deixando bem claro o que espera dos

alunos, ao mesmo tempo que procura respeitar a individualidade e a liberdade dos alunos, para neles poder desenvolver o senso de responsabilidade. Desta forma, foi importante estabelecer uma relação de igualdade entre as duas partes, sendo que quanto mais dispostos estivermos para ensinar e aprender, melhor será a relação. Como o relacionamento é uma troca, foi importante dar voz aos alunos na tentativa de perceber, por exemplo, a sua opinião em relação aos aspetos a melhorar durante as aulas, inclusive aspetos a melhorar do professor.

"… para conseguir alargar o espetro de atuação e compreensão do que poderá ser alterado no segundo período, decidi pedir a opinião à minha turma residente na última aula do período. De forma anónima os alunos teriam de realizar uma apreciação global do primeiro período, um comentário acerca do desempenho da professora estagiária e quais as expectativas para o segundo período. Posso dizer que ao ler aquilo que os alunos tinham para dizer fiquei extremamente grata por ter escolhido este caminho. Confesso que me sinto uma sortuda em ter oportunidade de conhecer e trabalhar com estes jovens. Para além de estarem sempre dispostos a aprender, são todos extremamente humildes, compreensivos comigo e sempre me deixaram à vontade para errar, algo que valorizo muito."

(REFLEXÃO FINAL 1º PERÍODO)

"A aula de sexta-feira, última à distância, foi uma aula importante para comprovar algo que defendo desde o início deste estágio. A turma teve acesso a uma aula de yoga lecionada por uma aluna, momento incrivelmente enriquecedor para todos os presentes. Senti um orgulho muito grande ao perceber que contribui para o empowerment daquela aluna, que depois da aula me agradeceu pela oportunidade. Eu acredito na importância de dar autonomia e voz aos alunos, para se tornarem seres confiantes, com espírito crítico, sem medo de errar. Ao usar a expressão "dar voz ao aluno" estou-me a referir a todas as iniciativas que têm como objetivo aumentar o protagonismo e a participação dos estudantes, para que tenham um papel ativo no seu próprio processo de ensino-aprendizagem."

(DIÁRIO DE BORDO 27)

A aproximação dos alunos é essencial para desenvolver um relacionamento positivo e durante o ensino à distância este foi o meu foco principal, pois não queria perder aquilo que já tinha construído com os meus alunos. Durante este período procurei dar ênfase ao esforço, autossuperação e motivação intrínseca

dos alunos. Ao proporcionar ambientes psicologicamente seguros, os alunos demonstraram estar mais dispostos a correr riscos e a enfrentar os desafios propostos, tal como afirma Rosado & Ferreira (2009).

"Como estamos limitados aos treinos de condição física e às aulas teóricas, enquanto professores devemos tentar ao máximo manter o contacto e ligação com os nossos alunos, motivando os mesmos, para que o abandono escolar não seja uma realidade. Eu acredito que o professor, mais do que nunca, deve fazer tudo o que está ao seu alcance para chegar aos alunos, para que não desistam, mesmo que a resposta não seja a esperada. Devemos ter uma boa capacidade de resiliência para saber lidar com o fracasso e muita força de vontade para ser e fazer melhor todos os dias. Não podemos dar motivos aos alunos para desmotivar e desistir, mas sim demonstrar que com dedicação e trabalho existe sempre uma forma de tornar o presente e o futuro mais brilhante. Termino este momento reflexivo destacando a importância de continuar a motivar os alunos através do reforço positivo, como forma de evitar o abandono escolar. Acredito que adotar uma posição demasiado rígida só vai afastar os alunos, e não é de todo isso que pretendo."

(DIÁRIO DE BORDO 22)

A relação entre os estudantes também pode influenciar significativamente o ambiente de aprendizagem. Desta forma, os professores devem procurar desenhar ambientes nos quais as relações envolvam uma boa comunicação entre os alunos, onde as ideias são expostas e aceites pelo grupo, assim como interações amigáveis com baixos níveis de conflitualidade, onde o respeito impera. Neste tipo de ambiente existe, naturalmente, maior coordenação de esforços, sentimentos e partilha de crenças e valores, assim como níveis de produtividade mais elevados (Rosado & Ferreira, 2009). Ao contrário da turma partilhada, a turma residente sempre apresentou excelentes relações entre pares e o facto dos alunos se relacionarem de forma tão positiva permitiu potenciar o processo ensino-aprendizagem.

"Na turma de 12º ano quero destacar a postura exemplar dos alunos durante a aula em especial de um aluno que procurou sempre motivar as colegas para as diferentes tarefas

propostas. É extremamente gratificante ter alunos com este tipo de comportamento e que para além de permanecerem motivados para a aula procuram enaltecer isso nos colegas. Tal como destaquei positivamente este aluno durante a aula, vou procurar destacar outros alunos no futuro, tornando a aula muito mais interessante e desafiadora."

(DIÁRIO DE BORDO 4)

"… última semana da turma residente. Foi o terminar de mais um ciclo, com aprendizagens riquíssimas e momentos inesquecíveis, que só foram possíveis pela forma com estes alunos nos receberam e como facilitaram todo o processo de adaptação a uma nova realidade. Eu que tenho experiência enquanto treinadora, posso dizer que não estava a contar que estes alunos cooperassem tanto e que a sua motivação para as aulas fosse tão constante e elevada. Mas estou muito grata que assim tenha sido, porque a relação com os meus alunos tornou-se em algo que ambicionava desde o início do ano letivo. Com o 12ºE consegui tornar-me na professora exigente, que também consegue ter uma relação afetiva com os seus alunos. Atingir este equilíbrio foi muito gratificante, porque me fez acreditar que contribuí para a formação destes jovens, assim como eles contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal. Para mim o processo ensino aprendizagem só faz sentido desta forma, e por esta mesma razão é que sempre procurei aproximar-me dos meus alunos. O instinto protetor que tenho com os meus irmãos replicou-se com alguns dos meus alunos e sei que no futuro este sentimento vai voltar a surgir porque a conexão que se cria é muito forte."

(DIÁRIO DE BORDO 36)

As ações dizem muito de um professor e do tipo de pessoa que é, e do que defende. Desta forma, se a intenção é de transmitir respeito, equidade, honestidade, humildade, dedicação, o professor deve ser o primeiro a reforçar atitudes e comportamentos que vão ao encontro com estes aspetos. A gestão da diversidade, garantindo o acolhimento de diferentes tipos de alunos, propondo estratégias de inclusão e diferenciação que deem conta dessas especificidades é também essencial para potenciar ambientes positivos de aprendizagem (Mesquita & Rosado, 2004).

"Na sexta-feira a minha turma residente teve uma aula de voleibol sentado, desenvolvida no âmbito do Projeto de Cidadania e Desenvolvimento do tema dos Direitos Humanos. Este tipo de projeto pretende que os alunos sejam sensibilizados para determinados temas e assuntos,

nomeadamente a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. O facto de ter o ginásio pequeno pareceu-me o momento ideal para dar a conhecer uma nova modalidade à turma, com a qual estou bastante familiarizada. Apesar de ser uma modalidade bastante complexa, o facto de os alunos demonstrarem constante interesse e curiosidade pela mesma, fez com o que a aula se tornasse num bom momento de aprendizagem. Como a aula teve contornos positivos, pretendo no futuro voltar a lecionar uma aula de voleibol sentado, e quem sabe, levar um dos atletas para falar um pouco do seu percurso desportivo."

(DIÁRIO DE BORDO 14)

Enquanto treinadora reuni um conjunto de estratégias favoráveis ao desenvolvimento de bons relacionamentos com os atletas, que pretendo aplicar no meu futuro enquanto professora, visto que não foi possível durante o EP. Entre as mesmas destaco (a) proporcionar atividades extracurriculares, como passeios desportivos (visitar clubes, ver jogos, experienciar atividades junto da natureza), (b) proporcionar dinâmicas de grupo (aproximação, definição de objetivos individuais/de grupo) e (c) realizar uma anotação sempre que conversar de forma individual com os alunos, seja para compreender determinado comportamento/estado de espírito, seja para valorizar determinada situação; entre outras.

A experiência adquirida ao longo do estágio, como resultado da prática docente, permitiu-me expressar e aprofundar todas estas questões e a sua importância de forma assertiva junto dos alunos. Se no início não sabia usar as palavras mais adequadas ou mais motivadoras, com o tempo o discurso tornou-se mais assertivo e a intervenção potenciadora de ambientes positivos de aprendizagem. Tornei-me uma entusiasta, que procura proporcionar aos seus alunos ambientes de aprendizagem positivos e afetivos, na qual as questões emocionais são importantes para a obtenção de sucesso.

4.1.2.4 O ENIGMA DA AVALIAÇÃO

"Avalia-se o quê? O que os alunos aprendem! O que é que os alunos aprendem? O que o professor ensina! O que é que o professor ensina? O que os alunos precisam!"

(Sociedade Portuguesa de Educação, 2019)

A avaliação é parte integrante do processo educativo, por orientar a prática do professor na resposta às necessidades do aluno, no entanto é recorrentemente assumida como uma mera atribuição de notas, que a desvinculada do processo ensino-aprendizagem (Simões et al., 2014).

Na EF o conhecimento é construído pela apropriação de técnicas corporais e pela criação de movimentos, logo a sua mensuração por meio exclusivo de avaliações teórica é insuficiente. Devido às características únicas da EF, que a distanciam das demais disciplinas, o processo avaliativo é muitas vezes negligenciado (Simões et al., 2014).

Na tentativa de ultrapassar o descompasso recorrente entre o processo de ensino e a aprendizagem e o processo de avaliação, assistimos hoje a um movimento de reformas das conceções e práticas de avaliação, onde o foco deixa de ser a avaliação da aprendizagem para passar a ser avaliação para a aprendizagem. Esta mudança está relacionada com a importância crescente que se atribui ao aluno no processo ensino-aprendizagem e a ideia de que este deve estar no centro do processo. A avaliação deixa de estar dirigida à certificação de níveis de competência ou ordenamento dos alunos por níveis de classificação e passa a ter como propósito a promoção de aprendizagens, de informar os professores e os alunos do que devem fazer e modificar para alcançar objetivos de aprendizagem desafiantes e adequados (Graça et al., 2019). Na avaliação para a aprendizagem para além de servir o desígnio de informar, preocupa-se em envolver os alunos nos processos de decisão, enquanto agentes ativos e centrais da sua própria aprendizagem (Batista et al., 2019).

A qualidade das aulas de EF deve, então, ser avaliada, na medida em que inclui a participação dos alunos nas tomadas de decisões, na exposição dos seus problemas, questões e ideias, que estimule as relações sociais e tenha em consideração as diferentes condições de aprendizagem (cit. por Bento, 2004, p. 189).

Desta forma, o professor só consegue garantir a eficácia e a melhoria da sua prática profissional através do controlo permanente da qualidade do ensino. No entanto, para um melhor planeamento e realização do ensino é crucial não nos limitarmos a uma análise comparativa entre os objetivos e os resultados (avaliação do produto). A análise orientada para a determinação da qualidade das diversas componentes do processo ensino-aprendizagem (avaliação do processo), onde se têm em conta tanto a intervenção do professor como do aluno, é também importante (Bento, 2003). Em EF são objeto de avaliação o produto de ensino (as aprendizagens dos alunos) e o processo de ensino (as circunstâncias em que ocorrem as aprendizagens), sendo que a análise do processo fornece indicações necessárias à interpretação dos dados da análise do produto.

Ao longo do meu EP tentei sempre assumir o processo avaliativo como um instrumento facilitador de reflexão da intervenção, que de forma contextualizada pode levar o aluno a assimilar informação transmitida e a tomar decisões autónomas. No entanto e apesar de estar consciente da complexidade do processo avaliativo as minhas limitações e falta de experiência, impediram-me muitas vezes de aplicar na prática aquilo que considero ser na teoria a avaliação para a aprendizagem.

Na prática, o professor quando analisa e avalia deve faze-lo com a intenção de (1) diagnosticar e determinar o nível inicial dos alunos, relativamente a determinados parâmetros; (2) fazer a predição daquilo que os alunos poderão vir a ser capazes de fazer (definição de objetivos exequíveis e realistas potenciadores da aprendizagem dos alunos); (3) motivar e incentivar os alunos, mantendo-os permanentemente informados sobre os níveis de sucesso alcançados; (4) conhecer os níveis de aprendizagem alcançados; (5) classificar os alunos, acerca do nível de competência alcançado (Quina, 2009).

O processo de avaliação deve ser sistemático e contínuo, de modo a poderem fazer-se os ajustamentos necessários em todas as fases do processo de ensino. Como a avaliação se faz continuamente, uma síntese dos resultados da avaliação contínua será, na maior parte dos casos, suficiente para que o

professor possa formular um juízo de valor sobre o alcance dos objetivos definidos. Este tipo de avaliação inclui três fases complementares: a avaliação inicial/diagnóstica (AD), a avaliação formativa (AF) e a avaliação final/sumativa (AS) (Bento, 2003).

A AD deve permitir ao professor determinar quais os conteúdos ou modalidades programáticas onde os alunos evidenciam maiores dificuldades; verificar se os objetivos do programa são adequados aos alunos e se é preciso proceder a ajustamentos; conhecer os níveis de motivação e interesse dos alunos em relação à disciplina e, posteriormente, a cada modalidade desportiva, bem como o tipo de relação (Quina, 2009). A AD foi realizada no início de cada UD de modo a dar continuidade ao planeamento e ajustamento dos conteúdos a lecionar, apenas na turma residente. A AD da turma partilhada não foi realizada para todas as modalidades planeadas, porque existia a possibilidade de os alunos, na sua generalidade, não terem tido contacto com as mesmas no 1º ciclo. Agora que reflito sobre o assunto esta decisão, feita em contexto de núcleo de estágio, talvez não tenha sido muito coerente. Com a avaliação inicial não se pretende fazer uma avaliação pormenorizada do nível de desempenho dos alunos, mas apenas recolher informações gerais que permitam tomar as primeiras decisões, pelo que é imprescindível a sua aplicação.

AD revelou-se um processo complexo, principalmente, no início do ano letivo, uma vez que não conhecia os alunos. O facto de a turma residente possuir um número de alunos elevado e a necessidade de atribuir uma classificação num espaço de tempo tão curto, fez com que eu me sentisse incapaz de o fazer da forma mais correta possível.

Na AF, o professor deve estar permanentemente a acompanhar, a observar e a apreciar os alunos relativamente aos seus comportamentos tendo como o objetivo procurar melhorar os processos de ensino-aprendizagem (Pastor et al., 2006). Durante este processo sempre existiu da minha parte uma grande preocupação com aspetos relacionados com a forma como os alunos estão a executar as habilidades objeto de aprendizagem, os níveis de dificuldade dos exercícios propostos para os manter, aumentar ou diminuir em função dos níveis

de sucesso obtido pelos alunos; os níveis de motivação e empenhamento manifestados pelos alunos durante a realização das atividades para os procurar manter ou relançar; a organização da turma, para que a maior parte dos alunos se mantenha durante muito tempo em atividade; a constituição dos grupos; os espaços e materiais utilizados para ver se são os mais adequados à situação. Foi com base nestas constantes observações e apreciações que fundamentei as minhas decisões, enquanto professora estagiária, relativas a alterações da programação ou das estratégias, a correções, elogios, incentivos.

A AS faz-se no final de um ciclo de aprendizagem com o objetivo de formular um juízo de valor globalizante sobre a aquisição dos conhecimentos, das competências, das capacidades e das atitudes dos alunos (Quina, 2009). Permite determinar o nível alcançado por cada aluno no final de um ciclo de aprendizagem. Tendo lugar no final de um ciclo, não tem por objetivo alterar ou melhorar seja o que for enquanto decorre, mas apenas comprovar os níveis de aprendizagem e desenvolvimento alcançados e traduzir o valor daqueles níveis através de uma classificação. O processo avaliativo é de facto algo complexo que exige da nossa parte muita seriedade. Neste tipo de avaliação que foi dada uma grande importância ao aspeto classificativo do aluno, havendo a preocupação de atribuir um determinado valor numérico que representasse o mais real possível as competências que o aluno tivesse demonstrado ao longo da respetiva UD. Para um professor estagiário, pouco experiente, os momentos formais de avaliação, como a avaliação final, são extremamente complexos e também decisivos para atribuir uma nota a cada aluno. Por estar consciente das minhas dificuldades, no que respeita ao processo avaliativo, tive algum receio de assumir estar responsabilidade em atribuir notas.

No processo de avaliação deve recorrer-se a distintos meios de avaliação adequados ao que se pretende avaliar, pois não há nenhum meio que permita uma avaliação completa de tudo o que se pretende avaliar (Quina, 2009). Quando necessitamos de avaliar os aspetos qualitativos da prestação dos alunos, isto é, a forma como executam e aplicam as múltiplas habilidades motoras nas diferentes modalidades desportivas, temos necessariamente que

recorrer à observação sistemática cujos resultados podem fornecer muitas e preciosas informações quer sobre o nível atual dos alunos, quer sobre as possibilidades de progressão e/ou prováveis dificuldades.

Observação e avaliação são dois processos que devem estar interligados e que permitem detetar indicadores e identificar, com base nestes, a causa para o comportamento observado. Quanto maior a afinidade entre os dois processos maior será a compreensão e o consequente ajustamento do ensino de modo a favorecer a aprendizagem (Mendes et al., 2012)

A avaliação em EF tem sempre uma forte componente subjetiva, associada ao facto do principal instrumento de avaliação ser a observação. Duas pessoas ao olhar, olham, inevitavelmente de maneiras diferentes, no entanto assumir subjetividade não pode significar a renuncia da objetividade e rigor do processo avaliativo. O rigor pedagógico está associado à validade do que se avalia, trata-se de avaliar aquilo que é mais importante e crítico para o processo de aprendizagem dos alunos. Desta forma, o objetividade pode ser garantida pela escolha criteriosa das situações de avaliação, pela definição de critérios e indicadores de observação precisos, pela quantidade de informações recolhidas e pelos resultados da auto e heteroavaliação dos alunos (de Carvalho, 2017). Enquanto núcleo de estágio, conscientes das dificuldades dos professores estagiários no processo avaliativo, a aplicação de provas escritas foi feita como forma de nos salvaguardarmos.

"Ainda sobre a turma residente, para complementar a avaliação prática, já desenvolvida nas diferentes disciplinas planeadas para este período, os alunos foram sujeitos a uma prova escrita, com um intuito de aferir a cultura desportiva adquirida. Este momento foi marcado por uma sensação de concretização, mas também de responsabilidade acrescida para com os alunos. Tal como já tinha referido anteriormente, eu encaro este momento avaliativo formal como mais uma forma de distinguir notas e beneficiar os alunos."

(DIÁRIO DE BORDO13)

Aplicar grelhas de avaliação pela primeira vez não foi uma tarefa nada fácil, e o porquê das dificuldades sentidas está relacionado, essencialmente, com a falta de experiência em realizar este tipo de procedimentos. Tal como afirma de Carvalho (2017) o professor confronta-se, recorrentemente, com o problema de ter de recolher com o máximo rigor e objetividade informações que fundamentem as suas decisões. O facto de ter um número elevado de alunos, aliando o número exorbitante de parâmetros a avaliar, poderá também ter contribuído para a recorrente sensação de incompetência.

"Como já era de esperar, eu e o meu colega sentimos dificuldades em aplicar a grelha de avaliação dentro do tempo estipulado. A má gestão do tempo impediu-nos de avaliar todos os elementos gímnicos planeados. As causas associadas ao atraso prendem-se com a vontade de não prejudicar os alunos na nota final, pedindo muitas vezes aos mesmos para repetir o movimento inúmeras vezes. Esta falta de experiência em avaliar também nos provocou várias dúvidas relativamente à distinção de notas entre alguns alunos."

(DIÁRIO DE BORDO 10)

Relativamente à avaliação final de cada período o grupo disciplinar tinha uma grelha com os seus critérios, onde constavam os domínios a serem avaliados domínio psicomotor (50%), atitudinal (30%) e cognitivo (20%). Devido à interrupção do regime presencial esta grelha sofreu alterações no segundo período para a turma partilhada e segundo e terceiro os períodos para a turma residente. A adaptação feita às grelhas permitiu a avaliação dos alunos em contexto de ensino à distância, mas também em ensino presencial. Apesar de terem sido apenas três semanas de ensino presencial, no segundo período e duas semanas de ensino à distância no terceiro período, não podíamos ignorar aquilo que foi desenvolvido durante este período de tempo. Como estivemos num ambiente de ensino atípico, os conteúdos e os propósitos da disciplina foram altamente afetados, e a componente atitudinal foi, essencialmente, o que ditou a atribuição das notas finais no segundo período. No entanto, em contexto presencial a prestação e consequentemente a avaliação dos alunos é distinta,

pelo que foi muito importante ponderar bem as notas deste período com aquilo que foi feito na prática, isto é, em regime presencial. No segundo período domínios a serem avaliados no ensino a distância passaram a ser domínio psicomotor/cognitivo (50%) e atitudinal (50%).

"Com as grelhas de avaliação finalizadas apenas nos resta atribuir notas. Dito desta forma até parece uma tarefa simples, mas a verdade é que a avaliação tem sido um dos maiores desafios do estágio. Neste momento, estamos a organizar as grelhas de registo da participação e cumprimento das tarefas, para juntar à avaliação do ensino presencial do início do período. Assim que inserirmos estes dados na grelha de avaliação terá de haver uma ponderação, para que a nota vá ao encontro com a ideia inicial, de beneficiar aqueles que se destacaram pela positiva. Em relação aos alunos que pouco cumpriram é necessário tentar perceber se foi por falta de interesse ou por de falta de condições, para a elaboração das diferentes tarefas. Por exemplo, é necessário ter consciência que há alunos que tiveram muitas dificuldades em assistir às aulas devido às falhas da internet, algo que tem de ser tido em conta na cotação deste parâmetro de avaliação."

(DIÁRIO DE BORDO 24)

A situação pandémica atual, marcada inicialmente pelo esporádico e inesperado isolamento profilático, provocou a ausência de alguns alunos em momentos de avaliação. Embora tenha consciência de que a avaliação deva ser um processo continuo, quando os momentos de avaliação formal não aconteciam, tornou-se muito difícil atribuir notas. Para um professor estagiário é extremamente complexo atribuir notas tendo apenas em consideração aquilo que foi desenvolvido nas aulas práticas anteriores. Para dar resposta a estas dificuldades iniciais o grande segredo passou pelo registo frequente e em contexto de aula (AF), acerca da prestação do aluno em relação aos objetivos propostos e recorrer ao facto da PC conhecer a maioria dos alunos que facilita bastante a atribuição de uma classificação aos alunos.

"A turma residente esta semana foi submetida a um segundo momento de avaliação da aptidão aeróbia. Devido à situação pandémica dos dias de hoje vários alunos não estiveram presentes

por se encontrarem em isolamento profilático obrigatório. Embora exista um 3º momento de avaliação, é obvio que os alunos nunca vão ser prejudicados caso não possam ser avaliados, por se encontrarem em isolamento. O aluno é o protagonista do processo ensino-aprendizagem e, nós enquanto professores, temos de nos adaptar às exigências desta nova realidade, assegurando sempre que a aprendizagem do aluno não fique comprometida. Tendo em conta que o panorama não é muito positivo e os casos de covid-19 aumentam de forma exponencial todos os dias, o processo avaliativo terá de ser repensado."

(DIÁRIO DE BORDO 10)

Com o passar do tempo e com a ajuda da PC, fui tentando focar-me apenas nos aspetos críticos e essenciais, tornando a avaliação mais focada e simplificada. Para facilitar o processo avaliativo, sempre tive a preocupação de realizar registos pontuais acerca do desempenho e atitudes dos alunos, principalmente nos DB. Para além disso, recorri muitas vezes à gravação das avaliações finais das UD.

"Avaliar não é, e nunca será, um processo de simples realização. É de facto algo complexo não só para o professor como também para o aluno, no entanto não deve ser assumido como potenciador de ansiedade e stress. Com o intuito de reduzir os níveis de ansiedade do professor e do aluno, os momentos formais de avaliação são gravados, estratégia encontrada para dar respostas à minha inexperiência. Esta foi sem dúvida uma das melhores soluções encontradas, no entanto tenho perfeita consciência que no futuro pode não me ser permitida a gravação dos alunos. Nesse caso terei de arranjar outro tipo de estratégias que me permitam avaliar os alunos sempre de forma justa e coerente."

(DIÁRIO DE BORDO 29)

Foi muito complexo para mim conseguir distinguir o fundamental do acessório e sinto que se tivéssemos os três períodos em regime presencial teria evoluído muito mais.

"Esta semana, tal como planeado, os alunos da turma residente foram sujeitos à AS da disciplina voleibol. Tendo em conta as minhas dificuldades prévias em aplicar uma grelha de avaliação diagnóstica, optei por simplificar ao máximo a grelha de AS. Reduzi de forma

substancial os conteúdos técnicos a avaliar e foquei-me, essencialmente, em comportamentos expectáveis em campo e intencionalidade. Esta adaptação permitiu-me avaliar todos os alunos numa só aula de 50 minutos."

"Ao aplicar a grelha de avaliação à turma partilhada deparamo-nos com uma situação preocupante, nomeadamente, algumas complicações ao tentar avaliar os alunos do nível inicial. Estes alunos, devido à suas dificuldades, raramente intervém em jogo, o que que nos dificulta a avaliação de conteúdos técnicos como o passe e a receção. Para tentar contornar este problema, decidimos que no próximo momento de avaliação seria benéfico colocar os alunos em contexto de jogo dos 10 passes. Este tipo de jogo se tiver regras bem definidas pode minimizar a desmotivação dos alunos para a prática e potenciar a intervenção do aluno na situação jogada."

(DIÁRIO DE BORDO 12)

"Também pretendo, no próximo período, alterar as minhas rotinas de avaliação dos alunos. Para evitar que a avaliação seja concentrada apenas num momento formal, pretendo cumprir com os pressupostos de uma avaliação continua. Assim, para além do momento formal de avaliação diagnóstica e sumativa, será interessante, ao longo do período, realizar algumas anotações da prestação e desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas a lecionar. Com esta alteração pretendo ser mais justa e coerente na atribuição de notas, tendo em conta a evolução do aluno ao longo do tempo.

(REFLEXÃO FINAL 1º PERÍODO)"

"Depois desta aula ao ler os meus apontamentos consegui finalmente perceber em que forma básica de jogo posso incluir a minha turma (FBJ 4 e FBJ2), algo que deveria ter conseguido fazer na avaliação diagnóstica e não após 6 aulas. Mas a verdade é que percebo perfeitamente o porquê deste acontecimento. O não domínio da modalidade está na base desta dificuldade minha em olhar para o aluno, em perceber o que consegue ou não fazer, num contexto situacional. Talvez o facto de ter colocado a AD numa aula de 50 minutos, com um circuito analítico não tenha ajudado o processo de observação. Mas estamos perante um processo de aprendizagem e posso dizer que, obviamente, algo consigo retirar destes pequenos erros cometidos."

(DIÁRIO DE BORDO 30)

Quando falamos do processo de avaliação não nos podemos cingir à avaliação do aluno, é também crucial perceber e avaliar o desempenho do professor.

Consciente que a autocrítica é um processo difícil e tendencioso optei por desafiar a minha turma.

> *"No entanto, para conseguir alargar o espetro de atuação e compreensão do que poderá ser alterado no segundo período, decidi pedir a opinião à minha turma residente na última aula do período. De forma anónima os alunos teriam de realizar uma apreciação global do primeiro período, um comentário acerca do desempenho da professora estagiária e quais as expectativas para o segundo período."*
>
> *(REFLEXÃO FINAL 1º PERÍODO)*

Analisar e avaliar o próprio ensino constitui um incómodo necessário e deve ser muito mais do que atividade rotineira ou o simples deixar correr (Bento, 2003). No meu entender e em particular neste tema em específico a formação de professores deixou muito a desejar e deve ser urgentemente alterada, a fim de eliminar o fosso que recorrentemente existe entre pretensões e a realidade. Foram muitas a vezes que me senti desorientada no processo avaliativo, em que não conseguia perceber o propósito do que estava a ser feito. A esta lacuna associo o facto de terem sido poucas, ou quase nenhumas, as unidades curriculares que incidiram sobre a avaliação para a aprendizagem em contexto prático e real. De qualquer das formas e para que no futuro seja capaz de desenvolver uma avaliação promotora de aprendizagem vou continuar a investir e refletir sobre estas questões.

4.2. EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Desde o início do ano letivo que existia incerteza e dúvidas, no que diz respeito à propagação do vírus (Covid-19) e da possibilidade de um novo confinamento. Os receios acerca do que poderia ser o ano de estágio eram muitos e acompanharam-nos desde o primeiro dia.

"… a situação pandémica provocou em toda a comunidade educativa um nervosismo acrescido, relativamente ao futuro incerto que estava perante todos."

(REFLEXÃO FINAL 1º PERÍODO)

"Com apenas duas semanas de aulas, desde o início do 2º período, a possibilidade do regresso das aulas à distância parece ser uma realidade muito próxima. O início desta semana ficou marcado pela incerteza, devido à possibilidade de um confinamento geral semelhante ao que vivemos em março de 2020"

"Enquanto professora estagiária estou com muito receio que a aprendizagem em contexto de prática escolar termine de forma precoce, pelo encerramento das escolas. Tem sido uma experiência extremamente rica e gratificante, e não quero mesmo ter de o fazer a partir de casa."

(DIÁRIO DE BORDO 17

A comunidade escolar sempre defendeu a manutenção das aulas presenciais, ainda que com medidas de minimização do risco de contágio, como a realização de testes rápidos, para evitar aquilo que todos temiam o encerramento das escolas.

"O impacto de um segundo confinamento seria extremamente negativo para a educação e o mais preocupante, é que ainda pode vir a acontecer. As medidas tomadas parecem não estar a surtir efeito e Portugal é neste momento o país com mais casos diários de Covid-19 por milhão de habitantes. Vivemos numa realidade em que os profissionais de saúde são vítimas de burnout, sofrimento ético e exigem que seja feito algo para controlar a propagação do vírus."

"Mas será que as escolas estão preparadas para um novo confinamento? Será que todos os alunos do ensino regular têm acesso à internet e a um sistema informático? Foi feito o investimento necessário para dotar as escolas de plataformas adequadas e seguras? Houve nos últimos anos um correto plano de formação de docentes que os capacite para ensinar a distância, não só ao nível de competências tecnológicas como de estratégias de ensino-aprendizagem? Será que vinte anos depois do MOODLE estar presente no ensino português alguns professores não conseguem melhor do que enviar uns ficheiros PDF por e-mail a crianças de dez anos? Está prevista a distribuição das refeições escolares para os jovens estudantes economicamente desfavorecidos?"

(DIÁRIO DE BORDO 17)

No início do ano letivo, várias foram as alterações para reduzir o risco associado à nossa disciplina. A utilização da máscara, a desinfeção das mãos e do material, assim como o distanciamento social eram as formas mais simples e eficazes de diminuir a probabilidade de contágio. Para complementar estas medidas gerais, o grupo de área disciplinar e posteriormente o núcleo de estágio achou por bem adaptar o programa nacional aos constrangimentos impostos pela Direção Geral de Saúde selecionando para o primeiro período modalidades com reduzido contacto físico como o Voleibol, Badminton, Patinagem e Atletismo, em que a prioridade eram os jogos reduzidos e a condição física. Da nossa parte também existiu a preocupação em manter os grupos de trabalho ao longo do período (trabalho em bolha), para evitar a partilha de material.

O grupo disciplinar de EF, tendo por base as orientações da Direção Geral de Saúde e o plano de contingência do agrupamento de escolas reuniu um conjunto de normas a serem cumpridas nas aulas de EF em contexto presencial, nomeadamente (1) respeitar o circuito de entradas e saídas do pavilhão; (2) manter a distância de 3m; (3) higienizar as mãos à entrada e saída do pavilhão; (4) respeitar os grupos de entrada e saída dos balneários (sem a utilização dos chuveiros); (5) utilização obrigatória da máscara antes e após a realização da aula , sendo que só quando iniciam a aula prática é que retiram a máscara; (6) identificar as máscaras; (7) durante a aula, respeitar as linhas divisórias entre grupos de trabalho e exercícios. Ao longo da evolução da pandemia estas normas foram sofrendo algumas alterações como é o exemplo utilização das máscaras e a distância entre os alunos.

"…o professor de EF dos tempos de hoje, também se vê obrigado a adaptar e readaptar o seu ensino à situação pandémica atual. Como o número de casos aumentou exponencialmente, após o natal e a passagem de ano, com um número de mortes já nos 7590, decidimos que até ao fim do mês de janeiro os alunos devem realizar as aulas de EF com máscara…"

(DIÁRIO DE BORDO 16)

4.2.1 ENSINO À DISTÂNCIA

A 18 de março de 2020 foi decretado, pelo Presidente da República, estado de emergência em Portugal, face à situação excecional de saúde pública mundial e à proliferação de casos registados de contágio de COVID-19. Esta situação desencadeou a necessidade de serem tomadas medidas urgentes, não só no sentido da prevenção, mitigação da propagação da doença e do seu tratamento, mas também tendo em vista a redução do impacto socioeconómico. Por se tratar de um vírus desconhecido, que sofre constantes mutações, são vários os testes experimentais que, nos dias de hoje, se realizam no sentido de encontrar formas de prevenção. A vacinação é hoje uma das mais importantes ferramentas utilizadas para prevenir e controlar doenças como a SARS-CoV-2 (corona vírus), com impacto direto na redução da mortalidade.

Após uma interrupção das atividades a nível nacional em março de 2020, o governo comunicou a decisão de proceder novamente à suspensão de todas as atividades letivas presenciais em janeiro de 2021, devido ao aumento descontrolado do número de infetados em Portugal. Este novo confinamento provocou um expectável encerramento das escolas que impediu que o EP mantivesse a sua componente presencial durante o segundo período.

"Esta semana ficou marcada pela interrupção letiva forçada, por parte do Governo. Devido à pouca eficácia no combate ao número de infeções e mortes diárias a alteração às medidas impostas, após o último Conselho de Ministros, era algo que teria de acontecer, estando em cima da mesa o encerramento das escolas.

A informação que o Governo recebeu na quarta-feira, após uma reunião com epidemiologistas, foi considerada muito relevante e determinante para a decisão. O objetivo principal do Governo, seria isolar todo o sistema escolar, já que, não havendo aulas, evita-se que as pessoas sejam forçadas a sair de casa. Na quinta-feira dia 21 de janeiro, o primeiro-ministro anunciou então uma interrupção letiva de 15 dias, sem ensino à distância, por causa do aumento do número de casos da variante mais contagiosa do SARS-CoV-2. O Primeiro-Ministro de Portugal afirmou que os 15 dias de interrupção letiva serão compensados noutro período de férias o que demonstrou que o governo não se preparou convenientemente."

(DIÁRIO DE BORDO 18)"

"Aquilo que tanto desejávamos que não acontecesse, mesmo tendo os cuidados necessários, acabou por acontecer e é agora uma realidade. Já passou quase um ano desde que a palavra pandemia começou a fazer parte do nosso vocabulário, e a esperança do regresso de uma vida sem restrições tem diminuído."

"Desde o último diário de bordo passaram três semanas. Duas dessas semanas foram uma espécie de férias "forçadas", em pleno mês de janeiro. O governo tomou a decisão de enviar os alunos para casa com o intuído de reduzir o número de infeções e mortes diárias, no entanto, sem orientações específicas acerca das adaptações ao contexto de regime de ensino à distância. Posso dizer que estas duas semanas foram marcadas por um reviver do primeiro momento de isolamento em março de 2020. Duas semanas de incerteza acerca do rumo que teria o meu estágio, assim como o ano letivo de todos os estudantes portugueses. Fui-me preparando psicologicamente porque a probabilidade de o ensino à distância regressar era quase certa."

(DIÁRIO DE BORDO 19)"

O ensino à distância ficou marcado pela incerteza. Durante este período, face à incerteza que o país e o mundo atravessavam, foi possível retirar ilações importantes inerentes à profissão docente, que permitiu o desenvolvimento de competências e estratégias que possivelmente nos prepararam para situações semelhantes que possam vir a surgir. Esta mudança, de certa forma repentina, permitiu adquirir novas aprendizagens e valências não só profissionais, mas também pessoais que podemos, eventualmente, colocar em prática noutras circunstâncias.

"Para terminar este momento reflexivo partilho a minha frustração caso o ensino à distância se torne uma realidade. Caso seja o futuro terei de me reinventar. Terei de investir o meu tempo na construção de outro tipo de conhecimento. Terei de apurar a minha cultura desportiva. Desta forma, será mais simples argumentar acerca de momentos desportivamente ricos de valores e ensinamentos para a vida do aluno.

(DIÁRIO DE BORDO 18)"

Foram várias as reflexões sobre a reconfiguração do ensino presencial para o ensino à distância. O primeiro impacto ficou marcado por alguns receios acerca do regresso ou não ao ensino presencial e em última instância dos contornos que esta mudança teria para o nosso EP.

Apesar de termos tido aulas em contexto de regime e-learning durante o mestrado, implementar o ensino à distância não foi uma tarefa fácil. Após os desafios iniciais e perante as dificuldades inerentes ao processo de adaptação a uma nova realidade, fomos capazes de reagir proactivamente, de inovar, adaptar, criar, num contexto completamente diferente do contexto ao qual estávamos habituados. A forma como solucionamos os problemas resultantes do ensino à distância, fez com que saíssemos da nossa zona de conforto e trabalhássemos a nossa capacidade de improvisar, o que possibilitou uma aprendizagem rica e uma mais-valia em termos futuros. Esta etapa foi sem dúvida uma oportunidade de aprendizagem de outras competências importantes da profissionalidade docente (flexibilidade, adaptabilidade, proatividade, criatividade, conhecimento e manuseamento de novas ferramentas digitais) de agenciamento e de crescimento profissional (Resende et al., 2020).

"Com esta passagem para o ensino à distância nem tudo foi mau…sinto que consegui desenvolver competências que me podem ser muito uteis no futuro, porque a verdade é que não se sabe quando é que vamos voltar à normalidade."

(REFLEXÃO FINAL 2º PERÍODO)

Apesar das valências da implementação do ensino à distância, nada substitui as aulas presenciais. A essência do exercício profissional que assenta no toque, no pulsar, no vibrar que atividade física proporciona não foi inteiramente possível no ensino à distância.

A ocorrência de contratempos com a rede, internet, ou mesmo falhas nos dispositivos eletrónicos, a constatação de desigualdades sociais e tecnológicas dos alunos que perturbam a aprendizagem, bem como a desmotivação dos

alunos menos instruídos e carenciados para lidarem com as plataformas, fez-nos muitas vezes questionar as condições existentes para dar continuidade à aprendizagem. Por outro lado, o facto de alguns alunos não terem espaço em casa de não ligarem a câmara ou não a terem, que nos impedia de corrigir os alunos através da emissão de feedbacks à sua prestação, contribuiu para um contexto de aprendizagem muito longe do ideal.

4.2.2 COMO CUMPRIR COM O PROPÓSITO DA EF?

O desenvolvimento crescente de tecnologias especializadas veio dar lugar a alternativas educacionais e novas formas de aprendizagem mais aliciantes e motivadoras (Leal, 2020)

O ensino à distância surgiu com o intuito de suprir as carências do ensino tradicional, como facilitar o acesso à educação a um maior número de pessoas, evitando a necessidade de deslocação para ter acesso à mesma (Cruz & Barcia, 2000).

Ao contrário do sistema tradicional de ensino, em que a presença é obrigatória, os ambientes de aprendizagem característicos do e-learning viabilizam cenários de ensino-aprendizagem virtuais, disponíveis em qualquer lugar e possibilitando uma educação contínua (Vidal, 2002).

Está então claro que a educação à distância é um recurso de incalculável importância que acontece, quando o educador e o educando estão separados fisicamente e a tecnologia é usada para fazer a “ponte” entre estes dois agentes educativos. Este tipo de ensino permite: novas oportunidades de acesso a cursos especializados, chegar a quem sente a sua formação prejudicada por falta de tempo, pela distância, ou incapacidade física, ou ainda atualizar conhecimentos profissionais (Cruz & Barcia, 2000).

Apesar das evidentes vantagens associadas ao ensino à distância, este tipo de ambiente educativo não permite dar uma resposta eficaz a algumas disciplinas

essencialmente práticas. Ao contrário das demais disciplinas, o processo ensino-aprendizagem da EF não decorre numa sala de aula e necessita de muito mais do que um dispositivo eletrónico para cumprir com o seu propósito educativo.

"As consequências são devastadoras, mas a EF, enquanto disciplina essencialmente prática é seriamente prejudicada. O confinamento coloca em causa a essência da disciplina, impedindo o Professor de EF de ensinar os valores do desporto, através do gosto pela prática, através dos jogos, através corpo e da corporalidade. Com aulas online as opções são muito poucas e desmotivantes, não só para os alunos, mas também para os Professores. A condição física supervisionada ou a discussão sobre temas desportivamente marcantes em filmes ou jogos, pode ser uma boa solução, no entanto a aderência dos alunos é extremamente reduzida."

(DIÁRIO DE BORDO 17)

Devido à interrupção do processo formativo tradicional, os professores do grupo disciplinar de EF foram forçados a centrar-se nas áreas da aptidão física e dos conhecimentos, empobrecendo aquilo que é o currículo da EF. Isto acarretou uma mudança na natureza da própria disciplina, onde o trabalho do corpo e da corporeidade passou a estar mais ausente (Resende et al., 2020).

Neste tipo de ensino a EF é mais uma vez assumida e interpretada como uma atividade educacional preocupada unicamente com o físico, como meio de utilização para alcançar um fim como o da saúde física e mental. E o resto? A batalha pela valorização da disciplina não é recente e o potencial da EF é recorrentemente ignorado. A EF é uma disciplina curricular de características educacionais distintas, por ser a única que trata o corpo enquanto objeto pedagógico, não oferecidas por nenhuma outra experiência escolar de aprendizagem, coloca-a numa posição única e indispensável no contexto curricular, que lhe confere uma responsabilidade acrescida (Bento et al., 1999)

E as práticas desportivas carregadas de intencionalidade educativa e com significado cultural, capaz de proporcionar prazer aos alunos e fundada nos valores do desporto? Valores que a EF transmite e incorpora nos alunos, com

vista a que se tornem melhores cidadãos e para que estejam preparados para lidar com os constrangimentos da vida. Onde estão elas?

Como averiguamos se os alunos efetivamente aprenderam se não são confrontados com a diversidade de problemáticas que emergem do contexto real? O ensino à distância não permite que os alunos consigam aplicar na prática conhecimentos adquiridos.

E as relações entre os professores e os alunos, condição fundamental para a promoção de um bom clima de aprendizagem? Os alunos deixam de ter contacto direto com os professores e com os colegas, a ligação afetiva é completamente arrebatada, pela redução das interações durante o ensino à distância, que provocam baixos níveis de motivação e empenho por parte dos discentes (Meyer-Peyton, 2000).

Há coisas insubstituíveis e, na EF, a impossibilidade de se dissociar a teoria da prática, as relações que se estabelecem, o contacto com os alunos, os valores que se transmitem e desenvolvem são exemplos concretos disso mesmo.

> "*Termino destacando um momento de aula síncrona que comprova a importância da componente prática desta disciplina. Na tentativa de explicar o regulamento específico do jogo de pares em badminton, vários alunos obtiveram dúvidas relativamente à organização dos jogadores em campo consoante a pontuação. Apesar de terem conseguido interiorizar as informações, vários alunos intervirão afirmando que se estivessem a jogar seria muito mais fácil compreender esta regulamentação. Fiquei grata porque efetivamente, estes alunos dão valor à compreensão do desporto através da experimentação prática. Onde tudo aquilo que nos é ensinado na teoria só fará sentido se for posteriormente aplicado e desta forma os alunos podem dar significado às suas ações. Com aulas síncronas não há forma de cumprir com este tipo de fundamento tão importante. Pelo que é importante reforçar, mais uma vez, a ideia que este tipo de regime não presencial não vai ao encontro da especificidade desta disciplina."*
>
> *(DIÁRIO DE BORDO 19)*

4.2.3 PLANEAMENTO, ESTRATÉGIAS E AVALIAÇÃO.

Apesar de termos começado o ano letivo com a noção de que existia a possibilidade do regresso ao ensino à distância, a verdade é que nunca acreditamos que fosse realmente acontecer, muito menos que ocupasse parte substancial do nosso EP.

No primeiro confinamento, as entidades competentes emitiram uma posição conjunta face às orientações relativas à suspensão das atividades letivas presenciais, orientando a intervenção para (1) a manutenção e/ou elevação da aptidão física, na perspetiva da saúde e do bem-estar; (2) a aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física; (3) a atividade pedagógica deveria ser diferenciada e adequada ao contexto educativo de cada turma, sempre que possível, considerando as necessidades e possibilidades de cada aluno. Deviam, ainda, (4) evidenciar-se esforços para garantir condições para que todos os alunos pudessem desenvolver as atividades propostas, mesmo sabendo que a ausência da escola física potenciaria desigualdades no acesso à aprendizagem e (5) reforçar procedimentos de AF, que ajudassem a monitorizar e a regular as atividades dos alunos, de forma que os alunos não fossem penalizados pelo facto de não poderem continuar ou consolidar as aprendizagens iniciadas (Resende et al., 2020).

No sentido de assegurar a continuidade das aulas de EF durante o segundo período, estes prossupostos foram tidos em conta, pelo que foram várias as estratégias colocadas em prática que permitiram estimular a criatividade e a capacidade de reinvenção dos docentes, assim como despertaram a autonomia e responsabilidade atribuída aos discentes.

"Fui capaz de preparar aulas teóricas, de moderar e orientar os alunos durante uma discussão de turma, consegui ter a maioria dos alunos motivados e empenhados e ainda consegui manter duas turmas, de ensinos escolares bastante distintos, em atividade física durante este tempo todo. Posso dizer que, apesar de ter sido a primeira vez a desempenhar estas funções, estou

bastante orgulhosa destas conquistas e sei que só foram possíveis em conjunto com a PC e com os meus colegas estagiários."

"Lembro-me perfeitamente da dificuldade inicial que tivemos quando soubemos que teríamos de lecionar aulas de 90 minutos, em regime de ensino à distância. Algo que inicialmente parecia impensável tornou-se numa realidade aceitável para ambas as partes. Através da submissão semanal de treinos com vídeos, do feedback e reforço positivo, de aulas teóricas interativas e muito pouco expositivas, de discussões acerca de temas como a importância da identidade cultural no mundo do desporto ou a importância do desporto no romper de estereótipos e no desenvolvimento das soft skills, culminando num desafio final suficientemente estimulante, em grupo, fomos capazes de tornar as aulas mais dinâmicas e apelativas para os alunos."

(REFLEXÃO FINAL 2º PERÍODO)

Com o apoio da PC foi possível chegar à conclusão que deveríamos adotar, uma identidade orientada para o *personal trainer*; mas também assumirmo-nos como o professor que lança desafios aos seus alunos, centrados não só na finalidade de manutenção da aptidão física, mas também no desenvolvimento da cultura desportiva das atividades físicas já lecionadas e previstas e no desenvolvimento do espírito crítico.

Neste processo de adaptação, as reuniões do núcleo de estágio e de grupo de EF foram fundamentais para se definirem as estratégias a adotar, tanto para a concretização do ensino, como para assegurar uma boa comunicação entre os agentes formativos e os alunos. Nestas reuniões ficou definido que os treinos de condição física em direto seriam a prioridade e que os alunos deveriam replicar e monitorizar os treinos propostos ao longo da semana. Para complementar as aulas de 90 minutos optamos por ir intercalando conteúdos teóricos com reflexões/discussões acerca de determinados temas selecionados de forma criteriosa.

"Em contexto de núcleo de estágio decidimos que a prioridade teria de ser o trabalho de condição física, para manter os níveis de atividade física dos alunos. Não faria qualquer sentido dedicarmos o tempo que temos com estes alunos para dar apenas e exclusivamente aulas

teóricas. Não estaríamos a cumprir com o propósito da disciplina e com o nosso papel enquanto professores de EF. Por outro lado, estamos a contribuir para a saúde física e sobretudo mental dos nossos alunos, que neste momento tem de ser bastante resilientes para não desmotivarem."

(DIÁRIO DE BORDO 19)

"Para o 12º ano a semana terminou com um momento reflexivo muito interessante. Tal como estava planeado as aulas teóricas devem ser alternadas com discussões acerca da visualização de determinado filme ou série. Apesar de terem sido sempre os mesmos alunos a participar foi um momento bastante enriquecedor e apreciado por ambas as partes. Para que os alunos participem de igual forma, nos próximos momentos de reflexão vou tentar desafiar aqueles que costumam participar menos, tendo em conta os registos das duas primeiras semanas. Por outro lado, também vamos manter o formato de discussão com argumentos a favor e contra determinado tema controverso do episódio em questão.

(DIÁRIO DE BORDO 20)"

Sempre existiu da nossa parte uma grande preocupação em diferenciar o ensino, adequando-o ao contexto de cada turma e considerando as necessidades e possibilidades de cada aluno. No caso das turmas residentes os alunos deveriam, de forma autónoma, adaptar os treinos propostos às suas capacidades e limitações, sendo que o professor adotava uma postura de mediador e orientador caso os alunos necessitassem de auxílio na seleção dos exercícios mais adequados às suas necessidades. Várias estratégias foram desenhadas, de que são exemplo: desafios de condição física, realização, se possível, de planos de treino diários, através da utilização de filmagens com a execução dos exercícios, o preenchimento de uma grelha com o registo das suas atividades físicas como forma de controlo e monitorização das tarefas. Desenvolvemos treinos que fossem interessantes e desafiadores para os alunos que criaram constrangimentos e alguma inovação, pela utilização de objetos do quotidiano como cadeiras, toalhas, entre outros. Os exercícios eram selecionados estrategicamente, com um aumento crescente de complexidade e dificuldade e podiam ser feitos em pequenos espaços das suas habitações. A

sua execução foi feita através de circuitos intervalados para que os alunos tivessem a oportunidade de descansar e hidratar entre os exercícios.

"Após estas duas semanas de trabalho posso dizer que os treinos em direto estão a resultar bastante bem e a resposta por parte dos alunos tem sido bastante positiva. A maior parte cumpre com o trabalho físico proposto..."

"Como a resposta tem sido elevada será importante aumentar a complexidade e a carga dos exercícios, ao longo do tempo. Desta forma os efeitos positivos dos treinos serão maiores e mais eficazes, pois devemos partir do princípio de que o corpo se vai adaptando aos estímulos criados. Este tipo de trabalho só será possível se os alunos monitorizarem os treinos com regularidade, de forma a perceber quando é que, efetivamente, podemos provocar estímulos mais complexos."

"Também está claro que a turma tem alunos com níveis de aptidão física muito distintos. Aqui o importante é que cada um dos alunos seja autónomo e curioso o suficiente, para gerir as atividades propostas com o que o seu corpo é capaz de fazer. Para já apenas os alunos com mais dificuldades é que têm sentido necessidade em alterar o treino. No entanto pressupõe-se que os alunos ligados ao desporto aumentem ligeiramente o nível de dificuldade/complexidade do treino proposto. Talvez a mensagem não tenha sido clara, mas será algo enfatizado nas próximas aulas."

"No que respeita ao trabalho de condição física desenvolvido em contexto de turma partilhada, ficou decidido que a prioridade será melhorar os níveis de coordenação dos alunos. Esta opção está essencialmente relacionada com o facto destes alunos se encontrarem num período critico para aquisição de diferentes capacidades motoras. É imprescindível desenvolver as diferentes capacidades motoras nestas idades através de exercícios diversificados e mais simples, de modo adquirirem todas as bases para desenvolver destrezas mais complexas à posteriori."

(DIÁRIO DE BORDO 20)

Da nossa parte também existiu uma grande preocupação em planear atividades que contivessem estratégias inovadoras, cativantes e diversificadas para dar continuidade a todo o processo educativo; desenvolvendo metodologias de ensino apelativas, mobilizadoras do trabalho autónomo e que fizessem com que os alunos sentissem motivados nas aulas, pensando no desenvolvimento do seu bem-estar emocional e na promoção da confiança face à escola. Exemplo disto

foram os vários desafios de condição física como "*dancing workout*" onde os alunos teriam de desenvolver uma sequência de exercícios que fossem ao encontro com a sua aptidão física (coreografia), realizados ao som de uma música escolhida por eles. Também foi proposta a elaboração de um treino individual e personalizado, tendo por base os treinos de condição física realizados durantes os momentos síncronos.

"…quero partilhar uma ideia criativa que me surgiu, para avaliar os alunos em regime de ensino à distância. Este complemento à avaliação seria em grupo e os alunos teriam de criar um desafio físico ao som de uma música, escolhida ao gosto de cada um. A ideia é planearem uma sequência de exercícios de força, que devem ser realizados ao som da música (coreografia), durante alguns segundos. Para não haver dúvidas os professores farão um desafio que servirá de exemplo."

(DIÁRIO DE BORDO 21)

"… com a turma residente, pretendo pedir aos alunos que elaborarem o seu próprio treino, tendo como referência os treinos que os professores têm vindo a propor. Por outro lado, e após a sugestão de duas alunas, um dos treinos destas semanas será feito por uma aluna que está ligada à dança. Este treino será um pouco diferente do que os alunos estão habituados, no entanto penso que será muito interessante e vantajoso para os mesmos."

(DIÁRIO DE BORDO 24)

Para além de aspetos que estimulavam os alunos a realizar atividade física de forma autónomas as aulas síncronas também serviram para lecionar conteúdos relacionados com as matérias que deveriam ter sido abordados em aulas presenciais e que faziam parte do programa. Estas aulas teóricas foram alvo de constante criatividade por parte do professor com o intuito de manter a atenção e empenho dos alunos. Para isso recorreu-se à utilização de plataformas didáticas como o *Edpuzzle* e o *Mentimeter*, que permitam a construção de apresentações dinâmicas, interativas e com o constante questionamento dos alunos acerca do que esta a ser lecionado.

"Tendo em conta o nível de aptidão física da maior parte dos alunos das diferentes turmas seria impensável realizar 90 minutos de preparação física em contexto de aulas síncronas. Desta forma, optamos por ocupar algum tempo de aula com a revisão de temas previamente introduzidos, assim como a reflexão ou debate após a visualização de filmes ou documentários. Com estes momentos de discussão em contexto de turma pretendemos apelar ao sentido crítico dos alunos, acerca de diferentes temas desportivos, assim como contribuir para a cultura desportiva dos mesmos. As aulas de cariz teórico deverão ser altamente dinâmicas, com questionamento, visualização de vídeos e esquemas, assim com a realização de tarefas em contexto de aula. Desta forma, a participação do aluno é garantida."

(DIÁRIO DE BORDO 19)

Registou-se igualmente uma grande preocupação em estar perto dos alunos, com solicitações para que ligassem a câmara, enviassem as suas atividades por vídeo, ou respondessem a questionários no fim da atividade. Para uma maior aproximação dos alunos e também uma melhor monitorização dos treinos, recorremos ao feedback individualizado e específico, na plataforma *Teams,* com base nos vídeos dos treinos semanais e grelhas de monitorização submetidos pelos alunos (da turma residente). A submissão dos vídeos por parte dos alunos e dos feedbacks por parte dos professores eram feitos com a máxima privacidade e sigilo, sendo que apenas o aluno em questão e o professor (estagiário e cooperante) é que tinham acesso ao mesmo. Só desta forma foi possível potenciar ao máximo as capacidades dos alunos, pois impedimos que se sentissem intimidados pela exposição dos vídeos aos colegas.

"No que respeita a forma como temos dado feedback aos alunos penso que as grelhas de monitorização e as aulas não são suficientes. A partir destes dois métodos é difícil atender às necessidades de todos os alunos, principalmente numa turma tão extensa como a minha. Refleti e apesar de anteriormente não estar ciente desta opção, penso que será importante começar a pedir aos alunos uma gravação que contemple todos os exercícios de cada circuito. A verdade é que mesmo disponibilizando um vídeo do treino e algumas componentes críticas para cada exercício, existem erros de execução. Embora vá exigir mais trabalho e organização da minha parte, esta pequena alteração será uma mais-valia e poderá evitar possíveis lesões.

(DIÁRIO DE BORDO 20)"

Para além desta troca de ideias com o intuito de motivar, prevenir lesões e melhorar o desempenho dos alunos nos treinos, a plataforma *Teams* também foi utilizada para os momentos síncronos; anexo de documentos teóricos importantes das modalidades abordadas e partilha dos vídeos dos treinos elaborados pelos professores estagiários como complemente aos planos de treino em formato PDF. Estes vídeos exemplificativos enquanto complemento aos planos de treino semanais foram muito úteis para evitar perdas de tempo desnecessárias durante os momentos síncronos. Tanto nos planos como nos vídeos eram definidos tempos de exercitação (30/45 segundos), tempos de descanso (15 segundos), número de repetições de cada circuito (2 vezes), os nomes dos exercícios e algumas componentes críticas para facilitar a execução e compreensão de cada exercício.

O facto de as escolas e os professores se terem mobilizado de uma forma rápida e eficiente para colocarem em ação o ensino à distância, não deixou de levantar dificuldades no momento de avaliar os alunos. A grande preocupação foi não cometer injustiças e, ao mesmo tempo, valorizar quem aderiu às tarefas propostas. A avaliação foi realizada com base na participação nos treinos em direto e nas aulas teóricas/discussões de turma, na pontualidade em enviar as tarefas propostas, o empenho e criatividade colocado em cada tarefa. Para facilitar a AF todas estas informações foram registadas diariamente, aula após aula. Para além de ser atribuída uma nota geral ao cumprimento das tarefas propostas (20%), como a submissão dos treinos e participação nas discussões, foi também atribuída uma nota ao desafio final "dancing workout" (30%), tendo em conta um conjunto de parâmetros formulados em contexto de núcleo de estágio. Os restantes 50% da nota final do ensino à distância foram para o domínio das atitudes, como o empenho curiosidade e responsabilidade. Por fim, foi feita uma média ponderada entre a nota do primeiro período e a nota que resulta do ensino à distância (2/3) e presencial do segundo período (1/3). Nota final 2º período:

$$\frac{\text{nota } 1º \text{ período} + \text{nota } 2º \text{ período } (\frac{1}{3} ensino\ presencial\ + \frac{2}{3}\ ensino \text{ à } distância)}{2}$$

"Importa também referir que a maior dificuldade do regime de ensino à distância não será certamente ter de lidar com os constrangimentos informáticos, mas sim o facto de termos de avaliar os nossos alunos sem um domínio motor. Isto sim será o maior desafio. Uma disciplina prática como a EF deve ser avaliada em contexto de prática desportiva, e não através de trabalhos escritos ou testes teóricos. A solução que nos pareceu mais coerente passa por registar a participação dos alunos em contexto de aula teórica, registar quem cumpre com as tarefas e desafios propostos em aula, assim como monitorizar os treinos de condição física apelando à autonomia e responsabilidade do aluno. Talvez no futuro faça sentido também existir uma avaliação prática das capacidades físicas dos alunos. A condição física será trabalhada ao longo deste período de confinamento, e este tipo de avaliação tem como objetivo perceber quem cumpriu ou não com os treinos e quem obteve evolução ao nível da aptidão física."

(DIÁRIO DE BORDO 19)

"No que respeita à avaliação, principal tema de discussão ao longo da reunião, a preocupação é evidente. Esta etapa deve ser o resultado de um processo pedagógico continuo que se pretende que culmine na aprendizagem do aluno. No entanto, tendo em conta a especificidade da disciplina de EF, torna-se extremamente difícil avaliar os alunos de forma coerente e criteriosa. A impossibilidade de avaliar o domínio motor, de forma adequada, obrigou o grupo de EF a questionar qual seria o caminho mais adequado a seguir. Terminamos a reunião com muito poucas respostas, para o vasto leque de questões que surgiram, mas todos acordamos que a nota do primeiro período deveria ser o ponto de partida. A ideia será compensar aqueles alunos que se têm vindo a destacar pela positiva, tendo em conta as tarefas propostas e a participação durante as aulas."

(DIÁRIO DE BORDO 22)

Para além disso é muito importante participar nas iniciativas formativas oferecidas pela escola, para o professor se familiarizar com o equipamento e com o novo ambiente didático. Foram dadas aos docentes boas condições para trabalhar neste contexto de ensino. O facto de nos terem sido fornecidas orientações acerca da utilização de diferentes plataformas de ensino facilitou bastante a intervenção dos professores estagiários, que estavam menos familiarizados com este tipo de abordagem. Por outro lado, também nos foi dada

a possibilidade de usufruir do wireless e dispositivos eletrónicos da escola, caso não existissem condições mínimas para o fazer em casa.

Várias foram as situações que comprometiam aquilo que estava a ser desenvolvido, sejam as falhas na internet/plataformas de ensino, sejam as distrações familiares ou mesmo a incapacidade de aceitarmos o ensino à distância como solução mais eficaz para a nossa disciplina.

"*Verificamos que infelizmente a internet não permite que uma aula dependa da visualização de vídeos, assim como limita muito a aula prática síncrona de condição física. Por outro lado, também percebemos que a maior parte dos alunos tem condições para assistir às aulas com câmara ligada e microfone ativado, essencial para conseguirmos recolher uma série de informações importantes para a avaliação dos alunos."*

"A plataforma Teams é habitualmente utilizada para os encontros síncronos, assim como para a partilha de documentos entre o aluno e o professor. Apesar de não ser uma plataforma nova para a maior parte dos alunos sentimos bastantes dificuldades em fazer com que percebessem onde devem submeter as tarefas propostas, assim como descarregar os documentos importantes.

O facto de ser uma plataforma utlizada pela maior parte das escolas, deixa o sistema de tal forma sobrecarregado que uma simples partilha de ecrã pode demorar tempo suficiente para condicionar o plano de aula. Esta perda de tempo incontornável, fez com que a minha primeira aula da semana ficasse completamente condicionada. Uma apresentação planeada para cerca de 20/30 minutos em 45 minutos de aula ainda não estava terminada devido a "problemas técnicos". Obviamente que na altura fiquei triste porque me tinha preparado bastante bem, mas também já percebi que este tipo de situação será recorrente e que não é algo que vá conseguir mudar."

(DIÁRIO DE BORDO 19)

A desmotivação e o cansaço começaram a surgir, pelo que foi necessária uma constante agilidade mental para nos sentirmos confiantes neste tipo de contexto de ensino, evitando em última instância passar a frustração do professor para o aluno.

"A pandemia e o isolamento social provocaram em mim vários momentos de ansiedade que me deixaram por vezes um pouco desorientada e consequentemente desorganizada. Senti esta desorganização no cumprimento de algumas tarefas…"

(REFLEXÃO FINAL 2º PERÍODO)

Durante este processo foi crucial ouvir os alunos, conversar com eles, na tentativa de resolver os problemas que foram surgindo. Os estudantes devem ser o centro do seu processo ensino-aprendizagem, por isso mesmo é importantíssimo que se expressem e critiquem o processo que estão a viver. Foi um processo de crescimento conjunto, entre alunos e professores na tentativa de criar uma nova maneira de ensinar e aprender, com significado para ambas as partes. E apesar das mudanças radicais e muitas delas sem grande sentido para a disciplina de EF, o feedback por parte dos alunos, durante o ensino à distância, foi inacreditavelmente positivo e gratificante, dadas as circunstâncias.

"Enquanto núcleo de estágio, ao longo desta semana, fizemos questão de salientar os alunos que mais se destacaram, agradecendo aos que sempre se mostraram disponíveis para ajudar e que contribuíram para as discussões de turma. Este reforço positivo e voto de confiança, dado aos que mais se empenharam, teve também como objetivo manter ou aumentar os níveis de motivação para continuarem a trabalhar no 3º período."

(DIÁRIO DE BORDO 25)

Foi extremamente importante trocar ideias e experiências com os meus colegas, assistir às aulas de outros professores estagiários e PC, para ganhar a minha própria identidade profissional neste tipo de contexto de ensino. Enquanto professora estagiária procurei sempre assumir a função de orientar, de enaltecer os alunos, de os manter motivados e esperançosos de um futuro melhor, mantendo o contacto e evitado o abandono escolar.

"A EF é a única disciplina que trata o corpo enquanto objeto pedagógico e que assume o desporto como uma forma específica de lidar com a corporalidade (Bento et al., 1999). Com aulas à distância, não conseguimos ensinar através do corpo, muito menos conseguimos

ensinar através do gosto pela prática. Como estamos limitados aos treinos de condição física e às aulas teóricas, enquanto professores devemos tentar ao máximo manter o contacto e ligação com os nossos alunos, motivando os mesmos, para que o abandono escolar não seja uma realidade. Eu acredito que o professor, mais do que nunca, deve fazer tudo o que está ao seu alcance para chegar aos alunos, para que não desistam, mesmo que a resposta não seja a esperada. Devemos ter uma boa capacidade de resiliência para saber lidar com o fracasso e muita força de vontade para ser e fazer melhor todos os dias. Não podemos dar motivos aos alunos para desmotivar e desistir, mas sim demonstrar que com dedicação e trabalho existe sempre uma forma de tornar o presente e o futuro mais brilhante."

(DIÁRIO DE BORDO 22)

ESTUDO EMPÍRICO

5. ESTUDO EMPÍRICO: “ATITUDES E AUTO-EFICÁCIA DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO REALIZADO NUMA ESCOLA DE REFERÊNCIA PARA ALUNOS CEGOS E DE BAIXA VISÃO”

5.1 RESUMO

O presente estudo teve como propósito averiguar as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência, em função de variáveis como género, idade, contacto prévio com a deficiência e formação académica na área o ensino inclusivo, num agrupamento de escolas de referência para alunos cegos e de baixa visão. Especificamente, pretende-se analisar como varia a autoeficácia dos professores de Educação Física (EF) rem relação à inclusão de alunos com diferentes tipos de deficiência. A amostra foi constituída por 30 professores do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, 10 de EF e 20 de outras áreas disciplinares. Para a elaboração deste estudo foram utilizados dois instrumentos: a versão portuguesa do *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES)* e a versão portuguesa do *Situational-Specific Self-Efficacy and Inclusion Students with Disabilities in Physical Education - Version 5*, *(SE-PETE).* Para a análise estatística dos dados foi utilizado o programa SPSS. De uma forma geral, este estudo demonstrou que os professores, apresentam atitudes positivas face à inclusão. No entanto os professores de EF apresentam níveis de confiança moderados para incluir alunos com deficiência nas suas aulas, resultado não muito expectável. Apesar da disciplina curricular de EF ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação, de melhoria da qualidade pedagógica na escola e até mesmo uma área chave para tornar a educação mais inclusiva, as barreiras para a inclusão podem estar presentes, sendo a falta de formação uma delas.

PALAVRAS-CHAVE: ATITUDES, AUTOEFICÁCIA, PROFESSORES DE EF, EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA DE REFERÊNCIA, INCLUSÃO

5.2 ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate teacher's attitudes towards the inclusion of students with disabilities, according to variables such as gender, age, previous contact with disability and academic training in inclusive education, in a school of reference for students with visual impairment. Specifically, we intend to analyse how the self-efficacy of Physical Education (PE) teachers varies regarding the inclusion of students with different types of disability. The sample was composed of 30 teachers from the *Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas*, 10 PE teachers and 20 from other fields. Two instruments were used for this study: the Portuguese version of the Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES) and the Portuguese version of the Situational-Specific Self-Efficacy and Inclusion Students with Disabilities in Physical Education - Version 5, (SE-PETE). The SPSS program was used for the statistical data analysis. In general, this study showed that teachers have positive attitudes towards inclusion. However, PE teachers have moderate levels of confidence to include students with disabilities in their classes, a non-expectable result. PE is a privileged field of experimentation, innovation, improvement of pedagogical quality in schools and even a key to make education more inclusive, however the barriers to inclusion may still exist, like the lack of effective training and preparation.

KEYWORDS: ATTITUDES, SELF-EFFICACY, PE TEACHERS, PHYSICAL EDUCATION, SCHOOL OF REFERENCE

5.3 REVISÃO DA LITERATURA:

A inclusão baseia-se na aceitação e valorização das diferenças individuais, na convivência dentro da diversidade humana e na aprendizagem cooperativa. Este, é um processo que contribui para a reconstrução da sociedade, através da transformação de atitudes de toda a comunidade incluído as pessoas com deficiência (Perkins, 2010).

A implementação da inclusão nas escolas através da oferta de serviços complementares, da adotação de práticas criativas e da adaptação do currículo, procura de forma incansável uma nova filosofia educativa na base da equidade e valorização da diversidade. Todos os alunos devem ter a possibilidade de atingir o sucesso escolar, através da adaptação do processo ensino-aprendizagem às necessidades de cada um. O objetivo não passa por eliminar as diferenças entre os alunos, mas sim por permitir que todos pertençam totalmente à comunidade educativa, através do seu empoderamento (Ainscow & Miles, 2008).

Na construção de uma escola inclusiva e para todos, o sucesso da mudança educacional está muito dependente da forma como atuam e pensam os professores. Desta forma, as atitudes, perceções, crenças e expectativas dos professores desempenham um papel fundamental na inclusão de alunos com deficiência (Conatser et al., 2000; Hutzler et al., 2019; Kozub & Lienert, 2003).

Segundo Barber (2018) a EF e em particular o professor de EF assumem uma importante função no sucesso do processo inclusivo de alunos com deficiência na escola e na sociedade, então é imprescindível que se estudem as suas perceções e atitudes em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.

A literatura das últimas décadas tem-se focado bastante na importância das atitudes positivas dos professores de EF como um dos fatores mais importantes para uma inclusão bem-sucedida de alunos com deficiência, o que espoletou

uma série de pesquisas para perceber o que pode ou não estar na base destas perceções e crenças (Hutzler et al., 2019).

As atitudes são construtos teóricos não observáveis, obtidos a partir de deduções lógicas e da observação do comportamento do indivíduo, perante determinada situação ou acontecimento. Dentro desta lógica de pensamento, então, as atitudes podem ser importantes preditores de determinados comportamentos (Ajzen & Fishbein, 1980)

Diversos fatores podem influenciar as atitudes dos professores em relação ao ensino de alunos com deficiência, nomeadamente sentimentos, intenções, medos, convicções e experiências passadas (Ajzen & Fishbein, 1977).

De acordo com a literatura, o tipo e severidade da deficiência pode influenciar as atitudes favoráveis dos professores de EF face à inclusão (Campos, 2013; Hutzler et al., 2019; Kowalski & Rizzo, 1996).

Por outro lado, professores de EF que tiveram experiências educativas com alunos com deficiência apresentam atitudes mais favoráveis em relação a professores que nunca tiveram contacto com alunos com deficiência (Hutzler et al., 2019; Tripp et al., 1995). O conhecimento e a experiência que o professor de EF tem em adaptar o processo de ensino-aprendizagem (tarefas, contexto de ensino, regulamentos, material) aos seus alunos com deficiência pode influenciar de forma positiva ou negativa a sua atitude face ao processo inclusivo (Hutzler et al., 2005).

Já a formação académica do professor de EF na área da deficiência e AFA parece estar associada a atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência (Combs et al., 2010; Hutzler et al., 2019). Este mesmo estudo constatou que os professores com pouca experiência na área da EF inclusiva e, consequentemente, atitudes menos positivas em relação à inclusão, parecem estar mais preocupados em manter os alunos entretidos e alegres do que no sucesso do aluno no processo ensino – aprendizagem.

A idade do professor parece ser também um dos fatores que influencia a forma como os mesmos encaram o processo inclusivo, sendo que os docentes mais

novos parecem ter atitudes mais favoráveis e respeitar mais a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF (Özer et al., 2013). Outros fatores individuais como o sexo parecem também influenciar as atitudes dos professores de EF face à inclusão de alunos com deficiência, sendo que o sexo feminino tende a ter atitudes mais positivas face à inclusão (Hutzler et al., 2019).

Por fim, os professores de EF com atitudes positivas selecionam metodologias de ensino mais flexíveis nas suas aulas, valorizando mais o desenvolvimento e desempenho motor dos alunos com deficiência (Combs et al., 2010).

As crenças e atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência estão intimamente relacionados com os sentimentos de confiança e autoeficácia no ensino inclusivo (Elliot, 2008).

A autoeficácia é um dos indicadores mais importantes das atitudes e ajuda-nos a perceber como é que os professores se sentem, o que pensam, como se auto motivam e se comportam em relação aos seus pensamentos. Segundo Bandura (1977), a autoeficácia pode ser definida como um conjunto de crenças ou certezas que o próprio tem a respeito das suas capacidades.

A autoeficácia é vista como uma crença pessoal, na qual o indivíduo apresenta níveis de autoeficácia elevados ou reduzidos, de acordo com os próprios julgamentos em relação às suas capacidades (Martínez & Salanova, 2006). Posto isto, pessoas com as mesmas capacidades podem ter diferentes crenças e obter, naturalmente diferentes níveis de êxito/fracasso.

Segundo Bandura (1986), a autoeficácia pode ser influenciada por quatro fatores: (a) as experiências vivenciadas, consideradas as mais eficazes no desenvolvimento de um forte senso de eficácia. Os sucessos obtidos contribuem para a construção de uma forte crença na eficácia pessoal. Por outro lado, as falhas podem comprometê-la, especialmente se estas ocorrerem antes que um sentimento de eficácia esteja firmemente estabelecido; b) as experiências vicariantes, que ocorrem quando um indivíduo observa outros a obter sucesso; c) a persuasão social, relacionada com o feedback que é recebido por parte de outras pessoas, quanto à capacidade de alcançar sucesso em certas atividades;

d) estado fisiológico e emocional, em que as pessoas interpretam as reações do seu corpo relativamente às suas forças e vulnerabilidades pessoais.

Tschannen-Moran et al. (2002) definem a autoeficácia docente como um julgamento que o professor faz acerca das próprias capacidades para atingir resultados de ajuste e aprendizagem dos alunos.

De acordo com a literatura, o êxito no processo de inclusão está diretamente relacionado com a autoeficácia do professor (Parker & Guarino, 2001; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Segundo (Ahsan et al., 2012), a autoeficácia é um dos principais fatores que permite ao docente adaptar e modificar as suas medidas educativas e estratégias a nível pedagógico, face aos alunos com deficiência. Ainda segundo estes autores, os docentes que demonstram mais confiança e autoeficácia nas suas capacidades profissionais, tendem a ter mais iniciativas no que concerne à adoção de medidas educativas que estejam em consonância com os valores de inclusão, com o grande objetivo de atender às necessidades educativas de todos os seus alunos.

Vários estudos demonstraram que atitudes negativas de professores de EF face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas estão relacionadas com a perceção que os mesmo têm acerca da sua incapacidade para incluir os alunos de forma bem-sucedida (Block & Obrusnikova, 2007; Fejgin et al., 2005). Segundo Lazarus & Folkman (1984), baixos níveis de autoeficácia podem estar associados a consequências emocionais, cognitivas e comportamentais stressantes para o professor, levando a estados de ansiedade (medo de prejudicar a criança com deficiência ou de não atingir os objetivos da aula). Desta forma, para que existam atitudes positivas, os professores têm de se sentir eficazes (autoeficácia) no processo inclusivo e na adaptação dos seus métodos de ensino aos alunos com deficiência (Hutzler et al., 2005).

Se uma das estratégias para a implementação da inclusão nas escolas passa pela transformação das atitudes e autoeficácia de todos os intervenientes da comunidade escolar, em particular os professores, é de extrema importância dar continuidade à investigação já elaborada.

Com este estudo pretendi identificar as diferenças nas atitudes dos professores das diferentes disciplinas face à inclusão de alunos com deficiência, em função de variáveis como género, idade, contacto prévio com a deficiência e formação académica na área o ensino inclusivo, num agrupamento de escolas de referência para alunos cegos e de baixa visão. Pretendi de igual modo verificar como varia a autoeficácia dos professores de EF em função do tipo de deficiência.

5.4 MATERIAL E MÉTODOS

5.4.1 AMOSTRA

A amostra foi constituída por 30 professores (M idades ±DP= 52,90±6,85) do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, 5 do género masculino e 25 do feminino. Dos 30 participantes 10 eram professores de EF e 20 de outras áreas disciplinares (e.g., Matemáticas, Línguas, Biologia e Geologia, entre outras), representado o 2º/3º ciclos do ensino básico e também secundário. Da amostra total apenas 10 concluíram um curso de mestrado e 12 adquiriram formação complementar na área da educação inclusiva.

5.4.2 INSTRUMENTOS

O questionário utilizado para a recolha de informação foi a versão portuguesa do Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES), traduzido e adaptado por Mahat (2008b), que avalia três componentes das atitudes (dimensão cognitiva, afetiva e comportamental) em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas regulares. Cada dimensão é constituída por seis itens, perfazendo o questionário um total de dezoito itens. A dimensão cognitiva é avaliada do item 1 ao item 6, a dimensão afetiva é avaliada do item 7 ao item 12

e a dimensão comportamental é avaliada do item 13 ao item 18. A dimensão cognitiva inclui afirmações como “Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades”. A componente afetiva, focada no aspeto emocional, abrange questões como “Sinto-me desconfortável com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma”. Por fim, a dimensão comportamental mede a predisposição dos professores para mudar os seus comportamentos por forma a agir segundo os princípios da inclusão. Nesta dimensão encontramos itens como “Estou predisposto(a) a fazer adequações individuais no processo de avaliação dos alunos, de modo a implementar uma educação inclusiva”.

Os participantes responderam segundo uma escala de resposta de Likert com seis pontos: (1) Concordo Totalmente; (2) Concordo; (3) Concordo Parcialmente; (4) Discordo Parcialmente; (5) Discordo; (6) Discordo Totalmente. Assim sendo, a pontuação de cada dimensão varia entre 6 e 36 pontos. Os itens 1, 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 assumem uma pontuação inversa (i.e., opção 1 contabiliza 6 pontos e a opção 6 contabiliza 1 ponto). Quanto maior a pontuação total, melhor as atitudes dos professores, ou seja, atitudes mais positivas são reportadas.

A versão portuguesa do MATIES vou traduzida e validada por Silva et al. (2020) sendo que este instrumento apresenta adequadas propriedades psicométricas para ser aplicado no contexto português.

Todos os participantes preencheram um questionário sociodemográfico com informações gerais como idade e género, a disciplina e ano de escolaridade que lecionavam no momento, anos de experiência de ensino, habilitações literárias, formação complementar na área da Educação Inclusiva e qualidade da experiência de ensino a alunos com deficiência.

A versão portuguesa do Situational-Specific Self-Efficacy and Inclusion Students with Disabilities in Physical Education - Version 5, (SE-PETE) (Block et al., 2013) foi também preenchida pelos professores de EF. A tradução e validação para língua portuguesa do questionário foi realizada por Campos e Ferreira (em revisão). Este instrumento baseado na teoria da autoeficácia de Bandura (1986), teve como principal objetivo avaliar a autoeficácia dos professores de EF deste

agrupamento de escolas face à inclusão de alunos com deficiência. Esta análise foi apenas descritiva devido ao número reduzido de professores que compõem este grupo disciplinar.

Este instrumento permite-nos perceber quão confiante são os professores para incluir nas suas aulas um aluno com Deficiência Intelectual ("Que confiança tem na sua competência/capacidade para ajudar o João a ficar na tarefa quando ensina os skills desportivos?"), Física ("Que confiança tem na sua competência/capacidade para criar objetivos individuais para o Manuel?") ou Visual ("Que confiança tem na sua competência/capacidade para tornar o ambiente seguro para a Sofia durante os testes de condição física?"). A escala de competências para cada questão vai de 1 (sem confiança) a 5 (total confiança). Dado que temos uma escala de Likert, a pontuação final resulta da soma da classificação de cada item para cada indivíduo. Assim, para a pontuação relativa a deficiências intelectuais temos pontuações entre 0 e 30 (6 itens), para as deficiências físicas, pontuações entre 0 e 50 (10 itens) e para as deficiências visuais entre 0 e 45 (9 itens).

Para facilitar a análise dos resultados as pontuações de ambas as escalas utilizadas foram transformadas em médias, através da divisão da pontuação total pelo número de questões que compõem cada dimensão/subescala. Desta forma os scores médios do MATIES variam de 1 a 6 e no SE-PETE de 1 a 5.

5.4.3 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 em função do género (masculino vs feminino), da disciplina (EF vs outra), habilitações literárias (licenciatura vs mestrado), formação complementar na área da educação inclusiva (sim vs não) foi usado o teste t de medidas independentes. Para determinar as diferenças nas atitudes em função da qualidade da sua

experiência de ensino a alunos com deficiência (nada competente vs com alguma competência vs muito competente) foi utilizada uma ANOVA. O coeficiente de correlação de Spearman foi usado para investigar as associações entre as diferentes dimensões das atitudes e a relação entre as dimensões e a idade dos professores. O nível de significância foi estabelecido em p≤0.05. As análises foram realizadas no programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 25.0.

5.5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os resultados apresentados na tabela 1 os valores médios para a dimensão cognitiva foram de 4.72 (DP = 0.83), para a dimensão afetiva 4.46 (DP = 0.63), para a dimensão comportamental foram de 4.94 (DP = 0.71) e, por fim, para o total da escala foram de 4.71 (DP = 0.55). Verificou-se que, em média, os/as professores/as demonstraram atitudes positivas (M > 4 numa pontuação máxima de 6) relativamente à educação inclusiva.

	N	M±DP	Min-Max
Dimensão Cognitiva	30	4.72 ± 0.83	2.67-6.00
Dimensão Afetiva	30	4.46 ± 0.63	3,33-5.83
Dimensão Comportamental	30	4.94 ± 0.71	3,00-6.00
Atitudes face à inclusão	30	4.71 ± 0.55	3,33-5.78

Tabela 1 - Análise Descritiva das Atitudes dos professores face à inclusão

De seguida procurou-se analisar a relação entre as atitudes face à inclusão e as variáveis sociodemográficas dos/as professores/as, especificamente género, idade, disciplina que leciona, habilitações literárias, formação complementar na área da educação inclusiva e a qualidade da experiência de ensino a alunos com deficiência. Para tal, recorreu-se ao teste t para amostras independentes no caso das variáveis com escala nominal como o género, a disciplina, as habilitações

literárias e a formação complementar. Para verificar a relação entre qualidade da experiência de ensino a alunos com deficiência e as atitudes, foi utilizada uma ANOVA. O coeficiente de correlação de *Pearson* no caso da variável idade. Os resultados obtidos encontram-se apresentados nas tabelas 2, 3 e 4, respetivamente.

Através da análise da tabela 2 e 3, é possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p<0.05$) apenas entre a variável formação complementar na área da educação inclusiva e as atitudes dos professores: cognitiva $p = 0.003$; afetiva $p = 0.027$; comportamental $p = 0.010$ e pontuação total $p = 0.000$. Partindo dos valores médios obtidos é possível concluir que os professores que têm formação complementar na área da educação inclusiva têm atitudes significativamente mais positivas relativamente aos professores sem formação complementar.

		Dimensões									Atitudes face à inclusão		
		Cognitiva			Afetiva			Comportamental					
		N	M±DP	*p*	N	M±DP	*p*	N	M±DP	*p*	N	M±DP	*p*
GÉNERO	FEM.	25	4.63±.86	.057	25	4.51±.63	.366	25	4.87±.74	.115	25	4.67±.57	.350
	MASC.	5	5.20±.46		5	4.20±.64		5	5.30±.45		5	4.90±.45	
DISCIP.	EF	10	4.72±.79	.979	10	4.43±.53	.885	10	5.20±.53	.116	10	4.78±.38	.532
	OUTRA	20	4.72±.87		20	4.47±.69		20	4.81±.77		20	4.67±.63	
HAB. LIT.	LICEN.	20	4.72±.92	.955	20	4.47±.63	.822	20	4.90±.74	.675	20	4.70±.61	.899
	MESTR.	10	4.73±.66		10	4.42±.67		10	5.02±.69		10	4.72±.44	
FORM. COMPL.	SIM	12	5.21±.52	**.003***	12	4.76±.57	**.027***	12	5.31±.44	**.010***	12	5.09±.39	**.000***
	NÃO	18	4.40±.85		18	4.25±.60		18	4.69±.77		18	4.45±.49	

*p<0.05

Tabela 2 - Análise descritiva e inferencial das atitudes dos professores face à inclusão em função do género, disciplina, habilitações literárias e formação complementar

		N	M±DP	Min-Max	ANOVA
Dimensão cognitiva	0	2	4.67±.47	4-5	*.505*
	1	22	4.63±.92	3-6	
	2	6	5.08±.40	5-6	
	Total	30	4.72±.83	3-6	
Dimensão afetiva	0	2	5.00±.94	4-6	*.189*
	1	22	4.33±.60	3-6	
	2	6	4.72±.59	4-6	
	Total	30	4.46±.63	3-6	
Dimensão comportamental	0	2	4.42±1.06	4-5	*.106*
	1	22	4.85±.71	3-6	
	2	6	5.44±.39	5-6	
	Total	30	4.94±.71	3-6	
Pontuação Total	0	2	4.69±.83	4.10-5.28	*.170*
	1	22	4.60±.57	3.33-5.78	
	2	6	5.08±.16	4.94-5.33	
	Total	30	4.71±.55	3.33-5.78	

0 = nada positiva; 1= satisfatória; 2= muito positiva

Tabela 3 - Análise descritiva e inferencial das atitudes dos professores face à inclusão em função da qualidade da experiência de ensino a alunos com deficiência

Correlações entre as atitudes dos professores face à inclusão e a idade

		Dimensão			Atitudes face à inclusão
		Cognitiva	Afetiva	Comportamental	
Idade	Correlação de Pearson	-.386	-.257	-.564	-.535
	Sig. (2 extremidades)	***.035****	.171	***.001****	***.002****
	N	30	30	30	30

Tabela 4 - Correlações entre as atitudes dos professores face à inclusão e a idade

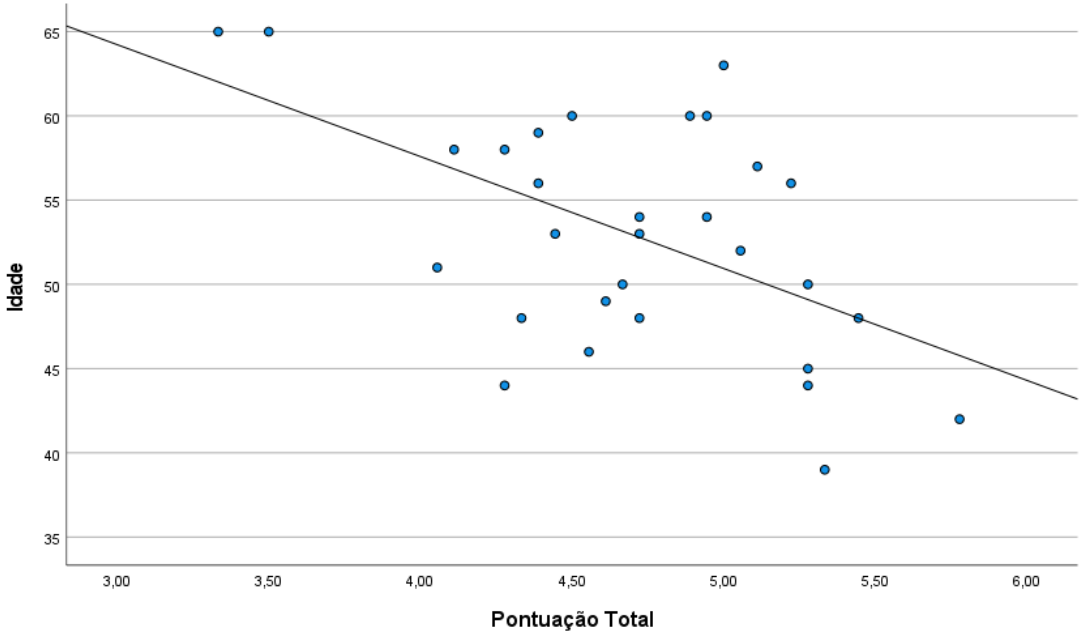


Figura 1 - Atitudes face à inclusão vs idade professores

Verificaram-se associações estatisticamente significativas negativas entre as atitudes e a idade dos/as professores/as. A dimensão afetiva das atitudes foi a única que não apresentou uma correlação estatisticamente significativa. Estes resultados sugerem que os/as professores/as mais jovens tendem a ter atitudes mais positivas, tal como mostra a figura 1 e tabela 4.

No que respeita à autoeficácia dos professores de EF e de acordo com os resultados apresentados na tabela 5, os valores médios para confiança nas tarefas envolvendo alunos com deficiência intelectual foram de 3.72 (DP = 0.82), 3.47 (DP =0.91), para a deficiência física, 3.96 (DP =0.84) e, por fim, para o total da escala foram de 3.71 (DP = 0.77). Verificou-se que, em média, os/as professores/as de EF demonstraram uma autoeficácia moderada, isto é, julgam ser moderadamente competentes na inclusão de alunos com deficiência (M > 3 numa pontuação máxima de 5). Podemos também verificar, através da figura 2, que a maior parte dos professores de EF se sente mais confiante e com mais capacidade para incluir os alunos com DV, resultado expectável tendo em conta que estamos perante um agrupamento de escolas de referência para baixa visão e alunos cegos.

	N	M±DP	Min-Max
Deficiência Intelectual	10	3.72±.82	1.67-4.83
Deficiência Física	10	3.47±.91	2.20-5.00
Deficiência Visual	10	3.96±.84	2.22-5.00
Autoeficácia dos professores de EF	10	3.71±.77	2.06-4.94

Tabela 5 - Estatística Descritiva da Autoeficácia dos professores de EF

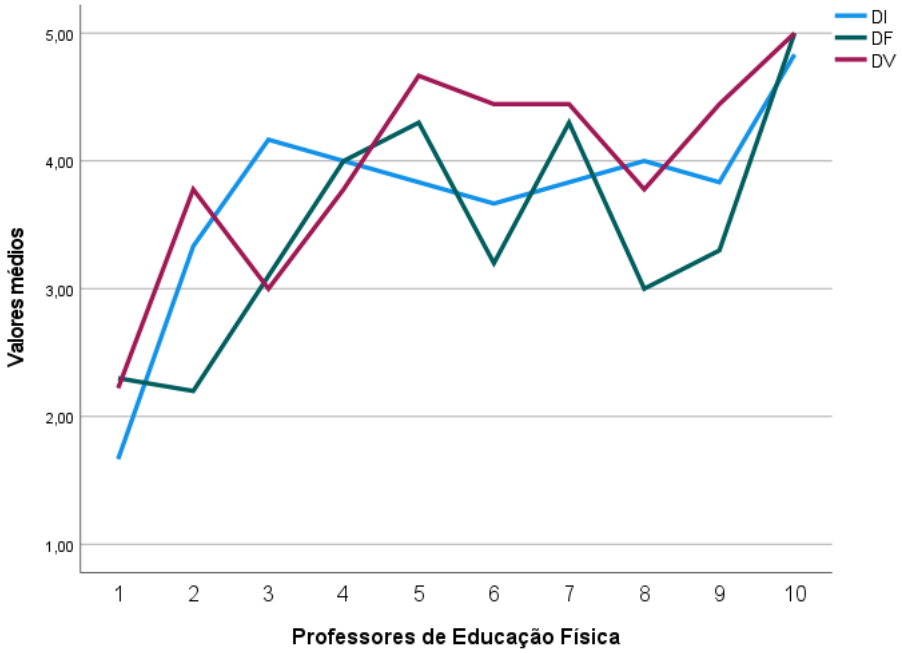


Figura 2 - Autoeficácia dos Professores de EF em função do tipo de deficiência

Na tabela 6 podemos verificar que o género masculino apresenta scores médios de autoeficácia mais elevados em relação ao género feminino (4.36 > 3.55), em todas as dimensões, o que demonstra que de uma forma geral o género masculino tende a ter mais confiança a incluir alunos com deficiência nas aulas de EF. Relativamente às habilitações literárias, os professores de EF com grau de mestre parecem ter mais confiança para incluir os alunos com deficiência nas suas aulas práticas (3.75 > 3.66). Por outro lado, os professores de EF com formação complementar na área da Educação Inclusiva também apresentaram valores médios mais altos em relação aos professores sem qualquer tipo de formação complementar (4.13 > 3.53). Por fim, e apesar de apenas um professor

de EF ter avaliado a qualidade da experiência profissional como muito positiva, percebeu-se que os scores médios mais elevados de confiança estão associados a experiências mais positivas. Por outras palavras, podemos deduzir que os professores com experiências profissionais mais positivas têm tendência a evidenciar mais confiança a incluir alunos com deficiência nas suas aulas.

		Subescalas da Autoeficácia							
		Deficiência Intelectual		Deficiência Física		Deficiência Visual		Autoeficácia	
		N	M±DP	N	M±DP	N	M±DP	N	M±DP
GÉNERO	FEM.	8	3.58±.81	8	3.31±.83	8	3.76±.82	8	3.55±.72
	MASC.	2	4.25±.82	2	4.10±1.27	2	4.72±.39	2	4.36±.83
HAB. LIT.	LICEN.	4	3.63±1.37	4	3.68±1.21	4	3.67±1.28	4	3.66±1.23
	MESTR.	6	3.78±.25	6	3.33±.75	6	4.15±.41	6	3.75±.39
FORM. COMPL.	NÃO	7	3.50±.85	7	3.34±.89	7	3.76±.89	7	3.53±.77
	SIM	3	4.22±.54	3	3.77±1.08	3	4.41±.61	3	4.13±.72
QUAL. EXP	SATISF.	9	3.70±.87	9	3.70±.91	9	3.38±.87	9	3.66±.80
	MUITO POSIT.	1	3.83	1	4.30	1	4.44	1	4.19

Tabela 6 - Análise descritiva das variáveis habilitações literárias, género e formação complementar na área da Ed. Inclusiva, em função da autoeficácia dos professores de EF

6.6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A primeira parte do presente estudo compara as atitudes dos professores de um agrupamento de escolas de referência para alunos cegos e de baixa visão em função de um conjunto de variáveis sociodemográficas (a idade, o género, as habilitações literárias, a formação complementar na área da educação inclusiva e a qualidade da experiência de ensino a alunos com deficiência).

Na segunda parte do estudo pretendeu-se também compreender a autoeficácia e o grau de confiança dos professores de EF do mesmo agrupamento face à inclusão de alunos com deficiência intelectual, física e visual nas suas aulas de EF, em função de um conjunto de variáveis pertinentes (o género, as habilitações literárias dos professores de EF, a formação complementar na área da Educação inclusiva e a qualidade da experiência de ensino a alunos com deficiência).

No que respeita à primeira parte do estudo, os professores do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas demonstraram atitudes positivas relativamente à educação inclusiva, tal como era expectável tendo em conta que estamos perante uma escola de referência para alunos com deficiência visual. Este resultado pode estar associado à missão da escola junto da comunidade, onde a procura de uma educação inclusiva se assume como premissa e esforços são feitos diariamente para cumprir estes objetivos. Por outro lado, à luz da teoria do contacto; ter contacto e experiência regular com pessoas com deficiência pode melhorar as atitudes, algo mais visível por estarmos perante uma escola de referência para a deficiência. Estes resultados positivos devem, no entanto, ser analisados com cautela, uma vez que apenas 30 professores do agrupamento participaram no estudo. Devemos ter em consideração que este grupo de professores à partida têm um maior interesse pela educação inclusiva e assim, poderão ter influenciado positivamente os resultados do estudo.

Relativamente à atitudes dos professores em função das variáveis sociodemográficas, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os professores do género masculino e feminino, tal como no estudo desenvolvido por Doulkeridou et al. (2011). Estes resultados não corroboram os verificados noutros estudos onde foi possível concluir que sujeitos do género feminino apresentam atitudes inclusivas mais favoráveis (Downs & Williams, 1994; Harvey, 1985). Estes estudos acreditam que a própria natureza das mulheres, justifica a relação entre o género feminino e atitudes mais favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Em relação à variável habilitações literárias, apesar de se verificar uma tendência de atitudes mais positivas por parte dos professores que têm mais formação

específica (mestrado), as diferenças entre os grupos não foram estatisticamente significativas, tal como no estudo desenvolvido por Pinto (2012).

Também não foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas na variável disciplina. Apesar de não se ter verificado diferenças estatisticamente significativas entre os professores de diferentes áreas disciplinares e as suas atitudes face à inclusão, há estudos que comprovam que professores de EF demonstram uma atitude mais favorável face à inclusão, quando comparados com os docentes das restantes disciplinas (Pinheiro, 2001). Os professores de EF são conotados a uma imagem positiva e dinâmica, enquanto profissionais que levantam menos problemas e que encontram soluções para situações difíceis, com maior facilidade (Rodrigues, 2003). Por outro lado, acredita-se que a disciplina de EF é o contexto ideal para o sucesso do processo inclusivo, não só devido às suas características, que permitem ao professor de EF uma maior liberdade para organizar os conteúdos (diferenciação curricular), assim como a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevados (Rodrigues, 2003).

No que respeita à idade dos participantes este estudo verificou uma correlação significativa, sendo que os professores mais jovens apresentam atitudes mais favoráveis em relação ao conceito de inclusão, tal como foi também evidenciado nos seguintes estudos (Bhatnagar & Das, 2014; Harvey, 1985; Özer et al., 2013). Estes resultados podem estar associados ao facto dos professores mais novos e naturalmente menos experientes terem mais oportunidades de serem confrontados com exemplos da educação inclusiva durante a sua formação, tanto na teoria como na prática, devido à sua exposição aos recentes avanços das políticas educativas (Hutzler et al., 2019).

Já em relação à formação complementar na área da educação inclusiva verifica-se diferenças estatisticamente significativas, sendo que os sujeitos que têm uma formação complementar à formação inicial revelam uma atitude mais favorável relativamente ao conceito de educação inclusiva, quando comparados com aqueles que não têm outras formações. Estes resultados são consonantes com alguns estudos (Filipe, 2012; Harvey, 1985; Nozi & Vitaliano, 2017; Silva et al., 2013).

Apesar de não se ter verificado diferenças estatisticamente significativas entre a qualidade da experiência de ensino a alunos com deficiência e as atitudes, a literatura evidencia o contrário. As experiências diretas com inclusão de alunos com deficiência são cruciais para mudanças nas atitudes, expetativas e comportamentos dos professores e, se esta experiência for agradável, fomenta atitudes e consequentemente práticas mais favoráveis, onde os docentes sentirão mais confiança em si próprios, terão mais sucesso com os alunos, e sentirão que afinal a sua inclusão não é tão difícil como provavelmente pensariam no início (Janney et al., 1995; Nozi & Vitaliano, 2017).

Na segunda parte do estudo foi feita apenas uma análise descritiva devido ao reduzido número de professores de EF que compõe esta amostra. O intuito seria perceber melhor a realidade do grupo disciplinar EF, no que respeita ao seu grau de confiança e autoeficácia no processo inclusivo de alunos com deficiência intelectual, física e visual. Esta análise foi feita para complementar o estudo direcionando-o para a realidade na qual a pesquisadora se insere, ou seja, a EF. Por outro lado, e como já tinha sido referido anteriormente, a autoeficácia é um importante preditor de atitudes positivas e comportamentos (Frumos, 2018), pelo que faz todo o sentido estudar os níveis de confiança destes professores de EF. Os professores de EF do agrupamento demonstraram scores médios razoáveis/moderados de confiança para incluir alunos com deficiência, o que faz acreditar que poderão ainda existir algumas barreiras e constrangimentos na inclusão de alunos com deficiência nas aulas práticas de EF desta comunidade educativa. É muito importante que o professor se sinta seguro e apoiado por parte de todos para desempenhar o seu papel, sendo que a falta de preparação pode afetar negativamente a competência do professor. Os profissionais só atuam positivamente perante alunos com deficiência se tiverem experiências positivas com a deficiência e se tiverem uma formação académica eficiente (Campos, 2013). Assim, a formação é um elemento essencial para a aquisição de competências e atitudes positivas perante a educação inclusiva, neste sentido torna-se fundamental continuar a investir na formação inicial e em serviço destes profissionais, para que assim se sintam capazes de responder às necessidades dos diferentes alunos (Rodrigues, 2008).

É crucial preparar os futuros professores de EF para os desafios da escola atual, é necessário uma intervenção não só na formação académica, assim como durante a carreira profissional do professor, evitando em ultima instância o abando profissional após o primeiro ano de profissão (Boyle et al., 2013). Tal como sugere Silva (2019), é necessária uma análise sobre a organização das unidades curriculares dedicadas à preparação dos professores de EF, especificamente no que se refere aos seus conteúdos, tempo dedicado à intervenção ao longo da formação do estudante-estagiário e profundidade das abordagens realizadas, assim como da formação contínua dos professores colocados.

O corpo docente deve adquirir formação contínua na área da educação inclusiva, que lhes permita obter conhecimentos para trabalharem em equipa e poderem planificar, intervir (utilizar materiais diversificados para apoio à prática pedagógica, incluindo o uso das novas tecnologias) e colaborar com o professor de educação especial, pais e restantes intervenientes (Alhumaid et al., 2020; Silva et al., 2013). As formações para os professores em serviço devem ser proporcionadas, acima de tudo, para que os professores se sintam mais capazes e adequadamente apoiados.

O tipo de deficiência também pode influenciar as atitudes dos professores de EF face à inclusão e consequentemente a autoeficácia dos mesmos. Por esta razão tentou-se perceber de que forma variam os níveis de confiança destes professores em função do tipo de deficiência. A maior parte dos professores de EF demonstrou-se mais confiante e com mais capacidade para incluir os alunos com deficiência visual, resultado expectável tendo em conta que estamos perante um agrupamento de escolas de referência para baixa visão e alunos cegos. Os níveis de autoeficácia também foram analisados em função de variáveis relacionadas por exemplo com a formação do professor e a sua experiência profissional. Os valores médios obtidos nas diferentes variáveis vão ao encontro do que está descrito na literatura, onde os professores de EF com mais habilitações literárias, com formação complementar na área da educação inclusiva e com experiências profissionais inclusivas mais positivas

apresentaram valores médios mais altos e por isso têm tendência a evidenciar mais confiança a incluir alunos com deficiência nas suas aulas (Hutzler et al., 2019).

5.5 CONCLUSÕES

Para que o processo inclusivo seja eficaz, os professores devem encarar a inclusão como algo necessário e benéfico. A mudança de atitudes por parte dos professores é fundamental para que estes possam ter comportamentos mais favoráveis no sentido da inclusão de alunos com deficiência. Assim, atitudes positivas podem influenciar fortemente uma abordagem mais positiva em relação à inclusão, tornando o processo mais benéfico e enriquecedor para ambas as partes (Elliot, 2008).

Este estudo demonstrou que os professores, do Agrupamento de escolas Rodrigues de Freitas, apresentam atitudes positivas face à inclusão, resultado expectável porque estamos perante uma comunidade educativa de referência para a deficiência visual. No entanto, a amostra do presente estudo não é representativa da população, uma vez que os professores que participaram poderão ter influenciado positivamente os resultados do estudo, por terem um maior interesse pela educação inclusiva.

Com este estudo também foi possível verificar que professores de EF deste contexto educativo apresentam níveis de confiança moderados para incluir alunos com deficiência nas suas aulas, resultado não muito expectável. Apesar da disciplina curricular de EF ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação, de melhoria da qualidade pedagógica na escola e até mesmo uma área chave para tornar a educação mais inclusiva, as barreiras para a inclusão podem estar presentes, sendo a falta de formação uma delas.

Para o futuro e como o comportamento é uma construção difícil de avaliar com precisão, será interessante avaliar o comportamento real dos professores,

confrontando com as atitudes, autoeficácia e os comportamentos relatados dos professores.

É necessário também que futuros estudos repliquem a aplicação das escalas numa amostra maior de professores de EF de diferentes contextos de ensino e zonas do país (Mahat, 2008a). Estas escalas também podem ser utilizadas para monitorizar mudanças e alterações nas atitudes/comportamentos da comunidade educativa, antes e após a participação em programas de intervenção de educação inclusiva (Silva et al., 2020).

5.6 REFERÊNCIAS

Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of whole schooling, 8*(2), 1-20.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects, 38*(1), 15-34.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin, 84*(5), 888.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia. Sustainability, 12(9), 3898.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society, 23*(6), 520-532.

Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*(4), 255-263. doi:https://doi.org/10.1111/1471-3802.12016

Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly, 30*(2), 184-205.

Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted physical activity quarterly, 24*(2), 103-124.

Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching, 19*(5), 527-542. doi:10.1080/13540602.2013.827361

Campos, M. J. C. (2013). On the way to inclusion: How powerful is physical education? Quantitative and qualitative study about teachers and students' attitudes toward inclusion in physical education. Coimbra: Maria Campos. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade de Coimbra.

Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International journal of special education, 25*(1), 114-125.

Conatser, P., Block, M., & Lepore, M. (2000). Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*(2), 197-207.

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.

Downs, P., & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly, 11*(1), 32-43.

Elliot, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education, 23*(3), 48-55.

Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review, 11*(1), 29-50.

Filipe, S. R. B. M. (2012). As atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão nas aulas de Educação Física. Lisboa: Susana Filipe. Dissertação de Mestrado apresentada a Escola Superior de Educação João de Deus.

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 Educaţie Multidimensională, 10*(4), 118-135.

Harvey, D. H. P. (1985). Mainstreaming: Teachers' Attitudes when they have no choice about the matter. *The Exceptional Child, 32*(3), 163-173. doi:10.1080/0156655850320304

Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(3), 249-266. doi:10.1080/17408989.2019.1571183

Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European journal of special needs education, 20*(3), 309-327.

Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating Students with Moderate and Severe Disabilities into General Education Classes. *Exceptional Children, 61*(5), 425-439. doi:10.1177/001440299506100503

Kowalski, E. M., & Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 13*(2), 180-196.

Kozub, F. M., & Lienert, C. (2003). Attitudes Toward Teaching ChildrenWith Disabilities: Review of Literatureand Research Paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly, 20*(4), 323-346.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer publishing company.

Mahat, M. (2008a). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education.

Mahat, M. (2008b). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, *23*, 82-92.

Martínez, I. M. M., & Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios financieros. Revista de trabajo y seguridad social: Comentarios, casos prácticos: recursos humanos, 279*, 175-202.

Nozi, G. S., & Vitaliano, C. R. (2017). Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. *Revista Educação Especial, 30*(59), 589-602.

Özer, D., Nalbant, S., Ağlamış, E., Baran, F., Kaya Samut, P., Aktop, A., & Hutzler, Y. (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*(11), 1001-1013.

Parker, M. J., & Guarino, A. J. (2001). A Comparison of the Efficacy Levels of Preservice, Internship, and Inservice Teachers.

Perkins, D. (2010). Activation and social inclusion: challenges and possibilities. *Australian Journal of Social Issues, 45*(2), 267-287. doi:https://doi.org/10.1002/j.1839-4655.2010.tb00178.x

Pinheiro, I. d. F. A. (2001). Atitudes dos professores do 2º ciclo do Ensino Básico das escolas do CAE-Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência.

Pinto, A. J. F. d. A. (2012). Inclusão e inovação: As atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva. Viseu: Alfredo Pinto. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Católica Portuguesa.

Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: revista da educação especial, 4*(2), 7-16.

Rodrigues, D. A. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Journal of Physical Education, 14*(1), 67-73.

Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista portuguesa de pedagogia*, 53-73.

Silva, R., Teixeira, J., Corredeira, R., Vilhena, E., & Bastos, T. (2020). The attitudes of pre-service physical education teachers towards the inclusion of students with disabilities As atitudes dos estudantes-estagiários em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física.

Silva, R. J. R. (2019). Validação da Versão Portuguesa da Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale em Estudantes-Estagiários de Educação Física.

Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted physical activity quarterly, 12*(4), 323-332.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education, 23*(6), 944-956.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2002). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research, 68*(2), 202-248.

CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS

"A educação e o ensino são as mais poderosas armas que podes usar para mudar o mundo."

Nelson Mandela

Entender que a vida é feita de ciclos, permite ao ser humano viver com tranquilidade. Com mais uma etapa terminada levo comigo boas recordações e também muitos sonhos que quero concretizar.

Inesperadamente, encontrei a minha nova versão. A possibilidade de poder investir em mim, e em particular nesta área, foi o comprovativo de algo que sempre acreditei, a educação enquanto agente de mudança. Educar é dar asas ao outro e é algo que quero fazer para o resto da minha vida. Aos meus olhos, educar o próximo transcende a mera transmissão de conteúdos, exige uma contribuição para a formação e desenvolvimento do outro e, acreditar, mais do que tudo, que o nosso contributo pode transformar algo para mais e melhor. Querer ser professora na escola não foi algo que sempre objetivei para o meu futuro, por estar consciente da apavorante realidade do ensino em Portugal. Mas a forma tão intensa e inesperada, como a que vivi este ano fez-me acreditar que sempre foi isto que eu desejei, só ainda não o sabia. Este ano de formação fez me acreditar que arriscar e apostar no meu futuro foi uma das minhas melhores decisões, e o facto de ter conseguido partilhar a minha experiência na área da atividade física adaptada, assim como defender aquilo em que acredito, isto é que o desporto é para TODOS, permitiu-me terminar este ciclo com um sentimento de dever cumprido.

Ao longo desta jornada deparei-me com momentos marcantes, uns melhores do que outros. Deparei-me com a necessidade de me adaptar a todo um conjunto de variáveis, que me fortaleceram enquanto profissional e também pessoa. Seja por assumir a responsabilidade de querer mudar o mundo, seja por estarmos a passar por uma nova era em que o distanciamento social parece ser a solução para evitar o fim da raça humana, por mais estranho que pareça. Enquanto seres humanos sociáveis não foi fácil aceitar o regime de ensino à distância como

solução para reduzir as consequências negativas de uma pandemia que parece não ter um fim próximo. Apesar de revoltante, o meu propósito continuou a orientar a minha intervenção, ainda que com alguns condicionalismos. O desejo da conexão humana e do assumir a responsabilidade em transmitir conhecimento e experiências de vida fez-me acreditar no lado positivo de toda uma situação onde a incerteza é a única certeza. A pandemia e a interrupção letiva presencial fez-me refletir sobre questões importantíssimas. Os variadíssimos momentos introspetivos que tive ao longo do ano, tornaram-me numa pessoa com mais empatia pelos outros, principalmente pelos profissionais de saúde, que muito lutaram para salvar vidas. Deixaram-me mais alerta para o facto de diferentes condições familiares e económicas poderem condicionar o acesso à educação, a um nível que antes não imaginaria, entre outros aspetos.

Assumir as responsabilidades da função docente na sua totalidade foi sem dúvida o maior desafio, em particular tê-lo que fazer em conjunto com os meus colegas estagiários. Atuar junto da turma partilhada desafiou ao máximo a minha ideia do que era trabalhar para um objetivo comum. Não obstante e apesar das dificuldades, sempre assumi o trabalho colaborativo como essencial para a profissão docente e levo comigo muitos bons momentos de aprendizagem com os meus colegas. Por acreditar nas vantagens no trabalho colaborativo, no futuro, e apesar de não existir mais a supervisão, não vou ter receio de pedir auxílio aos meus colegas mais experientes, onde em conjunto podemos intervir de forma mais efetiva e coerente.

Levarei para sempre no coração também a PC, como fonte de inspiração para continuar a investir na minha formação e para nunca me conformar. Os seus ensinamentos e todos os momentos de partilha foram cruciais para a minha evolução e para a visão do que o mundo do ensino representa para mim. A sua paixão, a sua resiliência e a forma pedagógica como lida com os seus alunos deixou-me completamente estarrecida. A sua abertura constante para nos orientar e dar colo, como se de uma mãe se tratasse faz-me querer replicar esta conexão com os meus futuros alunos e atletas.

Ao longo deste processo profissionalizante, com altos e baixos, na procura constante da minha identidade enquanto professora, fez-me querer saber mais e explorar novos caminhos, novas formas de atuar, fez-me desenvolver um conjunto de estratégias e metodologias de intervenção, assim como exigiu de mim um processo constante de reflexão de reinvenção, sem nunca ter medo de arriscar e aceitar novos desafios.

Foi um ano de constante readaptação, inicialmente marcado por um "abrir de olhos" onde confrontei as minha crenças e expectativas, com a realidade de uma escola de referência para a deficiência, com a realidade de lecionar com quase trinta alunos, com a realidade da indisciplina, estre outros aspetos, mas sempre com os olhos voltados para os sonhos e com uma sede infindável de deixar o meu testemunho e de provocar a mudança. Rapidamente progrediu para uma nova realidade, pela passagem para o ensino à distância. Os níveis de ansiedade voltaram devido à incerteza de um possível regresso à escola, mas a esperança de um futuro melhor nunca desapareceu. Numa luta contra o tempo o último período foi marcado por uma necessidade enormíssima de aproveitar ao máximo os últimos momentos com os alunos e de arriscar.

Apesar da minha passagem pela escola ter sido fugaz, espero que o regresso esteja para breve. Agora só me resta continuar a explorar este mundo tão complexo, mas tão belo que é o de ensinar, rumo à (re)construção da minha identidade enquanto profissional da área do desporto, que pretende mudar o mundo através da educação. Porque na verdade, o estágio é só início de uma grande aventura, desafiante, mas também muito promissora.

"Don't stop until you're proud."

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adelino, J. C. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de educação, 17*(2), 85-114.

Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of whole schooling, 8*(2), 1-20.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects, 38*(1), 15-34.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin, 84*(5), 888.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, 171-189.

Albuquerque, A. A., Graça, A., & Januário, C. (2005). A supervisão Pedagógica em EF: a perspetiva do orientador de estágio. *Lisboa: Livros Horizonte*.

Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability, 12*(9), 3898.

Aveiro, A., Nóbrega, A., Nóbrega, A., & Alves, R. (2018). A utilização dos meios audiovisuais na avaliação inicial em Educação Física. *Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas*, 38-49.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society, 23*(6), 520-532.

Barroso, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*: Lisboa, Universidade Aberta.

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. *Porto: FADEUP*.

Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55-68). Lisboa: SPEF (Omniserviços).

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física, 1*.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física, 1*, 29-46.

Bento, J., Garcia, R., & Braga Santos Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto : perspectivas e problemáticas*. Lisboa.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*.

Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*(4), 255-263.

Bilhim, J. F. (2008). Teoria organizacional: estruturas e pessoas. rev. e actualizada. *Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas*.

Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly, 30*(2), 184-205.

Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted physical activity quarterly, 24*(2), 103-124.

Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching, 19*(5), 527-542.

Campos, M. J. C. (2013). *On the way to inclusion: How powerful is physical education? Quantitative and qualitative study about teachers and students' attitudes toward inclusion in physical education*. Coimbra: Maria Campos. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade de Coimbra.

Capel, S., & Whitehead, M. (2012). *Debates in physical education*: Routledge.

Carrega, P. (2012). *Dificuldades sentidas pelos professores à entrada da profissão*. Lisboa: Patrícia Carrega. Dissertação de Mestrado apresentada a Escola Superior de Educação de Lisboa.

Carvalho, R. G. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria.

César, M. (2012). Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interacções, 8*(21).

Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International journal of special education, 25*(1), 114-125.

Conatser, P., Block, M., & Lepore, M. (2000). Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*(2), 197-207.

Cortesão, L., & Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas.

Cruz, D. M., & Barcia, R. M. (2000). Educação a distância por videoconferência. *Tecnologia Educacional, 150*(151), 3-10.

Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o" bom professor em geral e o" bom" professor de educação física em particular.

de Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*(10-11), 135-151.

Delors, J. (1999). Os quatro pilares da educação. *Educação: um tesouro a descobrir, 2*.

Dobrescu, T. (2019). Study Regarding the High Schoolers' Perception of the Physical Education Teacher's Personality. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională, 11*(4 Sup1), 82-90.

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.

Downs, P., & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly, 11*(1), 32-43.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In, MC Wittrock (Ed.), Handbook on research on teaching (pp. 392-431). *New York: MacMillam*.

Elliot, S. (2008). The effect of teachers’ attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education, 23*(3), 48-55.

Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review, 11*(1), 29-50.

Filipe, S. R. B. M. (2012). *As atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão nas aulas de Educação Física*. Lisboa: Susana Filipe. Dissertação de Mestrado apresentada a Escola Superior de Educação João de Deus.

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 Educaţie Multidimensională, 10*(4), 118-135.

Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55-68). Lisboa: SPEF (Omniserviços).

Gusthart, J. L., Kelly, I. M., & Rink, J. E. (1997). The validity of the qualitative measures of teaching performance scale as a measure of teacher effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education, 16*(2), 196-210.

Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). What is scaffolding. *Teachers' voices, 8*, 8-16.

Harvey, D. H. P. (1985). Mainstreaming: Teachers' Attitudes when they have no choice about the matter. *The Exceptional Child, 32*(3), 163-173.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). A Study Guide for Strategies That Work: Teaching Comprehension to Enhance Understanding. *Portland, ME: Stenhouse Publishers*.

Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(3), 249-266.

Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European journal of special needs education, 20*(3), 309-327.

Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating Students with Moderate and Severe Disabilities into General Education Classes. *Exceptional Children, 61*(5), 425-439.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*.

Jones, M., & Straker, K. (2006). What informs mentors' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of education for teaching, 32*(2), 165-184.

Kowalski, E. M., & Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 13*(2), 180-196.

Kozub, F. M., & Lienert, C. (2003). Attitudes Toward Teaching ChildrenWith Disabilities: Review of Literatureand Research Paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly, 20*(4), 323-346.

Krug, H. N. (1998). A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física. *Kinesis*(20).

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*: Cambridge university press.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*: Springer publishing company.

Leal, P. S. (2020). A Educação diante de um novo paradigma: Ensino à Distância (EAD) Veio para ficar! *Revista Gestão & Tecnologia, 1*(30), 41-43.

Madeira, A. (1995). A importância do diagnóstico da situação na elaboração do projecto educativo de escola. *Revista Inovação, 8*, 167-189.

Mahat, M. (2008a). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education.

Mahat, M. (2008b). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*(23), 82-92.

Maireirra, I. P., Sa, T., & Lette, T. (2003). Necessidades educativas especiais.

Martínez, I. M. M., & Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios financieros. Revista de trabajo y seguridad social: Comentarios, casos prácticos: recursos humanos*(279), 175-202.

Martins, A. I. M. (2011). A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física (Master's thesis).

Matos, Z. (2012). Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. *Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*.

McNamee, M. (2005). The nature and values of physical education. *Physical education: Essential issues*, 1-20.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*(6), 57-70.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada, Lisboa: FMH Edições.

Mesquita, I., & Rosado, A. (2004). O desafio da interculturalidade no espaço da educação física. *LEBRE, Eunice; BENTO, Jorge. Professor de educação física: ofícios da profissão. Porto: FCDEF UP*, 133-148.

Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-37). Cruz Quebrada, Lisboa: FMH Edições.

Meyer-Peyton, L. (2000). Elements of a successful distributed learning program. In *Distance learning technologies: Issues, trends and opportunities* (pp. 82-90): IGI Global.

Nóvoa, A. (1995). As Organizações Escolares Em Análise, Temas de Educação 2. *Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Nova Enciclopédia*.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión Towards a teacher training developed inside the profession. *Revista de educación, 350*, 203-221.

Nozi, G. S., & Vitaliano, C. R. (2017). Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. *Revista Educação Especial, 30*(59), 589-602.

Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what'to learn in physical education. *Physical education and sport pedagogy, 19*(2), 123-135.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional, 29*, 29-42.

Özer, D., Nalbant, S., Ağlamış, E., Baran, F., Kaya Samut, P., Aktop, A., & Hutzler, Y. (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*(11), 1001-1013.

Parker, M. J., & Guarino, A. J. (2001). A Comparison of the Efficacy Levels of Preservice, Internship, and Inservice Teachers.

Pastor, V. M. L., Aguado, R. M., García, J. G., Pastor, E. M. L., Pinela, J. F. M., Badiola, J. G., Martín, J. J. B., Baeza, R. A., Pascual, M. G., & Bernardino, C. H. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(10), 31-41.

Patrício, M. F. (1998). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Peralta, M., Maurício, Í., Lopes, M., Costa, S., Sarmento, H., & Marques, A. (2014). A relação entre a Educação Física e o rendimento académico dos adolescentes: uma revisão sistemática.

Perkins, D. (2010). Activation and social inclusion: challenges and possibilities. *Australian Journal of Social Issues, 45*(2), 267-287.

Pinheiro, I. d. F. A. (2001). Atitudes dos professores do 2º ciclo do Ensino Básico das escolas do CAE-Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência.

Pinto, A. J. F. d. A. (2012). *Inclusão e inovação: As atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva*. Viseu: Alfredo Pinto Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Católica Portuguesa.

Portman, P. A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in physical education, 14*(4), 445-453.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*, 67-83.

Quina, J. d. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: IPB, ESE.

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. In: Ministério da Educação-Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Resende, H. G., & Soares, A. J. G. (1997). Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da educação física na escola: um estudo de caso. *Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, 1*(1), 26-35.

Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmento, F., & da Cunha, M. A. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research, 7*(2), 52-60.

Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: revista da educação especial, 4*(2), 7-16.

Rodrigues, D. A. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Journal of Physical Education, 14*(1), 67-73.

Roldão, M. d. C. (2003). Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis. *Porto: Porto Editora, 52*.

Rosado, A. (2009). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-19). Cruz Quebrada, Lisboa: FMH Edições.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada, Lisboa: FMH Edições.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-37). Cruz Quebrada, Lisboa: FMH Edições.

Rosado, A., Mesquita, I., Breia, E., & Januário, N. (2008). Athlete's retention of coach's instruction on task presentation and feedback. *International Journal of Performance Analysis in Sport, 8*(1), 19-30.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. *Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2*, 77-91.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*: Jossey-Bass.

Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research, 2*(3), 32-47.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-23.

Siedentop, D. (1991). Developing teaching skills in physical education.

Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista portuguesa de pedagogia*, 53-73.

Silva, R., Teixeira, J., Corredeira, R., Vilhena, E., & Bastos, T. (2020). The attitudes of pre-service physical education teachers towards the inclusion of students with disabilities As atitudes dos estudantes-estagiários em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física.

Silva, R. J. R. (2019). Validação da Versão Portuguesa da Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale em Estudantes-Estagiários de Educação Física.

Silva, T. M. L. S., Batista, P. M. F., & Graça, A. B. (2017). O papel do professor cooperanteno contexto da formação de professores de educação física: A perspetiva dos professores cooperantes. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25*, 1-29.

Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física I*, 17-23.

Siqueira, D. (2003). Relação professor-aluno: uma revisão crítica. *Revista Integração: Ensino, Pesquisa, Extensão, 9*(33), 97-101.

Sociedade Portuguesa de Educação, F. (2019). *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*. Lisboa.

Tonello, M. G. M., & Pellegrini, A. M. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física, 12*(2), 107-114.

Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação, 21*(1), 59-81.

Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted physical activity quarterly, 12*(4), 323-332.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education, 23*(6), 944-956.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2002). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research, 68*(2), 202-248.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Diretrizes em Educação Física de qualidade: para gestores de políticas.* (Vol. 12).

Vacca, R. T. (2006). They can because they think they can. *Educational Leadership, 63*(5), 56.

Vidal, E. (2002). Ensino a distância vs ensino tradicional. *Universidade Fernando Pessoa, Porto*.

Vlieghe, J. (2013). Physical Education as 'Means without Ends': Towards a new concept of physical education. *Educational Philosophy and Theory, 45*(9), 934-948.

Werner, P., & Rink, J. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical education, 8*(4), 280-297.

White, A. G., & Bailey, J. S. (1990). Reducing disruptive behaviors of elementary physical education students with sit and watch. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*(3), 353-359.

WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Genebra: World Health Organization.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*: Routledge.

ANEXOS

ANEXO 1 - Versão Portuguesa do Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES)

Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva[1]

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, com um **círculo**, 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. 1 2 (3) 4 5 6

Legenda: 1 Concordo Totalmente; 2 Concordo; 3 Concordo Parcialmente; 4 Discordo Parcialmente; 5 Discordo; 6 Discordo Totalmente

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
2.	Acredito que os alunos com deficiência devem ser ensinados em escolas especializadas.	1	2	3	4	5	6
3.	Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos.	1	2	3	4	5	6
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
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
6.	Acredito que os alunos com deficiência devem frequentar escolas especializadas, para não se sentirem rejeitados.	1	2	3	4	5	6
7.	Fico frustrado(a), quando tenho dificuldade em comunicar com alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
8.	Fico incomodado(a), quando os alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos da minha aula.	1	2	3	4	5	6
9.	Fico irritado(a), quando não consigo perceber os alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
10.	Sinto-me desconfortável com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma.	1	2	3	4	5	6
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
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
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
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
15.	Estou predisposto(a) a incluir fisicamente os alunos com deficiência severa na turma, com o apoio necessário.	1	2	3	4	5	6
16.	Estou predisposto(a) a modificar o espaço físico para incluir crianças com deficiência na turma.	1	2	3	4	5	6
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
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

[1]**Traduzido e adaptado: 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.** v.s.f.f.

ANEXO 2 - Versão Portuguesa do Situational-Specific Self-Efficacy and Inclusion Students with Disabilities in Physical Education - Version 5, (SE-PETE)

FCDEF FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Escala de Autoeficácia situacional na Educação Física Inclusiva

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

Instruções: Com este questionário pretende-se perceber a autoeficácia e o grau de confiança de professores de EF, ou de estudantes universitários em formação de professores, em incluírem um(a) aluno/a com determinadas condições de deficiência nas suas aulas de Educação Física (EF) 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/a estudante. Responda a estas questões, como se esse/a aluno/a fosse participar na sua aula de EF 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 EF da próxima semana. O questionário termina com algumas questões sociodemográficas. Note que não é solicitado o seu nome ou qualquer informação passível de identificação, pelo que a sua participação é completamente anónima.

Agradecemos a sua colaboração!

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

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. O João gosta de praticar as mesmas modalidades que os seus colegas, mas não se dá muito bem nos jogos. Mesmo conseguindo correr, é mais lento que os seus colegas e cansa-se facilmente. O João consegue realizar lançamentos, mas não muito longe, conseguindo agarrar as bolas que são lançadas diretamente para ele. O João gosta de futebol, mas não consegue rematar uma bola muito longe e nunca se lembra para onde ir no campo. Ele também gosta de basquetebol, mas não tem habilidade suficiente para driblar, sem perder a bola, não sendo coordenado o suficiente para marcar um cesto. O João também não sabe muito bem as regras do basquetebol ou de outras modalidades coletivas, e facilmente se distrai e fica fora da tarefa durante o jogo.

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	2	3	4	5
Sem confiança	**Confiança baixa**	**Confiança moderada**	**Confiança elevada**	**Total confiança**

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

	Confiança (1-5)
A. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar o João durante os testes de condição física?	

Situação 2: Está numa unidade didática de uma modalidade coletiva, como voleibol, basquetebol ou futebol, com a sua turma de EF 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).

	Confiança (1-5)
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?	
C. Que confiança tem na sua competência para ajudar o João a ficar na tarefa quando ensina os *skills* desportivos?	
D. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar o João enquanto ensina os *skills* desportivos?	

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

	Confiança (1-5)
E. Que confiança tem na sua competência para ajudar o João a ficar na tarefa durante o jogo?	
F. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar o João durante o jogo?	

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	2	3	4	5
Sem confiança	**Confiança baixa**	**Confiança moderada**	**Confiança elevada**	**Total confiança**

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

	Confiança (1-5)
A. Que confiança tem na sua competência para criar objetivos individuais para o Manuel?	
B. Que confiança tem na sua competência para modificar o teste para o Manuel?	
C. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar o Manuel durante os testes de condição física?	
D. Que confiança tem na sua competência para tornar o ambiente seguro para o Manuel durante os testes de condição física?	

Situação 2: Está numa unidade didática de uma modalidade coletiva, como voleibol, basquetebol ou futebol, com a sua turma de EF 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).

	Confiança (1-5)
E. Que confiança tem na sua competência para fazer modificações nos *skills* desportivos caso o Manuel não consiga realizar os exercícios como os colegas?	
F. Que confiança tem na sua competência para tornar o ambiente seguro para o Manuel quando ensina os *skills* desportivos?	
G. Que confiança tem na sua competência para modificar equipamento de forma a ajudar o Manuel quando ensina os *skills* desportivos?	
H. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar o Manuel enquanto ensina os *skills* desportivos?	

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

	Confiança (1-5)
I. Que confiança tem na sua competência para tornar o ambiente seguro para o Manuel durante o jogo?	
J. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar o Manuel durante o jogo?	

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 EF. 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	2	3	4	5
Sem confiança	**Confiança baixa**	**Confiança moderada**	**Confiança elevada**	**Total confiança**

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

	Confiança (1-5)
A. Que confiança tem na sua competência para tornar o ambiente seguro para a Sofia durante os testes de condição física?	
B. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar a Sofia durante os testes de condição física?	
C. Que confiança tem na sua competência para modificar os requisitos do teste para a Sofia durante a sua realização?	

Situação 2: Está numa unidade didática de uma modalidade coletiva, como voleibol, basquetebol ou futebol, com a sua turma de EF 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).

	Confiança (1-5)
D. Que confiança tem na sua competência para modificar as instruções de forma a ajudar a Sofia quando ensina os *skills* desportivos?	
E. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar a Sofia enquanto ensina os *skills* desportivos?	
F. Que confiança tem na sua competência para tornar o ambiente seguro para a Sofia quando ensina os *skills* desportivos?	

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

	Confiança (1-5)
G. Que confiança tem na sua competência para tornar o ambiente seguro para a Sofia durante o jogo?	
H. Que confiança tem na sua competência para instruir os colegas a ajudar a Sofia durante o jogo?	
I. Que confiança tem na sua competência para modificar as regras de jogo para a Sofia?	

ANEXO 3 - Questionário Sociodemográfico

Dados sociodemográficos

Recolha de informação sobre aspetos de natureza pessoal (ex. idade, género), profissional (ex. habilitações literárias) e experiência no contexto inclusivo (ex. contacto prévio).

Idade *

A sua resposta

Género *

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Outra:

Área disciplinar *

A sua resposta

Nível de ensino atual. *

- ☐ 1º CEB
- ☐ 2º CEB
- ☐ 3º CEB
- ☐ Secundário

Anos de experiência de ensino. *

A sua resposta

Habilitações literárias *

- ◯ Licenciatura
- ◯ Mestrado
- ◯ Doutoramento

Quantas disciplinas sobre o ensino inclusivo frequentou ao longo da sua formação académica? *

A sua resposta

Teve aulas práticas nessas disciplinas: *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Caso tenha tido componente prática nessas disciplinas, em que consistiam?

- ☐ a.Trabalhar com um aluno com deficiência 1x1 na sua faculdade.
- ☐ b. Trabalhar com um pequeno grupo de alunos com deficiência na sua faculdade.
- ☐ c.Trabalhar com um aluno com deficiência 1x1 numa escola.
- ☐ d. Trabalhar com um pequeno grupo de estudantes com deficiência numa escola.

Caso tenha tido componente prática nessas disciplinas, em que consistiam?

- [ ] a.Trabalhar com um aluno com deficiência 1x1 na sua faculdade.
- [ ] b. Trabalhar com um pequeno grupo de alunos com deficiência na sua faculdade.
- [ ] c.Trabalhar com um aluno com deficiência 1x1 numa escola.
- [ ] d. Trabalhar com um pequeno grupo de estudantes com deficiência numa escola.
- [ ] e. Auxiliar um aluno a ser incluído numa aula.
- [ ] f. Apenas em situação de atividades de simulação, sem alunos com deficiência.

Qual a sua experiência, como professor(a), com alunos com deficiência na aula de Educação Física ou no Desporto Escolar? *

	Sem experiência	1 ou 2 vezes	Várias vezes
Deficiência Intelectual	☐	☐	☐
Deficiência Física	☐	☐	☐
Deficiência Visual	☐	☐	☐

Quais são as suas experiências pessoais com pessoas com deficiência? *

	Sem experiência	1 ou 2 vezes	Várias vezes
Deficiência Intelectual	☐	☐	☐
Deficiência Física	☐	☐	☐
Deficiência Visual	☐	☐	☐

Frequentou alguma formação complementar na área da Educação Inclusiva? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Classifique a qualidade da sua experiência de ensino a alunos com deficiência. *

- ◯ Sem experiência
- ◯ Nada positiva
- ◯ Satisfatória
- ◯ Muito positiva

Como se sente ao ensinar alunos com deficiência? *

- ◯ Nada competente
- ◯ Com alguma competência
- ◯ Muito competente

Consentimento Informado. Autorizo que os dados recolhidos sejam utilizados no âmbito do estudo da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Fui informado(a) dos objetivos do estudo e que os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial. * *

- ◯ Sim
- ◯ Não