O desafio da formação inicial: valores e práticas para uma educação física inclusiva

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto.

Orientador: Professor Doutor Amândio Braga Santos Graça

Pedro Henrique Barreto do Nascimento

Porto, setembro 2022

Ficha de catalogação

Barreto Nascimento, P.H. (2022). O desafio da formação inicial: valores e práticas para uma educação física inclusiva. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Educação Física, Estágio Profissional, Educação Inclusiva, Identidade Profissional, Formação de Professores

Dedicatória

Aos meus pais, Lauriza e Marcos, educadores por amor e coragem.

Agradecimentos

Agradeço ao professor Doutor Amândio Graça, pelo total apoio científico e pessoal. Sou muito grato pela sua sensibilidade, disponibilidade e paciência reveladas, admiro sua excelência profissional e sou grato por todas as conversas sinceras que a mim facultaram alento e coragem na realização deste estudo.

À professora Cooperante do Estágio Profissional, Helena Abrunhosa, reitero o meu sincero agradecimento, pelas palavras de motivação e muitos convites à reflexão crítica, sou grato a sua exigência profissional e rigor científico, valores estes transmitidos no decorrer de muitas das reuniões e oportunidades de diálogo, que possibilitaram ampliar a minha perspetiva profissional e pessoal como educador.

A todos os professores associados que lecionaram a parte das disciplinas deste mestrado de ensino, cujos saberes permitiram-me desenvolver este relatório com assertividade e autonomia, proporcionando-me nestes anos de formação experiências pedagógicas significativas.

Agradeço também a todos os professores estagiários professores que colaboraram na investigação, a todos os alunos, e professores e colegas do núcleo de estágio, sem o vosso apoio pessoal, a conclusão desta etapa de construção da minha identidade profissional, tal como, o desenvolvimento desta investigação não seria factível. Muito obrigado pela forma como fui acarinhado e recebido.

Saliento, meu agradecimento à minha família, pelo amor infindável e apoio pessoal permanentes, desde o primeiro dia que decidi seguir meus sonhos e viver a minha jornada longe de casa. Aos meus amados pais, Lauriza e Marcos, e irmão, João Gabriel, meus referenciais máximos de resiliência e coragem, agradeço pelo inestimável apoio pessoal nesta jornada da vida.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória iii
Agradecimentos iv
ÍNDICE GERAL vi
ÍNDICE DE FIGURAS viii
ÍNDICE DE TABELAS ix
ÍNDICE DE ANEXOS x
ABREVIATURAS xi
RESUMO xii
ABSTRACT xiii
INTRODUÇÃO 1
1. ENQUADRAMENTO PESSOAL 4
1.1 Nascimento de um futuro professor 5
1.2 A minha relação com o Desporto 7
1.3 Os contributos da minha experiência académica 9
1.4 Os primeiros anos de experiência em Portugal 11
1.5 Metamorfose: Interações entre o desenvolvimento pessoal e profissional 15
1.6 Profissão docente: A escolha do mestrado 16
2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL 21
2.1 O contexto de Natureza Conceptual 21
2.2 Contexto Institucional, Funcional, Legal 22
2.3 O Estágio Profissional 24
2.4 A Instituição Escola 24
2.5 O grupo de Educação Física 28
2.6 Núcleo de Estágio e a Prática Profissional em Grupo 30
2.7 As turmas 34
2.7.1 Residente 34
2.7.2 Turma Partilhada 40
2.7.3 A experiência no 1ºCiclo 44
3. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL 47
3.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem 48
3.1.1 Conceção Inicial 49

3.1.2 A escola e seus valores 51
3.1.3 O contributo da EF no âmbito escolar 52
3.1.4 A formação e o papel do professor 53
4.1.5 O planeamento Curricular e a sua construção 55
3.1.6 Os programas nacionais de Educação Física 56
3.1.7 A importância do Projeto Educativo 57
3.2 O confronto com a realidade escolar 58
3.2.1 Educação e Diferença 60
3.3 Realização do Planeamento Anual 62
3.3.1 A Estruturação das Unidades Didáticas 64
3.3.2 A Constituição do Plano de Aula 66
3.3.4 Intervenção e Reflexão 67
3.3.6 Recursos e Modelos de Ensino 71
4.3.7 Educação Física e Avaliação 74
4. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade 79
4.1 A representatividade do desporto escolar 80
4.2 Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo 82
5. Área 3 – Desenvolvimento Profissional 87
5.1 Resumo 87
5.2 Introdução 89
5.3 Enquadramento teórico do estudo 90
5.3.1 Inclusão: os desafios de se caminhar para compreender o outro 91
5.3.2 A Inclusão Educativa 92
5.3.3 O fenômeno da Inclusão 94
5.4 Justificativa da Temática em Estudo 95
5.5 Objetivos do Estudo 98
5.7 Participantes do Estudo 100
5.8 Apresentação e Discussão de Resultados 100
5.9 Conclusões 116
6. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS 123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 126
ANEXOS 138

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- EB1/J1 de S. Tomé 25
Figura 2 - EB1/J1 da Agra 25
Figura 3 - EB1/J1 de Miosótis 25
Figura 4 - Escola Básica Pêro Vaz de Caminha 25
Figura 5 - Distribuição dos alunos por sexo da Turma Residente 35
Figura 6 - Disciplinas preferidas da (TR) 36
Figura 7 - Problemas de saúde dos alunos da (TR) 37
Figura 8 - Necessidades educativas específicas dos alunos da (TR) 37
Figura 9 - Prospetiva de formação escolar dos alunos da (TR) 38
Figura 10 - Distribuição por sexo dos alunos da (TP) 41
Figura 11 - Alunos da (TP) com Necessidades Educativas Específicas 41
Figura 12 - Disciplinas preferidas dos alunos da (TP) 42

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Atividades desenvolvidas durante o ano letivo do estágio profissional 83
Tabela 2 – Dimensões e categorização das palavras-chave Q4 103
Tabela 3 – Dimensões e categorização das palavras-chave Q5 105
Tabela 4 – Dimensões e categorização das palavras-chave Q6 108
Tabela 5 – Dimensões e categorização das palavra-chave Q7 113

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de Caracterização Individual do Aluno..... 138
Anexo 2 - Exemplo de uma Unidade Didática..... 139
Anexo 3 - Exemplo de um Plano de Aula..... 140
Anexo 4 - Exemplo Grelha de Avaliação..... 141
Anexo 5 - Exemplo Cartaz Desporto Escolar..... 142
Anexo 6 - Dados Biográficos dos estagiários respondentes..... 143
Anexo 7 - Questões da Entrevista..... 144

ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

PE(s) – Professore(s) Estagiário(s)

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GEF – Grupo de Educação Física

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEJC – Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

TR – Turma Residente

TP – Turma Partilhada

PA – Plano Anual

PAA – Planeamento Anual de Aulas

PC – Professora Cooperante

PE/EE – Professor Estagiário/Estudante Estagiário

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

PP – Projeto Pedagógico

REP – Relatório de Estágio Profissional

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UC(s) – Unidade(s) Curricular(es)

UD(s) – Unidade(s) – Didática(s)

RESUMO

Este documento insere-se no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional do 2º ciclo de estudos referente ao grau de Mestre em ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário. O EP representa o culminar da formação académica do aluno estagiário e as dificuldades iniciais com a prática de ensino em contexto real. O EP visa sobretudo confrontar os saberes do professor estagiário com a experiência da prática pedagógica e convergindo numa significativa experiência profissional. O documento desenvolvido é referente a uma prática de ensino supervisionada numa escola do distrito do Porto, no ano letivo de 2021/2022. A Escola Pero Vaz de Caminha, encontra-se numa zona económica e socialmente mais desfavorecida, marcada pela pobreza, abandono, exclusão social e, indisciplina, é caracterizada como uma escola de Território Escolar de Intervenção Prioritária, base de umapolítica de discriminação positiva e privilegiando a luta contra o insucessoescolar.

Esta prática de ensino proporcionou ao estudante uma experiência genuína do ensino de Educação Física sob a presença de um núcleo de estágio composto por quatro professores estagiários e pela supervisão de dois profissionais da educação devidamente especializados. Uma professora cooperante ao nível da escola e um professor orientador proveniente da Faculdade de Desporto. O presente relatório, reflete as vivências como estudante estagiário, dentro do contexto real da práticade ensino, ao nível das experiências mais significativas, das dificuldades encontradas, das aprendizagens retiradas, e das estratégias implementadas que contribuíram para o desenvolvimento profissional do estudante.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; IDENTIDADE PROFISSIONAL; FORMAÇÂO DE PROFESSORES.

ABSTRACT

This document is part of the curricular unit Professional Internship of the 2nd study cycle for the degree of Master in Physical Education in Primary and Secondary Education. The Professional Internship represents the culmination of academic training and the initial difficulties with the actual practice of teaching, aims above all to confront theory with practice converging in a significant professional experience.

This document refers to a supervised teaching practice in a school in the district of Porto, in the school year of 2021/2022. Pero Vaz de Caminha School is located in an economically and socially disadvantaged area, marked by poverty, school dropout, social exclusion and indiscipline, is characterized in Portuguese Government overall direction as a TEIP school - School Territory of Priority Intervention, based on a positive discrimination policy and focusing on the fight against school failure.

This supervised teaching practice process provide to the Intern Students an authentic experience that supports the teaching of Physical Education under the presence of a nucleus of internship composed of four trainee teachers and the supervision of two duly specialized education professionals. A cooperating teacher at the school level and a guiding professor from the Faculty of Sport of the University of Porto. This report reflects a ground-breaking experience as a trainee student, within the real context of the teaching practice, in terms of the most significant experiences, the difficulties encountered, the lessons learnt, and the strategies implemented that contributed to the student's professional development.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; INCLUSIVE EDUCATION, TEACHER EDUCATION.

INTRODUÇÃO

O relatório de estágio surge no âmbito do Estágio Profissional (EP) que está inserido no plano de estudos do segundo ano do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (FADEUP). A configuração sistemática desta tarefa pretende dar conta e refletir sobre a complexa experiência vivenciada pelo estudante, no percurso do EP sob orientação dum professor da faculdade e duma Professora Cooperante ao longo do ano letivo de uma escola com protocolo de cooperação com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Ambos professores acompanham este processo formativo, auxiliando o trabalho realizado pelo Estudante Estagiário, com especial destaque para a PES. O objetivo desta primeira caminha profissional não se reduz, de forma alguma, a aplicar o conjunto de saberes científicos, tecnológicos, pedagógicos e didáticos obtidos ao longo dos anos da Licenciatura e Mestrado. No presente relatório serão apresentadas e analisadas as experiências vivenciadas e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional exploradas ao longo deste percurso formativo

Este relatório, reflete o trabalho realizado ao longo do ano letivo 2021/2022, nomeadamente, no que toca aos posicionamentos e compreensão acerca das expectativas criadas para o estágio, o contributo deste para a formação profissional, bem como os conhecimentos adquiridos na formação. Sem dúvida, ele tem por base um conjunto de realizações visadas relativamente a minha experiência profissional deste confronto com a realidade escolar e, sem dúvida, este primeiro ano propiciou um conjunto enorme de desafios da minha evolução profissional, um pouco das minhas dificuldades e adaptações no desenvolvimento da minha identidade profissional. O documento é composto por seis capítulos que evidenciam todo o percurso ao longo da minha formação.

No primeiro capítulo, “Introdução”, faço a apresentação de todo o meu trabalho. Relativamente ao segundo capítulo, denominado “Enquadramento pessoal”, há uma exibição dos caminhos que percorri início da minha experiência académica, as influências que me orientaram a esta decisão de vida, bem como, as minhas expetativas acerca do EP e as primeiras impressões relativas à responsabilidade docente.

Por conseguinte, o terceiro capítulo, caracterizo o contexto de ensino pelo qual tive a oportunidade de lecionar, o choque com a realidade do ponto de vista do” aprender a ensinar “, o Núcleo de Estágio (NE) do grupo de educação física (GEF), o professor cooperante (PC), o professor orientador (PO). O “Enquadramento Operacional”, aparece no quarto capítulo, em que transcrevo as minhas conceções de ensino, as diversas estratégias de planeamentos utilizados, tal como, orientava e geria as aulas em todo o processo de ensino-aprendizagem.

No quinto capítulo, partilho as experiências da minha relação com a comunidade. Há relatos fundamentalmente acerca das vivências diárias com os diferentes intervenientes e atores sociais da escola e em todas as atividades que participei. O último capítulo, contém o estudo de investigação, onde exploro as experiências dos professores do último ano de formação do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O objetivo foi perceber se estes alunos em formação inicial partilham de valores, práticas que são associadas ao perfil profissional do professor de EF inclusivo evidenciado na literatura científica. Foi factível identificar os constrangimentos ao nível da experiência destes professores em formação, tal como, algumas perceções relativamente aos desafios deste fenómeno escolar. Por último, reflito criticamente sobre esta experiência, todas as aprendizagens retiradas dele e também as minhas perspetivas profissionais futuras .

1. ENQUADRAMENTO PESSOAL

No que respeita a este primeiro capítulo, gostaria de desenvolver uma autorreflexão relativamente a minha experiência de vida e a relação da mesma com o desporto, os caminhos e outras vivências que me guiaram até a construção da minha atual identidade profissional de EF. Será interessante recordar, escolhas, aspirações e pessoas que partilharam comigo ensinamentos inestimáveis e me motivaram relativamente a opções valiosas nesta caminhada académica. O momento do EP contemplou a minha primeira verdadeira experiência de docência no âmbito escolar e de facto foi um momento muito importante a nível pessoal, começando por evidenciar algumas das minhas dificuldades no confronto inicial da realidade.Atualmente tenho o grande sonho de uma carreira docente coerente e organizada. No entanto, este estágio não se vislumbrou com o começo de um caminho de fácil acesso, foram necessários inúmeros sacrifícios e reflexões acerca da qualidade do apoio institucional que experienciei e das muitas possibilidades de desenvolvimento das minhas capacidades de autorregulação e formação como aluno ao longo de muitos anos de aprendizagem. Como professor em formação houve nuances neste caminho percorrido. Enfim, o estágio possibilitou um manancial deaprendizagens coadjuvadas pela mobilização e a aplicação de toda uma complexidade de conhecimentos obtidos durante anos de estudo, fruto de variadas e significativas experiências. Acredito que esta oportunidade influenciou imenso o meu desenvolvimento pessoal e inevitavelmente, por contingências do próprio acúmulo temporal das disciplinas da faculdade e sedimentação de inúmeros conhecimentos, repercutiu neste momento mais íntimo de reflexão. O ato de refletir acerca das minhas experiências pessoais, alguns momentos decisivos no decorrer destepercurso não somente académico e profissional, bem como pessoal possibilitou-me chegar a um nível de consciência crítica desta primeira responsabilidade de ser professor e de lecionar. Pensei constantemente acerca dos elementos que norteiam a função docente e a suas especificidades. À luz do conhecimento adquirido na formação académica

acrescido da oportunidade de experienciar esta responsabilidade a nível profissional colocaram-se grandes questões na minha mente, nomeadamente: Quais os fatores que influenciam o desenvolvimento minha identidade profissional? Através das correlações e disparidades dos modelos conceptuais aprendidos, o que se entende por ensinar? Que virtudes edificam um bom educador?

1.1 Nascimento de um futuro professor

Com imensa felicidade devo partilhar duas referências que me apresentaram no campo das ciências da educação como aprendi os benefícios do estudo, como o mesmo pode ser um grande alicerce da vida. Muito são os entendimentos relativamente às possibilidades e potencialidades que a relação de ensino-aprendizagem faculta. Como processo exigente e imprescindível, demanda tempo, disciplina e paciência. Penso que esta relação não se sintetiza apenas em formação académicas ou aquisição de habilitações em busca de um futuro de rendimento económico, de um bom ordenado. Compreende, sim, aspirações mais nobres, como honra e responsabilidade social. Neste sentido, lembro-me mais jovem a ler textos e conteúdos que me motivaram em perceber a pedagogia como uma poderosa ferramenta em prol da personalidade humana. Há abertura de inúmeras possibilidades ao percorrer este caminho que fortifica a liberdade e corrobora com os direitos de todas as pessoas que optam por explorá-la. Lembro-me do pedagogo Paulo Freire, em uma de muitas das suas famosas produções textuais a dizer-nos que o ato de ensinar não se resume apensas em transferir conhecimento, mas possibilitar oportunidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 1997). É de facto magnifico pensar que cada um de nós tem a possibilidade de construir o seu próprio caminho. Entretanto, esta construção demanda coragem, com convicção vos afirmo que esta é a qualidade pessoal que tenho mais orgulho de manifestar.

Durante anos, esta coragem servia como uma fórmula fulcral em resposta a incansável tarefa de autorregular-se e desenvolver-se pessoal e profissionalmente. Este processo é, por vezes, de facto, muito solitário, mas

ainda sim, inerente a todos nós seres humanos. A nossa caminhada de vida possui inúmeros desafios e responsabilidades que inevitavelmente todos temosde experienciar em alguma altura, com magnitudes e dimensões diferentes. Portanto, sempre pensei em educação como uma saída, um grande refúgio, umaponte com inúmeros destinos e possibilidades. De facto, cabe a cada um de nósatravessar esta ponte transportando o que há de melhor em nós, o que temos de melhor a oferecer dentro das nossas potencialidades e competências individuais com o objetivo final de formar uma matriz identitária singular e talvez poder auxiliar outros a também formarem as suas. Felizmente tive a oportunidade de construir a minha por intermédio de fortes valores sociais e commuito apoio dos meus pais, que, por destino, para além de serem educadores da minha vida são coincidentemente educadores profissionais por amor na escolha da profissão. Os mesmos respeitaram a minha idiossincrasia e implementaram muitos valores humanos neste processo, e daí, com assertiva gratidão, percebo que foi uma forte influência na minha casa, este contacto constante com duas referências que com esmero me facultaram inúmerasreflexões positivas.

Particularmente, considero-me uma pessoa introspetiva, e calma, entretanto, há momentos que sou um pouco mais extrovertido. No plano das ideias, sou um defensor de valores sociais e dos direitos humanos. Sempre acreditei no valor humano, na potencialidade das relações sociais, da compreensão e da tolerância. Ao realizar esta análise pessoal, como introdução a este novo projeto relacionado ao relatório de EP, gostaria neste espaço redigir brevemente acerca da minha experiência académica e também, partilhar um pouco relativamente a minha paixão pelo privilégio de ser professor, ainda que em formação.

Eu Pedro, filho de Pai português e mãe brasileira, percebo que ser professor é ter a recompensa de perceber não haver limites para o conhecimento, como refere (Freire, 2000. Pg.67): se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Portanto, reitero que dificilmente outro profissional tenha um papel tão imprescindível em nossa

sociedade. Esta responsabilidade é fulcral para mudar o mundo para melhor e delinear novas perspetivas. Ser professor é, também, reconhecer a rica possibilidade de apoiar sonhos, promover a diversidade, despertar curiosidades, influenciar comportamentos nobres e reflexões mais humanas. É representar uma âncora, um apoio em meio a muitas tempestades vivenciadas por tantos, assente na capacidade de respeitar as diferenças e cultivar consciência crítica.

Atualmente, os meus olhos fitam Portugal como uma segunda casa. Tenho grande apreço por este lar do qual pude aprender, crescer e conhecer muitos amigos que tão gentilmente me acolheram. Constantemente, sou apaixonado por este país e sua cultura, que me continua a possibilitar muitas novas experiências e relações sociais únicas. Acredito de facto que é um grande privilégio estar a viver nesta nação tão generosa e rica culturalmente. A minha intenção genuína é continuar a aprender e conhecer melhor as minhas raízes que cá também se encontram, e futuramente, seguir o meu sonho de lecionar EF em contexto escolar.

Nesse sentido, para melhor perspetivar o meu futuro enquanto professor, foi necessário interrogar-me constantemente relativamente ao processo de construção da minha identidade pessoal e profissional até aos dias atuais. Tendo em conta que a autoconsciência e autoconstrução do meu perfil profissional envolve a necessidade de estar ciente de diferentes aspetos pessoais, inúmeras facetas do seu eu interior, incluindo o desenvolvimento de novos comportamentos e sentimentos, portanto, é essencial realizar um refinamento do processo reflexivo que vivenciei no EP incorporado por um questionamento frequente e quotidiano sobre tudo aquilo que me influenciou, as minhas decisões, e tudo aquilo que me motiva a lecionar, os aspetos que me fazem sentir concretizado na minha ação docente.

1.2 A minha relação com o Desporto

Desde muito jovem o desporto proporcionou-me esta liberdade de espírito inefável, sentia a necessidade de partilhar com outros o bem que aquilo me fazia,

e mais concretamente no futsal e futebol encontrei esta oportunidade de construir valores e partilhar experiências. Os desportos fizeram grande parte da minha vida, e de certeza, sempre serei apaixonado pelo ambiente desportivo, fruto dos laços e relações que a prática deste tipo de atividade me propiciou. Como desportista, sempre fui fascinado pelas inúmeras possibilidades de cada jogo. E uma vez que as interações eram únicas, entre muitos atores, em diferentes sítios de atuação, pude construir significativos laços sociais através de muitas histórias que se criavam numa equipa de turma da escola ou da faculdade. Relativamente à minha formação no plano desportivo federado, pratiquei futsal desde os quatro/cinco anos, no entanto, ingressei aos 11 anos de idade no futebol, esta modalidade é que senti verdadeiramente incluído e que me facultava satisfação plena e desafiava-me de forma constante.

Sempre fui um aluno recetível e empenhado para a prática de qualquer modalidade (essencialmente desportos coletivos), estando envolvido no máximo de tarefas possíveis, e sempre aguardava ansiosamente pelos dias que tinha aula de educação física. Várias modalidades despertavam-me interesse acrescido. Apesar de gostar de estar sempre ativo, no futsal, no voleibol, no andebol senti mais motivação para a prática. Neste sentido, no momento que ingressei no Ensino Superior, tive sempre vontade de regressar aos tempos mais competitivos, quando ainda era atleta, e já pensava na possibilidade de um dia poder estar a lecionar ou auxiliar outras pessoas que sentiam dificuldades em praticar alguma atividade física ou desporto. Neste sentido, acreditava ser importante que as pessoas tivessem a oportunidade de terem experiências positivas e de melhor se relacionarem como o desporto, se lhes fosse facultado a possibilidade de encontrarem satisfação em qualquer atividade física que almejassem praticar, que sentissem seguros ao realizar as mesmas, sem preocupações com excelência ou julgamentos. Acreditava que era possível propiciar vivências significativas, relações e interações provindas das particularidades das modalidades existentes. Foi, portanto, por isso que escolhi como via de acesso ao futuro profissional a licenciatura em EF.

Lembro-me de muitas experiências significativas ao ingressar na faculdade de EF. Mais precisamente no primeiro ano tive a oportunidade de

participar da equipa de Futebol masculino da Universidade Federal do Rio de Janeiro, conseguindo uma honrosa segunda colocação nos Campeonatos Nacionais Universitários e a nível sul-americano naquele ano. No segundo da mesma faculdade, mantive-me na equipa de Futsal, tendo atingido apenas o terceiro lugar ao nível dos Campeonatos Nacionais Universitários. Resolvi, porém, envolver-me em mais modalidades. Ingressei nas equipas de Vólei de Praia da mesma instituição de ensino, ficando nelas no quarto lugar nos Campeonatos Universitários a Nível Nacional. Infelizmente, no decorrer da licenciatura, tive cada vez menos tempo livre para tudo aquilo que tinha apreço. Sobrecarregado com outras responsabilidades pessoais e de EP dispunha de pouco tempo a dedicar-me ao desporto universitário. Ainda assim, consegui novamente um segundo lugar nos Campeonatos Nacionais com a equipa de Futebol da UFRJ, e tive ainda a felicidade de participar pelo terceiro ano consecutivo nos Campeonatos Universitário Sul-americano de Futebol.

1.3 Os contributos da minha experiência académica

Nos últimos períodos da licenciatura, no decorrer de muitas UCs e muitos afazeres, dentre as equipas da faculdade de desporto mantive-me apenas ativo na modalidade em que tinha mais apreço, o futebol, pois gostaria de dar seguimento a esta paixão e, não imaginava ficar fora daquele círculo social. Face ao exposto, tive menos tempo ativo fisicamente, mas, pude participar de muitas, ações e formações (workshops). Entre muitas experiências, despertou-me novos interesses de participar de grupos de estudo ao nível de Desporto Adaptado, Sociologia e Psicologia do Desporto na Universidade. Portanto, até o quarto e último ano da licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, dediquei a estudar intensamente os desafios da educação inclusiva e as possibilidades que a mesma dispunha quando associada a educação física. Neste sentido, as ações de formação criaram muitas oportunidades de refletir relativamente a conceções formatadas que propunham. Através de novos conhecimentos, e muitas partilhas de experiência de profissionais da área que tive a oportunidade de conhecer, iniciei a minha caminhada relativamente a

reflexões acerca das possibilidades de valores das práticas educativas inclusivas.

Esta temática inclusiva sobre a educação despertou-me imensa curiosidade, por entre os muitos conteúdos de uma unidade curricular (Práticas Inclusivas e Educação Física) desta licenciatura. Portanto, desde a primeira aula estive muito atento as estas novas conceções e, ao fim daquele semestre letivo, procurei o primeiro contacto com o docente responsável à procura de apoio didático e outras referencias bibliográficas interessantes de se estudar.

Após o término desta unidade curricular, recebi um convite da Professora Dra. Michele Pereira de Souza da Fonseca do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar - EEFD/UFRJ, que gentilmente convidou-me a participar do grupo de estudos, onde discuti e refleti questões envolvendo deficiências, gênero, sexualidade, etnia, classe social, religiosidade e outros marcadores sociais envolvidos nos processos inclusivos e excludentes na escola/sociedade, como forma de promover ações educativas para minimizar os obstáculos para participação efetiva de todos na EF escolar.

A docente reiterou a importância de novos alunos participarem num grupo de estudos supervisionado pela mesma, pois seria imprescindível refletir criticamente sobre as características das EscolasInclusivas e suas diferentes dimensões: ética, de políticas educativas e relativa às práticas educativas; os fundamentos didáticos das práticas inclusivas, e estratégias para o ensino das práticas inclusivas no contexto da EF. No que concerne a esta temática, devíamos considerar o multiculturalidade e diversidades associadas ao paradigma da escola inclusiva. Lembro-me vivamente de uma de muitas das suas falas enriquecedoras em aula, em que defendia com ímpeto que o facto de ser professor era uma responsabilidade acrescida para uma luta pela inclusão com o intuito que a mesma fosse entendida como direito imprescindível de todos os alunos a uma educação de qualidade. Portanto, linhas de investigação nas áreas da Educação Física e da Atividade Física Adaptada eram fundamentais, pois devíamos valorizar as

práticas inclusivas, assumindo como a participação social efetiva de todos, com a atenuação e/ou eliminação de barreiras presentes no ambiente escolar.

Face a estas experiências, numa perspetiva pessoal, foi interessante refletir as práticas que envolvem a educação inclusiva. Através deste período de estudo pude perceber algumas metodologias diferenciadas que valorizam o sucesso particularmente dos alunos com necessidades educativas. Assim sendo, é essencial promover o cariz coletivo do desporto e o potencial da cooperação/entreajuda aos alunos e facultar mais oportunidades de compreensão, tolerância, sensibilidade e participação sem exclusões.

Nesta premissa, pude fortalecer esta nova perspetiva de ensino e refletir relativamente a minha formação profissional. Os métodos de ensino expositivos, os seminários e as muitas discussões entre os diferentes alunos e colegas ajudaram-me imenso a consolidar os fundamentos didáticos das práticas inclusivas em EF e aproveitar os contributos desta perspetiva face a multiculturalidade e complexidade do âmbito escolar.

1.4 Os primeiros anos de experiência em Portugal

No mesmo ano em que concluí a Licenciatura, que tive como objetivo viver e conhecer Portugal. Pretendia, perceber melhor a rica história da família da parte do meu pai, e compreender melhor as minhas origens. Jamais imaginara estudar em uma universidade do outro lado do oceano atlântico, mesma universidade que meus bisavós e avós, nas suas épocas, tiveram a oportunidade de fazer parte. Portanto, construí este sonho de continuar a estudar, aplicar e ampliar os meus conhecimentos acerca de perspetivas inclusivas de educação, articulando os meus conhecimentos oriundos da minha formação académica na busca de uma educação mais democrática, propiciadora do sentimento de pertencimento e qualidade de vida aos atores sociais que se sentem mais excluídos na prática desportiva em geral.

Acrescido a este facto de acreditar numa EF mais inclusiva e democrática, nesse mesmo ano de 2016, a minha avó materna por parte da minha família que tem as suas raízes em terras lusitanas, mais precisamente em Vila Real, foi acometida por um agravamento da patologia osteoarticular no seu ápice, a mesma que já vinha infelizmente se desenvolvendo ao longo de pelo menos seis anos. E infelizmente esta situação limitou a sua qualidade de vida e, acrescido de outros fatores, a oportunidade de um envelhecimento ativo, o que, consequentemente reduziu drasticamente a sua participação social e autoestima.

Face aos paradigmas do envelhecimento humano, interessou-me imenso como educador, perceber como capacitar a inserção dos cidadãos mais velhos na sociedade, para um envelhecimento mais ativo, tendo como objetivo primordial evitar respostas ao nível de institucionalização e exclusão social dos idosos. Refleti como seria possível romper este paradigma, portanto, no mesmo ano em que concluía o ciclo de estudos, a Licenciatura em Desporto na Escola de Educação Física e Desporto (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, almejei viajar para a cidade do Porto para estudar os paradigmas da atividade física para a população especial da terceira idade, candidatando-me ao segundo ciclo de estudos (Mestrado AFTI) da FADEUP.

Faculdade esta que, na minha opinião, é dotada de excelentes profissionais, que, me ofereceram condições plenas de aprendizagem e ajudaram-me imenso no processo de adquirir uma bagagem diversificada de conhecimento sustentado, que me facultou à experimentação de novas perspectivas e fomentou as minhas capacidades de observação e de reflexão crítica permanente.

No que diz respeito as aprendizagens adquiridas durante os anos de licenciatura, complementarmente, o primeiro ano deste mestrado se constituiu como um alicerce indispensável para a aquisição de bases na construção da minha identidade profissional e pessoal. De maneira a realizar uma análise aprofundada acerca da realidade que vivenciei atualmente enquanto professor estagiário (PE) de EF, se fez necessário salientar a importância dos

conhecimentos e das aprendizagens adquiridas ao longo da minha formação enquanto estudante. Dada a complexidade destas lógicas sociais inerentes à realidade em que vivemos, a mesma facultou-me, pensar relativamente ao meu papel ou dever como ator social, mais precisamente à natureza e à função específica de ser professor, que seria a ferramenta pensei que utilizar para tentar transformar ou fazer uma diferença positiva mesmo que num grau de singela relevância na sociedade, o que naturalmente produziu inúmeros questionamentos a nível pessoal. Refleti se teria sucesso, ou se seria factível implementar na minha prática pedagógica uma perspetiva de cariz inclusivo. Ao considerar a complexidade dos múltiplos elementos que se relacionam o fenômeno educativo e os imperativos da atualidade advindos de inúmeras políticas públicas de educação e tendências educacionais, eu, como docente, conseguiria oferecer condições democráticas de aprendizagem aos meus alunos e desenvolver ações de ensino que, numa perspetiva dialética, considerem os processos inclusivos e excludentes, as suas particularidades e as muitas diferenças no âmbito escolar.

A Universidade Federal da cidade do Rio de Janeiro foi uma instituição de ensino que felizmente presentou-me com um grau académico. Abrindo um parêntesis, devo referir que não considero este grau de estudos da licenciatura apenas como fornecedor de um leque de conhecimentos. Não hesito em mencionar que ao refletir sobre as aprendizagens adquiridas nos quatro anos de estudos ali vivenciados, pondero primeiramente as trocas de experiência com muitos intervenientes da faculdade e relações interpessoais com outros atores da esfera educativa que foram relevantes para esta primeira experiência do mundo académico.

Participei como membro ativo de um grupo de estudos inserido nesta universidade, o Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e diferenças na Educação Física Escolar, que possibilitou ampliar as minhas sensibilidades e perspetivas relativamente a muitas problemáticas contemporâneas, nãosomente como docente em formação, assim como, ser humano. A educação queacredito ser democrática começaria a ser constantemente confrontada com a realidade, principalmente a nível teórico, a partir do dia em que decide ingressar

neste projeto. Apos três anos de estudos num grupo formado por pessoas interessadas e preocupadas com os processos de inclusão/exclusão no âmbito educacional, acrescido das cadeiras obrigatórias da licenciatura, esta caminhada refinou em mim o desejo de prosseguir com os meus estudos após a licenciatura como um foco voltado a populações especiais, acreditando que a EF poderiae deveria ser mais inclusiva e democrática.

A partir das minhas experiências académicas e por muitas trocas e constantes reflexões do meu papel docente, acreditei ainda mais na educação como ferramenta e possibilidade de diálogo com os indivíduos mais excluídos socialmente consolidei a minha perspetiva de uma EF inclusiva. Esta disciplina tem possibilidades de desenvolver capacidades importantes além das físico-motores, como, por exemplo, a consciência coletiva e o conviver em grupo. Nesse sentido, observei durante os anos de licenciatura muitas realidades sociais e económicas altamente distintas da minha, de muitos outros amigos e colegas de curso, a origem das suas famílias e a realidade a nível social que os mesmos se situavam. Em especial pela história desta profissão possuir uma trajetória histórica naturalmente não linear, com muitos retrocessos e outros tantos avanços, ao considerar tal conjuntura, nesta reflexão analisei e relembrei muitos dos elementos que historicamente contribuíram para a atual configuração de formação dos professores de (EF) naquela faculdade. Esta identidade contempla uma metamorfose de experiências diretamente ligada à própria função social de muitos atores que por ali passaram por muitas transições, dificuldades e barreiras, as quais estiveram permanentemente relacionadas com o momento histórico e socioeconômico das suas famílias experienciaram e de políticas sociais impostas pelo estado e pelo país.

Penso que em Portugal não seja um caso diferente, a desigualdade também está presente no ensino fonte permanente de desafios na educação para a igualdade de oportunidades no desempenho escolar. Devemos, então, entender que a educação é um tema maioritariamente rodeado por desigualdades em vários níveis, nomeadamente ao nível económico e social.

1.5 Metamorfose: Interações entre o desenvolvimento pessoal e profissional

Confesso que foi um exercício saudável esta reflexão inicial. Ela proporcionou-me uma perceção mais assertiva de como a nossa identidade profissional avança e recua numa constante reconfiguração. Falar da minha formação, é falar de mudança constante, e por vezes, de inovação. A urgência da melhoria na minha formação inicial reflete-se numa missão pessoal, um projeto, que implica uma formação pautada pelo desafio constante, um investimento pessoal. Como refere (Nóvoa, 1992) a formação dos professores deve estimular constantes perspetivas reflexivas, e propiciar recursos para um pensamento autónomo e de autoformação participada. Neste sentido, percebi que estes processos de metamorfose da nossa identidade profissional não implicam necessariamente desenlaces em efetivas construções. Como tem sido realçado, este processo é decorrente de muitas interações e reflexões, como este relatório de estágio e não do acúmulo de habilitações. Portanto, como refere Nóvoa, (1992), a formação não se constrói por acumulação de conhecimentos (, mas sim através de um trabalho de crítico-reflexivo sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Pensei durante uns longos anos de vida que talvez um dos fatores mais relevantes na construção da nossa identidade pessoal é estarmos aptos à mudança. Esta identidade se reconstruiu através de curiosidade, persistência, disciplina e apoio de muitos outros atores para o desejo de melhora, enfim, consoante a tantas diferentes realidades sociais e experiências pessoais que decorreram sucessivamente ao longo de muitos anos. Sob esta perspetiva, tinha a intenção de buscar novos objetivos de vida e estudar e desenvolver competências para o ensino de EF nos ensinos básico e secundário.

O nosso percurso pessoal de vida deve ser um referencial de constante reflexão, para além do ambiente em que temos a oportunidade de atuar. Por vezes, delineava as minhas ações docentes, sem considerar por completo que as

mesmas sofreriam tantas reconfigurações ao longo da minha formação. Devido a este fato, sentia-me por vezes inseguro, pois não pensava em que seria factível desenvolver ações transformativas e alterar algumas realidades sociais que observei. Me sentia um pouco perdido devido à grandiosidade de conteúdos que ainda tinha de aprender. Entretanto, felizmente, hoje já penso que seja possível ressignificar os nossos pensamentos relativamente a algumas lógicas, barreiras e configurações pré-determinadas que muitos educadores pensam ser impossíveis de ultrapassar.

Em relação ao processo da minha formação profissional no âmbito das ciências do desporto, muito vivenciei e, por conseguinte, percebi muitas alterações em minhas perspetivas pessoais. Entre as dimensões estudadas, muitas foram as incertezas, foi árduo mobilizar recursos para o sucesso e ultrapassar as dificuldades sentidas neste percurso, sem as quais eu não poderia evoluir. Portanto, acredito que estas metamorfoses foram de facto o que me trouxeram até aqui.

1.6 Profissão docente: A escolha do mestrado

Esta biografia evidencia muitas particularidades, como cidadão brasileiro e também português, a minha trajetória pessoal foi essencialmente influenciada pelos meus pais, também educadores, fui naturalmente movido pelo amor que envolve o ato de educar e pela convivência intrínseca com professores, e a decisão de tornar-me também professor foi algo natural. Ao pensar nas minhas origens, ao nível do cariz social e pessoal, penso em inúmeros diálogos que na minha casa foram aos poucos confecionando a minha identidade pessoal e orientando-me para este percurso como professor. Nesta altura da construção da minha identidade profissional, pergunto-me frequentemente, quais elementos determinam o início desta jornada como docente, o que me constituiu como professor.

O conjunto de conhecimento e os encadeamentos de aprendizagem adquiridos nesta caminhada influenciaram-me de maneira singular. Todo o processo gradual e complexo de crescimento e transformação pessoal e profissional foi pautado por resiliência e paciência. Configurou-se como algo intrínseco a minha natureza aprender a ensinar. Esse processo de formação no mestrado despertou em mim inúmeras capacidades e possibilidades do desenvolvimento de características essenciais para um bom professor como ser meticuloso, responsável, flexível, exigente, eloquente foi de facto uma árdua tarefa, todavia, uma experiência satisfatória, em simultâneo.

Neste sentido de constante vontade de aprender, recorri permanentemente ao pensamento reflexivo. Na possibilidade de construir e reconstruir os meus conhecimentos adquiridos durante anos. E com o intuito de mobilizar meus saberes para facultar sentidos de mudança que tanto almejo para a EF, acreditei que seria fundamental a procura de respostas no íntimo pessoal. Os processos de produção e desenvolvimento pessoal de conhecimento precisam ser realizados com grande frequência, portanto reflito muitos aspetos da minha trajetória, o que foi mesmo determinante para a minha formação como professor e o que é de fato fundamental para o futuro profissão. Concomitantemente a esta complexidade de eventos, confesso que me sentia sempre atrasado relativamente ao meu investimento pessoal, e não tinha uma perceção tão apurada no início desta caminhada comparativamente à atual. Percebi que ser professor está condicionado a um processo permanente e contínuo de aprendizagem, não somente associados a saberes específicos e a formações técnicas.

Neste sentido, objetivo um futuro positivo e promissor enquanto profissional de EF, e almejo mobilizar meus conhecimentos e alguns dos alicerces adquiridos na minha formação desportiva e do EP, de maneira a consolidar a minha identidade profissional neste caminho de incertezas e tentar chegar a um lugar seguro que muitas vezes não pode deixa de ser pautado de certa imprevisibilidade. Além disso, espero utilizar estratégias que me permitam aplicar o amor e dedicação em tudo aquilo que planeio e faço, de maneira a perceber como a exigência deve ser mediada, entendendo que a insegurança

só desaparece conforme o ganho de experiência prática. Neste sentido, esta possibilidade encontra-se relacionada com o meu investimento como docente em formação, seja no que se refere à capacitação em relação aos conteúdos que priorizo e ensino, seja em relação aos recursos metodológicos que utilizo para que os alunos adquiram aprendizagens significativas e fundamentem relações interpessoais cooperativas e inclusivas.

Antes de ingressar na escola Pero Vaz de Caminha, não tinha ideia da real e complexa dimensão da matriz identitária de uma escola, pela primeira vez tive a oportunidade de observar este espaço de ensino e de formação através de uma outra perspetiva. E como nesta esfera cultural que representa um ambiente educativo há reconfigurações constantes de identidades, muitos aspetos sociais, ideológicos que se relacionam no seu quotidiano, o que naturalmente origina um produto sucessivos confrontos, metamorfoses, e construções entre os intervenientes escolares e atores educativos. Atualmente, à luz do conhecimento que desenvolvi, percebo haver uma relação intrínseca entre a responsabilidade complexa e específica, entre o ensinar e a simples passagem do saber, tornando necessário avançar na análise a nível profissional, e desenvolver um plano de caráter integrador e inclusivo, ao considerar a complexidade da ação docente em causa.

Sou imensamente grato à FADEUP, instituição em que muito aprendi e vivenciei mesmo num curto período. Foi de facto um especial convite para repensar diferentes paradigmas de ensino associados a atividade física em geral, e, portanto, foi imprescindível para mim, primeiro unicamente como aluno e depois como futuro professor, pensar relativamente a reprodução das desigualdades sociais pela escola e outros ambientes educativos. E através deste processo de formação da minha identidade como professor, e refletir criticamente acerca da minha atuação docente como poderia intervir para atenuar esta situação, tendo em conta que nestes conceitos e ações excludentes encontram-se muitas ideias em debate que considero importantes e atuais, sobre gênero e sexualidade, cultura, educação inclusiva (populações especiais e desporto adaptado) entre outros. Com esses elementos, gostaria de estabelecer novos diálogos no espaço escolar, que considero serem oportunos

e necessários, para que esta mensagem a ser transmitida de uma EF inclusiva possa ser partilhada pelos atores sociais educativos da escola. Se não puder chegar a todos, que possa atingir a maioria possível. Precisamos, portanto, refletir acerca dessas problemáticas persistentes e atuais, face aos dilemas derivados da correlação de tantos fatores de ordens distintas que interagem entre si quotidianamente nos ambientes educativos.

2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

2.1 O contexto de Natureza Conceptual

No decorrer dos anos de escolaridade obrigatória, todas as disciplinas que os alunos vivenciam na instituição escolar, têm como finalidade inseri-los num âmbito educativo mais favorável para serem membros mais participativos da sociedade. Para este efeito, a escolaridade transmite-lhes conhecimentos, valores e a possibilidade de desenvolver muitas competências.

A entrada na profissão docente é um momento crítico para a mobilização de saberes e construção da identidade dos estagiários em formação. A experiência que ocorre em contexto real de prática profissional confronta o estagiário com suas antigasrepresentações e conceções sobre a profissão experienciadas e observadas como aluno em ações teóricas. Assim sendo, cabe a cada um dar sentido a este processo da sua história pessoal e académica e começar a solidificar sua identidade profissional neste período de indução. Para (Ambrosetti, Almeida, Calil, 2012, cit. Por Pata, 2012), o início da docência corresponde também ao ingresso numa instituição escolar com modelos, normas e regras que organizama atividade docente. Nesse espaço relacional, sujeitos com diferentes trajetóriasde vida e de formação se apropriam e dão significado aos elementos desse contexto, e, portanto, é neste exercício profissional, no espaço escolar que estasconceções são revistas e adquirem significado.

Atualmente, profundas são as modificações que atravessam a sociedade, e muitos são os condicionamentos e lógicas de reconfiguração na identidade de uma escola. Como refere Torres (2005) a cultura da organização escolar enquanto processo de construção é dinâmica e interativa, desenvolve-se historicamente por referência a fatores de múltiplas complexidades e dimensões, cujo entendimento passa, fundamenta-se primeiramente pela sua articulação com as categorias sociológicas estrutura e ação. As escolas, enquanto espaços sociais multiculturais, manifestam-se como elementos importantes para professores estagiários em formação construir a sua identidade. Neste sentido,

qualquer candidato situado num programa de formação inicial traz consigo um acúmulo único de experiências, decisões e ações, algumas que podemos considerar bem-sucedidas e outras nem tanto. Os estagiários deverão atuar em um ambiente complexo e inexplorado, pautado por inseguranças e exigências profissionais. Perceber a magnitude deste processo e sua complexidade se faz necessário nas distintas etapas e exigências desta caminhada profissional, o autor Nóvoa (1995), evidencia que muitos são os constrangimentos educativos da prática profissional, eles não são apenas instrumentais, também refletem em constrangimentos que obrigam os professores à repensar estratégias e decisões em um âmbito de ação de grande complexidade. Contudo, apesar de ser considerado uma fase de muitas dificuldades é imprescindível na carreira de um professor.

Em síntese, esta ideia representa que a construção da formação dentro da profissão pode requerer muitas mudanças e distintas mentalidades por parte do PE. Ao refletirmos sobre tudo aquilo que o mesmo já vivenciou, portanto, são muitas as questões surgem: o que representa esta prática profissional? Como se dá este processo de construção da identidade pessoal e profissional neste ambiente complexo revestido de muitas exigências? O que deve fornecer este primeiro contacto com a realidade aos alunos/candidatos em sua formação inicial? Estes pensamentos conduzem a reflexões críticas relativamente a esta caminhada da formação à profissão. De facto, a realidade pode ser muito distinta do teor da formação e esta resultante das diferenças da componente teórica e a ação prática pode representar dificuldades de articulação e exigências pessoais e profissional por parte dos alunos em formação.

2.2 Contexto Institucional, Funcional, Legal

Pretendo realizar neste capítulo, uma breve contextualização do EP nas dimensões institucional, funcional e legal, com a finalidade de evidenciar a importância da EF nas escolas, acrescida do significado da mesma neste

primeiro ano na função de professor, visto por muitos como um ano adverso, exigente e pautado por incertezas e do percetível choque com a realidade da prática em contexto real de ensino.

O EP é classificado como unidade curricular do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Compreende-se como objetivo final do mesmo a aquisição de competências para um desempenho crítico, reflexivo para responder as exigências que envolvem a profissão de docente de EF no contexto escolar.

Esta disciplina curricular presente nos últimos semestres é estruturada em dois alicerces, tendo, com o objetivo final a conclusão dos estudos de habilitação para a docência de EF, sendo eles, realização do relatório de investigação vinculado ao EP e a prática de ensino supervisionada. Ambos visam o exercício da vida profissional numa configuração orientada, em contexto real de ensino. Como nos diz Queirós (2014), a entrada na profissão docente é uma fase muito relevante para o desenvolvimento do conhecimento e identidade dos professores em formação, portanto, o EP pode ser entendido como um terreno de construção da profissão.

A orientação da prática de ensino supervisionada é realizada por um docente da Faculdade de desporto da Universidade do Porto. A função de orientar não está vinculado apenas ao professor experiente da escola onde se processa o estágio, designado de professor cooperante é exercida também, pelo orientador, nomeado pelo órgão competente da universidade. Esta dinâmica se traduz num elo fundamental de cooperação do acompanhamento diário do planeamento pedagógico das tarefas e as práticas de ensino do estagiário em formação inicial e a ligação entre faculdade e a escola.

O funcionamento e estrutura do EP ponderam os princípios decorrentes das orientações legais introduzidas pelo Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e atualizadas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Este do Decreto-lei considera o regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto, tal como, o regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP, no

regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física, e os Regulamento e Normas Orientadoras do EP.

2.3 O Estágio Profissional

Esta experiência é vital para formação inicial de professores e, funciona como uma oportunidade de desenvolvimento das competências do estagiário com base na prática educativa em contexto real de ensino.

A prática de ensino supervisionada é realizada num contexto de colaboração com uma escola cooperante com quem faculdade de Desporto apresenta um protocolo de coadjuvação. Assim sendo, o EP possibilita que o PE realize sua primeira caminhada profissional estando integrado num NE. E também nesta fase de formação, há uma supervisão de um professor cooperante, que de facto, exerce um papel fundamental de apoio individualizado ao PE em formação, ficando este dependente do grau de autonomia atribuída nesta relação profissional.

2.4 A Instituição Escola

O meu EP decorreu no Agrupamento da Escola Básica Secundária Básica Pêro Vaz de Caminha situada na freguesia de Paranho. Pelo facto de se situar em uma freguesia populosa do concelho do Porto (Paranhos). São três agrupamentos de escolas integradas nesta freguesia: o primeiro Agrupamento António Nobre; o Agrupamento Pêro Vaz de Caminha, e Agrupamento Eugénio de Andrade. Neste primeiro passo para profissional de educação, o agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, foi a minha primeira escolha devido a proximidade da minha atual morada.

Primeiramente, considero que a mesma é uma escola com excelentes condições de trabalho, onde se atribui muita liberdade aos docentes, o material

é rico e diverso, sendo a maioria em muito bom estado de conservação. O ambiente entre os professores/grupo de EF é caracterizado por grande harmonia e entreajuda. Para alem da localização muito próximo a minha atual morada, todas as informações partilhadas por um antigo aluno estagiário desta escola, fez me ter esta opção, que até ao momento final do estágio me agradou bastante.

O Agrupamento Pêro Vaz de Caminha organiza-se em quatro unidades principais: a Escola Básica 2º e 3º ciclo (Pêro Vaz de Caminha), e outras três escolas de 1º ciclo e Pré-escolar (S. Tomé, Miosótis e Agra).



Figura 2 - EB1/J1 da Agra



Figura 1- EB1/J1 de S. Tomé



Figura 3 - EB1/J1 de Miosótis



Figura 4 - Escola Básica Pêro Vaz de Caminha

As escolas situam-se numa zona de vários bairros sociais e integram-se também, outras duas escolas do pré-escolar. Consoante o documento Projeto

educativo – TEIP (2017-2021), este agrupamento caracteriza-se por se envolver todos os anos em projetos que considera serem importantes oportunidades para os alunos, preocupando-se sobretudo em selecionar ações educativas que lhes forneçam competências, conhecimentos, recursos e experiências através de uma gestão eficaz. Apesar dos inúmeros projetos, destacam-se aqueles que se encontram diretamente relacionados com a disciplina de EF e que visam a promoção de estilos de vida saudável, nomeadamente, o desporto escolar, a educação inclusiva, entre outros.

A escola, por princípio tem de ser uma organização que aprende, que se situa em uma configuração de constante adaptações e metamorfoses de sua cultura e matriz identitária, com capacidade para melhorar continuamente, de acordo com Torres, (2009):

> "A cultura organizacional em contexto escolar é então concebida não só como uma variável de controlo na implementação das mudanças almejadas, mas igualmente como um instrumento de gestão e de assessoria eficaz para repor a ordem, a harmonia, a integração, o bom ambiente ao nível das relações profissionais e sociais nos espaços educativos. Este clima integrador e harmonioso torna-se efetivamente uma condição imprescindível para o bom desempenho e produtividade escolares, condição esta traduzida em alguns trabalhos pela relação estabelecida entre a cultura da escola e as taxas de sucesso escolar".

Com o intuito de influenciar a formação cívica, social e humana dos alunos, é fundamental correlacionar esta formação com o desenvolvimento de Projetos e de boas práticas propostos pela escola. Penso que é vital para intervir eficazmente numa comunidade educativa, compreender e analisar-se o Projeto Educativo de Escola, pautado sobre alicerces educativos e com projeção no futuro, para atuar de modo coerente sobre a prática docente e a ação dos restantes atores e dos elementos desta comunidade educativa. Verifica-se que a missão desta escola tem como princípio primeiro a preparação de cidadãos através dos valores estruturantes, e criar condições do progresso escolar dos alunos, a par de um maior envolvimento da família e da comunidade.

A minha preferência por esta escola surgiu pela conjugação de vários fatores que foram desde uma localização geográfica próxima da minha área de residência, ao excelente conhecimento que tinha do meio escolar local, passando pelo conhecimento das instalações e pelas boas referências que me foram dadas por antigos professores e alunos do mestrado de ensino (EEFBS-FADEUP).

Como refere o documento do Projeto educativo – TEIP (2017-2021), esta escola caracteriza-se como escola do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. A mesma encontra-se num território económica e socialmente desfavorecido. Defende-se através deste programa de intervenção, desenvolver projetos sociais e educativos multidimensionais, de modo a reduzir o abandono e insucesso escolar entre outros fatores com o intuito de assegurar apoio para os seus alunos para o sucesso e na sua formação humana.

Mais especificamente, para a disciplina Educação Física, a escola dispõe de um complexo desportivo constituído por um pavilhão multidesportivo, incluindo um campo de jogos de relva sintética, e, ainda, um espaço com caixa de areia e uma pista 20m para fazer corridas de velocidade. De forma geral, as condições de espaço de aula e os materiais que a escola apresenta, de forma geral são positivos e proporcionam ambientes de aula favoráveis (práticas e teóricas).

Quando entrei pela primeira pelos portões da Pero Vaz e tive este primeiro contacto com o ambiente escolar para encontrar pela primeira vez a PC e também ter a primeira reunião de professores, naturalmente sentia-me ansioso e apreensivo. Como seria expectável um conjunto de novas experiências, havia da minha parte insegurança por não saber o resultado deste primeiro encontro. Entretanto, através deste trecho referido por mim no diário de bordo, partilho claramente o que senti no primeiro dia de estágio.

"Penso pessoalmente que estar num novo ambiente, em especial num ambiente de trabalho, obrigou-me a ser mais criterioso em minhas ações. Tive muitas dúvidas, consequentemente indagava muito, sem saber ao certo o que me esperava, sobretudo, sem

compreender como seríamos vistos e recebidos como estagiários na escola. Sem dúvida, estas duas primeiras semanas, ou mais especificamente, a semana anterior ao início do primeiro período de aulas, foram as muito difíceis e exigentes, tal como, a primeira semana que estive de facto a lecionar".

(Reflexão do 1º Período, 18 setembro 2021)

Sinceramente, senti um pouco de desconforto, após conhecer alguns problemas existentes na escola, muitos processos de risco e estes aspetos trouxeram-me certa insegurança pois refleti que seria de facto um grande desafio profissional. Entretanto, à medida que tive a oportunidade de conhecer melhor os funcionários, os professores e alunos, estes particularmente através das aulas às turmas que me foram atribuídas (7ºA e 6ºE), percebi que afinal não era algo impossível de ser suportado. Muitos dos problemas eram passíveis de serem articulados em diferentes soluções e, nem todas as questões logísticas e disciplinares, que muitos atores daquela esfera social salientaram como graves problemas, e partilhados como situações impossíveis de serem resolvidas. De facto, seria pretensioso pensar que muitos problemas podem ser resolvidos por completo, a extrema insegurança oriunda destas primeiras impressões acabaram por não ser impossíveis de serem atenuadas, pois no decorrer do estágio muitos dos problemas que a escola possuía eram factíveis de serem compreendidos.

2.5 O grupo de Educação Física

Desde a primeira experiência com este grupo de profissionais, percebi que poderia contar com o apoio de todos sem distinções, fui muito bem acolhido e sempre quis retribuir esse sentimento de inclusão. Como refere Queirós, (2014,

p. 77), através da interação com os espaços educativos que o professor em formação apercebe os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa. No primeiro momento em que entrei na Escola Pero Vaz de Caminha, fui bem recebido pelos membros daquela isntuição

de ensino. A Professora Cooperante Helena Abrunhosa ajudou-me imenso na minha integração e, naturalmente, sou-lhe muito grato.

Relativamente à PC, Helena Abrunhosa, foi uma excelente ajuda, mostrou-se muito disponível e diligente em suas orientações. O NE é constituído por mais três colegas, André, Fábio e Luís. E serviu-nos, a nós estagiários, com muito conhecimento a nível pessoal e profissional, através de toda a sua generosidade, dedicação, experiência.

Com um dos três colegas de mestrado, o estagiário Fábio, tive uma grande parceria facilitada pelo facto de termos estado juntos na mesma turma do primeiro ano do Mestrado. Portanto, possuía muito tempo de convivência com o mesmo, patente em muitas trocas de experiências pessoais e profissionais ao longo do período letivo e do primeiro ano de formação do mestrado.

Ainda neste contexto, percebo que fui agraciado com um grupo de profissionais experientes dispostos em ajudar-me, o grupo, em seu modus operandi, emergiu como um espaço de segurança, profissionalismo e referência para a minha prática profissional. Tive muitas oportunidades para aprender de forma cooperativa e desenvolver a minha identidade profissional e pessoal, portanto, considero também um espaço de formação relevante. No seguimento disto, aos meus olhos de estagiário senti que os membros do grupo eram agentes mediadores de real significado na minha formação, cada partilha e cada ajuda foi única.

No decorrer do ano letivo, senti-me incluído por todos os intervenientes do grupo, que me facultaram autonomia e liberdade de ação e de partilha de opinião. Relativamente a este processo de desenvolvimento cooperativo e integração, hoje percebo a relevância desta integração. Como referem MacPhail e Tannehill (2012) esta estrutura permite compreender estes processos de socialização de professores através do equilíbrio entre duas dimensões, uma institucional (que orienta e regula) e outro pessoal (que lhes permite autonomia de decisões).

Se faz também necessário considerar a diversidade de ideologias e conceções destes atores sociais inseridos neste grupo. De facto, houve muitos momentos em que as opiniões divergiram, contudo, através de muito diálogo,

Flexibilidade de pensamento, muitos dos desentendimentos e situações conflituosas foram atenuadas. Em muitos momentos decisivos de planeamento e decisões finais como grupo, os elementos do mesmo, nem sempre chegavam há um consenso, entretanto, independentemente das divergências pessoais e profissionais, a aprendizagem oriunda das discussões foi significativa para o meu crescimento profissional e apesar de muitas discordâncias o Grupo de Educação Física manteve-se íntegro para assegurar muitas experiências positivas e o sucesso no percurso de aprendizagem dos alunos. Acredito que, ao longo do EP fui um elemento ativo nas atividades desta grande equipa que representa o GEF.

Considero, que reuniões de Departamento, nomeadamente da área disciplinar, do conselho de Professores e de Turma, sem dúvidas, consigo afirmar que me senti um ator social e parte efetiva daquela instituição educativa.

Estou certo de que este grupo foi essencial na minha participação como ator social desta escola e fez-me sentir sempre mais confiante para intervir e colaborar com outros profissionais. Muitas foram as conversas no bar da escola, pelos corredores da mesma, em muitos almoços diários, conversas no gabinete, e neste sentido, posso afirmar que ser uma parte ativa do GEF permitiu-me perceber melhor as dinâmicas da escola e procedimentos de todas as atividades desenvolvidas. Penso que momentos desta natureza, são essenciais para o sentimento de pertencimento, portanto, foium alicerce para a minha integração para fortalecer as minhas relações com osprofessores mais experientes.

2.6 Núcleo de Estágio e a Prática Profissional em Grupo

No que concerne aos elementos do NE, de acordo com Batista e Pereira (2014, p. 92), o mesmo é constituído pelos professores/estudantes estagiários, professores cooperantes e orientador da faculdade. Portanto, os núcleos de estágio propiciam as relações profissionais entre aqueles atores e funcionar como comunidades práticas, favorecendo os professores em formação a gerar novo conhecimento e desenvolver novas competências. Neste sentido, o meu NE foi constituído por três estudantes estagiários (EE), um PO e uma PC.

Inicio este presente capítulo com finalidade de apresentar as minhas

impressões relativamente à experiência de observação e convívio com outros colegas/professores-estagiários. E tem como propósito descrever a minha perspetiva a nível pessoal dos mesmos e, consequentemente, partilhar as suas perspetivas educacionais e identidade profissional. As diferentes perspectivas profissionais fundamentam-se por conceitos que interagem entre si e expressam ações comportamentais e gestão de recursos consoante a compreensão que cada indivíduo possui da sua realidade. Neste sentido, fundamento esta a pequena reflexão do NE através de um breve texto, em que almejo contribuir com uma proposta reflexiva, equilibrada e condizente com uma postura ética/profissional. Portanto, buscaram-se subsídios para o desenvolvimento deste texto através dos registos observacionais e pensamento crítico reflexivo elaborados por mim no diário de bordo, em que explorei as particularidades da prática pedagógica de cada estagiário.

Relativamente à composição do grupo dos professores estagiários, somos um total de quatro pessoas com identidades profissionais distintas, entretanto, desde o primeiro dia na escola, aprendemos gradualmente a trabalhar em conjunto, a respeitar nossas diferenças e a sermos mais flexíveis e atentos às potencialidades de cada um, e que estagiário tivesse espaço para desenvolver sua autonomia e discutir as suas limitações com a ajuda de todos. Infelizmente, dos três colegas de núcleo, apenas tive mais familiaridade com aquele que esteve na minha turma no primeiro ano do Mestrado, entretanto, procurei estar sempre aberto ao diálogo, cooperação e ao confronto de ideias, pois acreditava que todos nós tínhamos a capacidade de crescermos juntos e potencializar nossa prática coletiva.

As inúmeras conversas que tivemos nos almoços diários, nos momentos de partilha de experiências no gabinete propiciaram também a construção de uma boa amizade com todos. Neste sentido, foi fácil participar daquele ambiente diário com colegas, portanto, não tivemos muitos conflitos ou constrangimentos, e felizmente ficamos feliz por dividirmos o mesmo espaço de trabalho.

Como referido, somos quatro pessoas com personalidades bastante distintas, portanto, isto facultou uma melhor relação com alguns comparativamente a outros. O primeiro colega (estagiário A) foi o estagiário em que mais tive a oportunidade de observar as suas aulas, e maior tempo a partilhar opiniões sobre a vida pessoal e vida profissional, quer na produção dos

documentos orientadores, quer para a gestão do ambiente de aula e os seus intervenientes. É indiscutível que, entre todas as turmas distribuídas ao PEs foi para a lecionação, a turma que o mesmo esteve responsável, foi a que demonstrou maior autonomia e disciplina, devido ao facto de a personalidade dele como profissional ter influenciado imenso suas aulas. A personalidade docente deste estagiário, é pautada numa articulação adequada de competências e muitos saberes profissionais. A sua prática docente foi muito competente, transmitiu aos alunos seriedade e comprometimento num ambiente que, apesar de ser exigente para os alunos, era acolhedor. Quem não o conhece pode julgar ser um ambiente de aula com uma liderança rígida, mas, por meio de um olhar mais sensível é possível aperceber a sua atitude como professor democrático e o seu compromisso com os objetivos planeados e método singular de trabalho que facilita este compromisso com a seriedade e disciplina, o que propicia aos alunos melhores resultados. O seu papel como professor é muito claro para mim e acredito que também desperta nos alunos este sentimento de rendimento e empenhamento.

Relativamente a outro colega (estagiário B), a sua experiência teve maior incidência na área de fitness e na vertente estética. As suas práticas educativas fundamentaram-se em alicerces distintos, e acredito que o mesmo sentiu imensa dificuldades no início deste percurso do EP. Lembro-me de alguns detalhes a nível pessoal que o mesmo experienciou em sua carreira e partilhou comigo muitas vezes através de conversas informais, mais precisamente acerca das dificuldades no início do estágio. Ele, acreditou que seria incontornável a situação da turma, pois a mesma era muito indisciplinada. Acredito que ter partilhado as suas dificuldades iniciais favoreceu a ajuda da sua identidade como profissional inúmeras vezes que solicitou a nossa ajuda contribuiu para fortalecer laços pessoais e profissionais, pois tentamos perceber aquilo que o mesmo estava a vivenciar, e sem dúvidas foi uma grande experiência de vida e um ponto de mudança. Cuidamos aqui da metodologia de incutir nos alunos o espírito de boas práticas e de progresso coletivo, aos poucos, através da cooperação e do senso de entreajuda, através de processos de elevado cariz social conducentes

a uma convivência mais justa e equilibrada. Julgo que compete ao professor dar o seu máximo para tentar reverter, ou ao menos atenuar estes cenários problemáticos a nível de aprendizagem profissional, e acredito que esta particularidade presente na turma não o limitou, apenas o condicionou a buscar uma melhor versão de si como professor.

O outro colega que completa este grupo (estagiário C) é o que eu infelizmente tive menos oportunidades de convívios e partilhas a nível pessoal e profissional. Não me sentia totalmente à vontade em sua presença, o mesmo era altamente introspetivo e praticamente não participava de eventos sociais, o que prejudicava o desenvolvimento de interações; pois, fora do ambiente de sala de aula, do gabinete ou das reuniões de núcleo, pouco pude perceber acerca da sua identidade como professor e colega de núcleo, tal como a sua sensibilização a nível pessoal acerca dos valores da sua prática pedagógica. Sem dúvida o seu saber profissional tem de ser valorizado. Todos nós temos saberes únicos e temos de ser valorizados como humanos e como profissionais; e, como qualquer outra pessoa, não devemos ter a certeza de que alguém é melhor que qualquer outro. Não há ninguém que possua tanto conhecimento que não tenha algo a aprender ou algo partilhar relativamente aos caminhos e perspetivas da educação. Considero, então, que este colega tem uma perspetiva diferente da minha e, como professor em formação, se faz necessário perceber estas múltiplas particularidades que os profissionais possuem.

Confesso, que por diversas vezes, após muitas reuniões e discussões entre os intervenientes do núcleo de estágio NE, alterei minhas Unidades Didáticas (UDs) e/ou alguns dos meus planos de aula. Cheguei à conclusão de que em alguns momentos algum colega, ou em discussões em que estávamos todos presentes eles partilharam boas ideias, estiveram a estruturar seus ideais relativamente á logísticas mais factíveis e adequações interessantes de se implementar em algumas tarefas que foram inicialmente planeadas por mim, que, entretanto, se adequavam maisà realidade da minha turma. Muitos foram os debates e reflexões do NEpropiciando sempre o espírito crítico reflexivo de cada um dos professores.

Face ao exposto, considero que foi uma mais-valia partilhar as minhas experiências nas reuniões recorrentes do NE, entretanto, o mesmo não se limita apenas pelos PEs, os professores que nos apoiam, o PC e o PO desempenham

um papel vital na supervisão do EP. Exemplos, de rigor científico e exigência profissional que facilitaram nossa conexão com a escola em que atuamos. Acredito, que a PC foiincessante na sua preocupação geral com nossa bem-estar, e na disponibilidadede apoio individual. Todas as discussões demonstraram-se relevante e pertinentes e, consequentemente proporcionaram-me aprendizagens significativas não só a nível da minha identidade profissional, tal como minha prática pedagógica. Tenho uma grande admiração e respeito pela PC, ela revelou-se como um alento e fonte de apoio infindável, propiciava momentos detroca e de partilha das muitas dificuldades e dúvidas.

Relativamente ao PO, sou muito grato pelo apoio científico e pessoal. Ele revelou-se uma imensa sensibilidade, disponibilidade e paciência, mediante a muitas inquietações e dúvidas experienciadas no decorrer desta minha primeira experiência profissional na escola. Percebi que o seu apoio pessoal e orientação enriqueceram a minha identidade profissional, através de muitas experiências partilhadas, através de muitos conselhos.

2.7 As turmas

2.7.1 Residente

Concomitantemente com a ansiedade do desafio que esperava, estive a refletir muito em formas e estratégias para conhecer melhor os meus alunos. Sabia seria um grande desafio a longo prazo, pois acreditava que cada aluno seria único, dentro deste universo da sala de aula. Para desenvolver uma boa relação com todos, deveria reconhecer que cada um é um individuo singular e deveria ser tratado como tal; pois, de certeza, este processo influenciaria a minha capacidade individual de ajustar o grau e o sentido das tarefas que seriam propostas para que fossem adequadas no sentido do desenvolvimento de cada aluno. A turma do sétimo ano é constituída por 18 alunos, sendo balanceado os números do sexo feminino e masculino, e caracteriza-se por ter elementos disciplinados a nível comportamental, entretanto, com dificuldades em sua maioria a nível de aptidão física e capacidade motora.

Logo ao início do período letivo, a primeira ideia que tive foi pedir aos alunos da turma que partilhasse algumas informações pessoais numa ficha de caracterização individual (Anexo 1), elaborada pelos estagiários do NE do ano passado e adaptada por mim. Com esta ficha pretendia obter algumas informações relevantes acerca de cada um dos alunos. Acreditava que seriam informações pertinentes para conhecê-los melhor.

Relativamente ao primeiro dia de aulas, a PC conversou com os PEs acerca de diversos assuntos pertinentes as primeiras responsabilidades e a dinâmica das aulas. Lembro-me que um dos muitos temas conversados e um sorteio relativamente a escolha da turma que iríamos lecionar durante o ano letivo do estágio. A PC partilhou com os estagiários um pouco da sua experiência na escola e as aprendizagens acumuladas durante anos de lecionação. Após a explicação de informações relevantes e dicas para uma prática profissional bem fundamentada, professora explicou as características turmas do 2º e 3ºciclo, enfatizando alguns comportamentos, vivências e outros pormenores. Optámos por realizar um sorteio com todos os professores estagiários presentes para atribuir uma turma a cada. Para além dessas informações iniciais, comentou acerca da possibilidade de lecionarmos algumas aulas ao primeiro ciclo, mais precisamente a turmas do 4º ano em escolas pertencentes ao agrupamento.

A turma residente (TR) designada a mim neste período de EP frequentava o 7º ano A e era constituída por 17 alunos no total. Destes, 7 do sexo feminino e 10 eram do sexo masculino, e todos estavam aptos para participar ativamente nas aulas de EF.

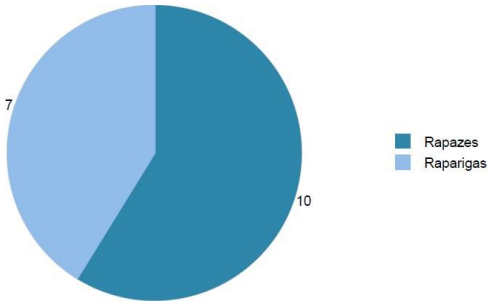


Figura 5 - Distribuição dos alunos por sexo da Turma Residente

Grelha 1 – Distribuição em percentagem dos alunos por sexo

	n.º	%
Rapazes	10	58,8
Raparigas	7	41,2

Dando continuidade a este processo de interpretação dos dados coletados nas fichas de caracterização individuais, observei que, relativamente às disciplinas preferidas dos alunos, felizmente, destacou-se a EF, o que considerei um fator essencial, capaz de propiciar um bom ambiente de aula, e motivou-me imenso nesta fase inicial da prática profissional.

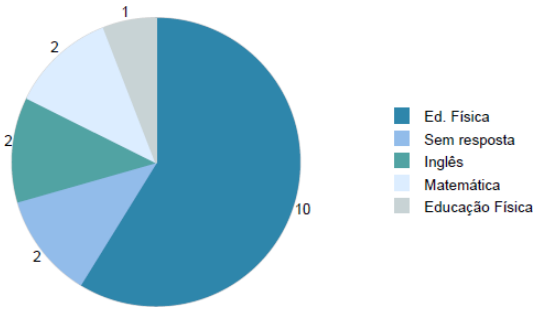


Figura 6 - Disciplinas preferidas da (TR)

Considerei as aulas como produtivas neste período letivo; porém, tive imensa dificuldade em torná-las mais inclusivas, em especial porque a turma tinha quase metade dos elementos com necessidade específicas à aprendizagem, e à inclusão, além disso, alunos com NEE (ex: alunos com grau de autismo, aluno com limitações motoras, e outros alunos com deficit de atenção). As minhas principais dificuldades nesta experiência de lecionação, foram as de como adequar a minha prática pedagógica e mobilizar os meus saberes para ajustar às necessidades e potencialidades de cada aluno; como atenuar estas diferenças entre muitos alunos para garantir melhores condições de ensino através da sua realização plena e cooperativa; como propiciar a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os elementos da turma; enfim, como atenuar as diferenças, respeitando as particularidades de cada um dos elementos, e como diminuir as distâncias ao construir pontes de entreajuda.

Com o intuito de analisar o estado de saúde e as necessidades de alguns alunos, pude perceber que aproximadamente 30% da turma tinha algum tipo de problema de saúde:

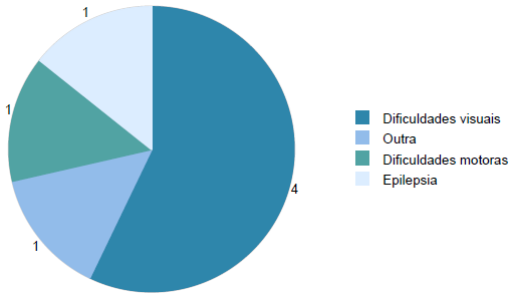


Figura 7 - Problemas de saúde dos alunos da Turma Residente

Grelha 2 – Distribuição em percentagem dos problemas de saúde

	n.º	%
Não	10	58,8
Sim	5	29,4
Sem resposta	2	11,8

Acrescido a este fato, achei interessante averiguar outros tipos de dados de saúde disponibilizados pela direção da escola. Neste sentido, averiguei no sistema informativo de gestão da mesma a aplicação INOVAR, que evidenciou outros dados pertinentes que mereciam serem analisados. Como por exemplo na figura 8, raparei que, aproximadamente 18% da turma, 3 alunos do total de 17, tinham necessidades educativas específicas. Face ao exposto, estas informações me preocuparam, provavelmente, deveria ter dificuldade aumentada no desempenho do papel como professor.

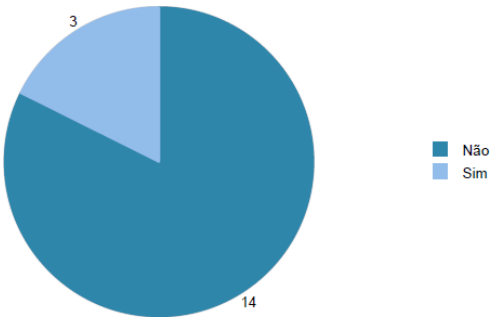


Figura 8 - Necessidades educativas específicas dos alunos da Turma Residente

Estes dados, a princípio, deixaram-me imensamente preocupado, pois já sentia uma certa insegurança por estar pela primeira vez do outro lado, a lecionar. Acrescido a este fato, por ter alunos que demandariam especial atenção, deparei-me com um desequilíbrio entre aquilo que é o conhecimento adquiridos na nossa formação e a prática pedagógica, ou seja, as barreiras entre a teorização e a operacionalização em contexto real de ensino. Confesso que não me sentia preparado para intervir com alunos com NEE, contudo, dentro das minhas limitações pessoais e profissionais demonstrava a intencionalidade em facultar processos inclusivos nas aulas de EF e no desporto escolar.

A ficha de caracterização individual compreendia também, uma questão relativamente as metas individuais de cada aluno após a conclusão do ensino obrigatório. Fiquei curioso em saber o que cada um dos alunos pretendia alcançar futuramente, enfim, o que almejavam. Neste sentido, consegui verificar suas perspectivas e quais alunos pretendiam seguir os estudos.

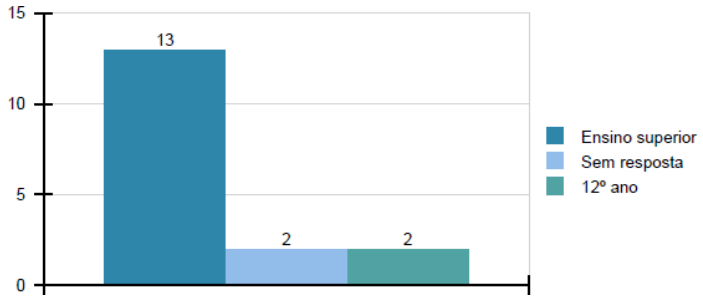


Figura 9 - Prospetiva de formação escolar dos alunos da (TR)

Grelha 3 - Prospetiva de formação dos alunos em percentagem

Ensino superior	13	76,5
Sem resposta	2	11,8
12º ano	2	11,8

Após a aplicação desta ficha de caracterização individual, constatei que a maioria dos alunos, felizmente tinham as suas respectivas moradas em locais próximos à escola, sobretudo nos bairros sociais próximos da mesma.

Considerei o facto que a minha turma era heterogénea, após uma análise minuciosa de todos os dados, havia alunos com índices de aptidão satisfatórios e outros com bastantes dificuldades, principalmente os alunos com NEE. Assim sendo, percebi que teria de enfrentar uma tarefa complexa ao longo do ano letivo, e como agente educativo, deveria dedicar especial atenção a estes alunoscom maior dificuldade. De facto, teria de conseguir estimular todos da turma paraa prática desportiva, principalmente incentivar os alunos com maior aptidão a trabalhar cooperativamente com os NEE para tentar incluí-los na realização das diversas tarefas das aulas.

Infelizmente pouco conhecia a respeito dos alunos NEE, quase nada sabia relativamente ao tipo de deficiência, contudo, no decorrer do ano letivo fui estabelecendo contacto com a PC para me orientar melhor no delineamento metodologias e estratégias para estes alunos. Também procurei apoio no núcleo de educação especial da escola, de modo a perceber a melhor forma de me relacionar com eles. Ao início, esta adaptação e muitos receios e condicionalismos que envolvem o atendimento de todos os alunos com esta dificuldade acrescida, o que implica em ajustes no processo de integração dos mesmos na turma.

O cerne da minha preocupação fundamentava-se na dinâmica das aulas desta turma. Seria um grande desafio planear e organizar astarefas. A pertinência desta minha preocupação inicial centrava-se também nas particularidades comportamentais de alguns alunos, que necessitariam de especial atenção didática. Esta preocupação, como refere McGrath, et al., (2019)reveste-se numa necessidade de atenção constante por parte dos professores de EF em adequar suas práticas pedagógicas e de modo a conferir uma maior assertividade à vinculação aos valores da inclusão. Sem dúvida que esta turmamarcou o meu percurso profissional para sempre. Tenho a certeza de que todosos desafios enfrentados, significaram oportunidades para evoluirprofissionalmente enquanto docente em formação. De facto, foram momentos para o início da minha identidade enquanto professor e relevantes oportunidadespara se desenvolver competências. Fico alegre, por esta oportunidade e de certa

forma, os alunos NEE marcaram o meu percurso profissional e humildemente espero ter contribuído positivamente para a sua formação pessoal.

> *"No decorrer do primeiro período, em específico a metade das aulas planeadas para o mesmo, mais especificamente, acerca das tarefas da aula que foram apresentadas, os alunos com maiores ou menores dificuldades demonstraram sucesso, ao cumprir a maioria dos objetivos delimitados para as aulas. Observei por muitas vezes, muitos momentos de entreajuda. Há determinados alunos que naturalmente auxiliam alguns os outros grupos de colegas com mais dificuldades e demonstram uma liderança e paciência natural." (Reflexão 1º Período, 29 outubro 2021)*

2.7.2 Turma Partilhada

Para além da turma residente, na Escola Pero Vaz de Caminha tive outra responsabilidade de lecionação a ser partilhada por mim e, pelos meus outros colegas de NE. Uma oportunidade de ser professor de outra turma, mais precisamente uma turma de 6º ano.

Relativamente à turma do 6ºE, a mesma é considerada por muitos professores do corpo docente como a turma com mais problemas a nível disciplinar da escola. Esta escola possui uma fama externa de contexto social problemático, devido ao facto de estar inserida num bairro social de difícil gestão, com muitos alunos inseridos em quadros familiares de cariz negativo e destruturados, que, inevitavelmente, se tendem a repercutir em comportamentos agressivos com os colegas e por vezes com os próprios professores. Entretanto, felizmente, o figurino desta realidade corroborada por muitos não se evidenciou desta forma. Após algumas semanas coletando vivências neste ambiente educativo me apercebi de que a realidade não foi tão negativa como dizem.

A turma é composta por um total de 13 alunos, (7 do sexo feminino), os quais possuem imensas dificuldades a nível motor e demonstram constante desinteresse pela EF e há muitos problemas disciplinas com outros colegas de turma. (Figura 10).

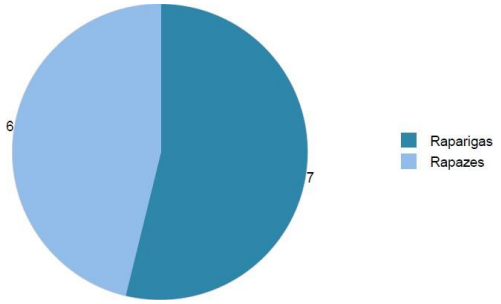


Figura 10 - Distribuição por sexo dos alunos da Turma Partilhada

Relativamente ao comportamento destes alunos do 6E, de facto, a grande maioria não se portava bem. Entretanto, fizemos uma anamnese logo ao início do primeiro período letivo e, professores de outras disciplinas partilharam informações relevantes relativamente às dificuldades e necessidades educativas dos alunos pertencentes à turma. Portanto seria um grande desafio incutir valores sociais e coletivos simples, pois era constantemente observados no decorrer das aulas problemas de assiduidade e respeito, quer com colegas de turma, quer com professores.

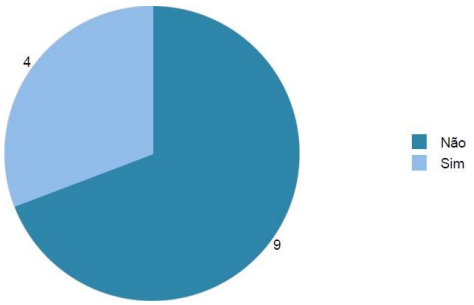


Figura 11 - Alunos da Turma Partilhada com Necessidades Educativas Específicas

Grelha 4 - Alunos da turma partilhada com NEE em percentagem

	n.º	%
Nao	9	69,2
Sim	4	30,8

Foi imensamente difícil e desafiador trabalhar com esta turma. Além de muitos problemas a nível disciplinar, tivemos contacto com o número de alunos com NEE, fato este que a mim, particularmente, representou uma preocupação duplamente acrescida, pois vivia a mesma situação na minha

TR e, nesta fase inicial de responsabilidade em lecionar para estes alunos, despertou imensa insegurança e não me sentia preparado.

Esta nova possibilidade de aprendizagem pedagógica revestida de constante desafio, por assim dizer, a longo prazo, facultou-me uma experiência profissional, muito rica e significativa, pois, fundamentava-se em uma cooperação e esforço coletivo por parte de todos os PEs, com o objetivo final de atenuar alguns situações comportamentais negativas e cenários sociais disruptivos.

Os alunos da TP, logo nas primeiras aulas, demonstraram muita resistência à prática de qualquer atividade física em cooperação, facto este cuja possibilidade foi comentada na primeira reunião quenos estagiários tiveram com a PC. Portanto, de facto, percebi que teríamos umgrande desafio pela frente, devido à constrangimentos relacionados ao ambiente de aula, e muitos comportamentos disruptivos por parte alguns poucos alunos. Como observado nos dados provenientes da aplicação INOVAR, comparativamente à TR, poucos alunos, tinham a disciplina de EF como favorita.

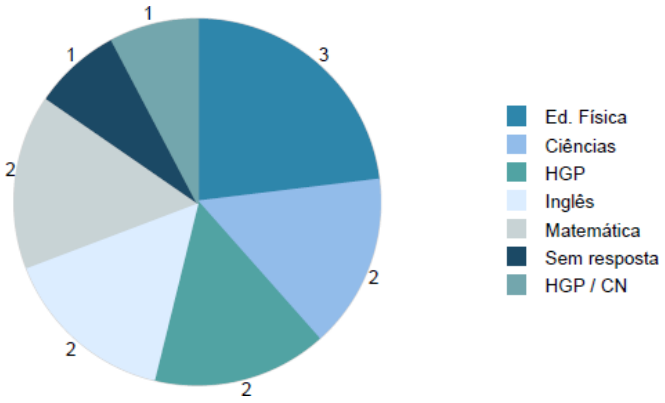


Figura 12 - Disciplinas preferidas dos alunos da (TP)

Tentamos de imediato, desde as primeiras aulas lecionadas e incorporar constantemente estratégias para combater futuras atitudes desviantes desta turma, e apesar do início árduo e ambiente de aula conflituoso devido alguns alunos, apesar de sermos quatro professores responsáveis pela turma, e

estarmos a lecionar em equipa ajudou imenso no controlo disciplinar da turma a longo prazo, proporcionando assim o desenvolvimento de um ambiente mais tranquilo e favorável ao desenvolvimento de hábitos, normas, que corroboram com um bom ambiente de aula.

Logo ao início do ano foi uma fase muita difícil, os alunos não se esforçavam e não se empenhavam. A situação foi um grande desafio, pois exigia emocionalmente grande preparo por parte dos estagiários e grande capacidade de gestão logística dos recursos, materiais, qualidade de eloquência e instrução, fatores estes que demandam muito tempo de experiência profissional. Observamos claramente que no primeiro período de aula grande parte dos alunos desviavam a sua atenção, constantemente em conversas paralelas, a desrespeitar outros colegas e/ou o professor, e por consequência a atrapalhar o bom andamento da aula. Por vezes, havia situações de desrespeito com colegas e professores, situações estas que envolviam agressões verbais e físicas.

Estivemos a refletir constantemente nas reuniões do NE, a pensar novas possibilidades de intervenção e estratégias de lecionação para atenuar as consequências desta situação negativa que estávamos como estagiários estávamos a experienciar. Neste sentido, nosso objetivo de ter um melhor controlo da turma e facilitar a relação interpessoal dos intervenientes na aula foi projetado para ser alcançado a pouco e pouco e a longo prazo. Acredito, que os comportamentos considerados mais disruptivos para um bom clima de aula foram atenuados, pois, com a presença de vários professores desempenhando distintas tarefas e com maior assertividade e sintonia, o controlo sobre a turma em nossas ações como estagiários melhoraram. Percebi que os alunos sentiam muito a nossa presença e intervenção e, a longo prazo, os momentos de brincadeiras desviantes da atenção dos elementos da turma diminuíram consideravelmente. Observamos também que os períodos de desconcentração passaram a ser mais curtos e alguns comportamentos negativos acentuados por alguns poucos alunos foram sendo atenuados.

2.7.3 A experiência no 1ºCiclo

Neste período letivo do EP, tive uma grande surpresa, tive o privilégio de enriquecer a minha experiência profissional, através da oportunidade de lecionar aulas ao primeiro ciclo pela primeira vez na escola de São Tomé, inserida em contexto de bairros sociais. Gostaria de salientar que muito me surpreendeu a qualidade dos profissionais inseridos naquele âmbito educativo. Apesar da partilha prévia de características da PC relativamente a turma, evidenciandoque seria uma turma complicada a nível disciplinar, comparativamente a escola básica de Miosótis, aquela informação não me desanimou.

Numa fase inicial, confesso que não estava à espera desta outra grande responsabilidade, e naturalmente aquilo proporcionou um sentimento de insegurança, uma vez que não tinha experiência com alunos desta idade. Entretanto pensei que seria uma oportunidade única, pois praticamente em nenhum outro NE em que outros colegas do mestrado estavam situados havia esta oportunidade.

A princípio, a proposta desenvolvida pela PC, seria que dois EE lecionariam para uma Escola Básica Miosótis e outros dois para outra turma da Escola Básica de S. Tomé. Entretanto, depois de algumas reuniões do NE a PC apresentou-nos a ideia que seria interessante que cada um dos estagiários individualmente, lecionar para uma turma de cada escola, proporcionando assim, uma experiência mais rica e semelhante ao contexto real da profissão. A professora acreditava que esta responsabilidade a nível individual melhor nos prepararia à realidade de AEC's, situação essa que experienciaríamos após a conclusão do Mestrado.

Não tenho quaisquer dúvidas que foi um ano repleto de significativas memórias, das quais tenho convicção que não esquecerei. Esta experiência foi pautada por constantes desafios e muitas vivências enriquecedoras para a formação. Cada convívio, cada abraço e cada troca com os miúdos encheram-me de esperança, que, de facto, as nossas práticas possam vir fazer diferença na vida deles. Existiram diversos fatores positivos que me ajudaram a enfrentar

mais este desafio. Realço, o amplo apoio pessoal e disponibilidade da professora responsável pela turma que foi primordial para o meu trabalho. Foi assegurada grande liberdade de ação, autonomia e confiança.

Foi um grande privilégio ter o contacto com estes alunos mais jovens; foi uma experiência única; deu-me gosto fazer parte da vida destas crianças, e relativamente aos alunos da turma do 4º ano, tenho grande satisfação de partilhar que os mesmos a nível disciplinar melhoraram muito ao longo do período letivo. É natural que crianças desta idade sejam um pouco “hiperativas” e demonstrem interesse em variados assuntos. Percebo que muitas estavam ligadas ao desporto e outras atividades em clubes da cidade, pelo que, nossas aulas foram muito produtivas e lúdicas, e percebi que muitos demonstravam excelente eloquência relativamente aos sentimentos e experiências desportivas. A PC da escola de São Tome responsável por esta turma foi muita generosa e diligente, e esteve presente em todas as aulas a fazer observações da minha ação docente e felizmente partilhou comigo muitas informações, o que facilitou muito este meu enquadramento pessoal e primeiro contacto com alunos do primeiro ciclo.

3. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

Comparativamente à licenciatura, esta prática profissional em contexto real foi uma grande diferença experienciada e susteve-se numa grande complexidade de tarefas e responsabilidades. A licenciatura como processo de ensino estava orientada para a formação de futuros profissionais de desporto e, no que lhe concerne, o mestrado de ensino, para a formação de estudantes enquanto futuros docentes de EF. Nesta premissa, a forma em que atualmente o meu pensamento foi delineado relativamente aos deveres e responsabilidades de ser professor é naturalmente diferente da altura em que iniciei a licenciatura. Acredito que seja pertinente esta oportunidade em desenvolver um documento desta natureza, pois este processo, faculta uma reflexão mais íntima dos saberes profissionais, e possibilita-nos fomentar reflexões críticas mais precisas e análise das nossas ações e decisões com maior assertividade. O grande intuito do EP, é facultar aos professores uma oportunidade de construção da sua identidade profissional e consequentementepromover uma aproximação com a formação continuada.

Ao analisar a caminhada profissional, penso nos alicerces fundamentais que estudamos durante este ciclo letivo, o facto é imprescindíveis para a prática profissional. Sinto que tive um grande privilégio, pois foi uma experiência muito rica e aprendi muito ao me deparar com tantas as adversidades e inseguranças pessoais. Agora percebo a relevância deste processo também na formação humana, que vai muito além das competências científicas e teóricas.

Este processo de desenvolvimento pessoal e profissional permitiu-me uma constante, singular e rica a troca de experiências com os muitos professores, funcionários, e atores desta esfera educacional, bem como múltiplas trocas de novas perspectivas, conceitos e estratégias educativas. Como um aprendiz, situo-me diariamente em processo de aprendizagem e também de observação, pois o contacto junto a muitos outros profissionais com anos de experiência nas suas intervenções ajudaram-me imenso nas tarefas que deviam ser desenvolvidas e planeadas.

Penso que este capítulo fundamenta tudo o que representa o processo de formação profissional dos professores, o estágio é um dos instrumentos orientadores de maior referência, segundo o qual o PE deve sustentar a sua prática pedagógica. Este momento representa o ponto de partida para muitos alunos do mestrado que sonham em desenvolver e aprimorar as suas competências profissionais e pessoais.

3.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem

Acredito que esta etapa profissional não integra unicamente um somatório de responsabilidades. Foi imprescindível a reflexão constante das minhas ações, um trabalho diário, árduo e progressivo com intencionalidade e objetivos específicos. Esta situação de aprendizagem profissional faculta a aquisição de novos saberes e o desenvolvimento de competências a nível pessoal através de constantes e múltiplas situações de aprendizagem em condições reais de ensino competência pedagógica se desenvolve.

Esta área do relatório diz respeito aos processos de avaliação, planeamento das aulas, e a realização da prática pedagógica de EF no contexto escolar, tal como,as respetivas conceções do professor estagiário. O PEs deve ser capaz de construir as suas estratégias e fundamentar a sua prática pedagógica através deobjetivos que respeitem os conhecimentos válidos no ensino da EF. Portanto, esta etapa promove muitas oportunidades de vivenciar na prática conteúdos acadêmicos experienciados e propicia a aquisição de conhecimentos e atitudes partilhadas por outros atores também ali situados neste ambiente de ação/intervenção do profissional. Portanto, foi imprescindível como aluno perceber a especificidade profissional do professor e como se trata a natureza e a construção do conhecimento nesta função docente.

Refleti sobre os programas nacionais e outros documentos de suporte para que averiguar determinados saberes próprios da EF que me auxiliassem a colocar em prática o conjunto de saberes, adquiridos nas aulas lecionadas. Os

documentos presentes nesta área do relatório, devem ser fundamentados ao investigar o contexto social em que o EP decorreu. Concluí que, ao me defrontar com a realidade, a mesma é muito diferente que tinha perspetivado; isto é, o contexto em que aplicamos nossa bagagem e experiências pessoais e profissionais em situações que na faculdade de desporto distingue-se do contexto de ensino em que me situo atualmente. Portanto, é necessária grande capacidade de ser resiliente e se adaptar às urgências que a prática docente naturalmente nos impõe. Deste modo, tendo em conta muitos fatores que envolvem um estágio a nível profissional, o espaço de ensino, o projeto curricular da escola e a interação entre os atores sociais e educativos, encaro esta experiência como uma grande oportunidade de ser um dos participantes ativos daquela esfera educacional.

Após o primeiro ano do mestrado e uma variabilidade de conhecimentos teóricos e práticos, neste segundo ano de estágio almejei perceber de que modo é que é possível mobilizar e organizar estes conhecimentos e como aplicá-los em contexto real, como adotar estratégias de ensino coerentes e com intencionalidade pedagógica,

Encaro esta oportunidade com esperança e dedicação, ao perceber que os nuances e particularidades que tornam o processo de formação do professor tão necessário para nossa sociedade. Tinha a certeza que o EP seria um grande contributo para a minha formação profissional, já que me permitiria vivenciar experiências qualitativas que iriam ampliar a minha consciência do papel como educador, assim como promover capacidades profissionais para seguir os meus sonhos e aquilo que acreditava e acredito ser essencial para a educação democrática e inclusiva.

3.1.1 Conceção Inicial

O confronto inicial com a realidade do âmbito profissional é sempre desafiador e se fez necessário muitos momentos de reflexão pois,o facto de aproximarmo-nos da realidade requer preparação antecipada para as

inseguranças pessoais e o incerto que está por vir. A apresentação da escola, os seus intervenientes e processos, foi fundamental para entender as normas definidas pela própria instituição de ensino. Acredito que, para se assumir a responsabilidade de ser professor, se faz necessário se engajar em múltiplas e complexas funções que envolvem a docência. Antes de ingressar no estágio, rapidamente percebi que minha visão da EF era baseada nos valores esportivos que eu tinha no passado, como cooperação, lealdade, disciplina, muito mais do que a expectativa inicial.

A PC, logo ao início da primeira semana, apresentou-nos nomeadamente, o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno, Projeto Curricular da Escola, Regulamento Específico do grupo de EF e os Critérios de Avaliação do grupo de EF . Segundo Bento (2003, p. 19), a planificação do processo educativo é extremamente, pluridimensional e multiforme. Foram também apresentadas as modalidades que iríamos abordar ao longo do ano, definidas pelo Grupo Disciplinas de EF, definições estas, guiadas pelos programas nacionais, tal como, o número de aulas destinada a cada uma das modalidades. Relativamente a primeira aula lecionada, entregamos uma Ficha Individual do Aluno (FIA) (anexo 1), considero que foi um documento de grande importância, pois engloba informações biográficas relevantes.

Após a investigação dos documentos partilhados pela PC e a compreensão das informações necessárias para iniciar a minha prática profissional, começaram a surgir algumas perguntas: pensei muito relativamente aos múltiplos desafios a longo prazo: desafio em concretizar o planeamento do processo ensino-aprendizagem; em adaptar as unidades didáticas; quais modelos de ensino utilizar. De facto, muitas foram as incertezas iniciais, contudo com disciplina e preparação do planeamento, as muitas perguntas foram respondidas.

No parâmetro subsequente pretendo, em específico, partilhar algumas perspetivas pessoais e apresentar algumas conceções de autores presentes na literatura científica que possam elucidar o leitor relativamente à importância da

escola como instituição ativa na sociedade e responsável pelo importante papel de desenvolver uma EF de qualidade entre os diversos atores sociais inseridos neste ambiente educativo, e mostrar como as relações sociais são muito significativas através da EF e fundamentam-se para promover uma cidadania ativa e coerente.

3.1.2 A escola e seus valores

A escola é um dos principais alicerces da formação dos valores de uma pessoa, assumindo-se como um ambiente para todos, instituição que se esforça e pretende dar respostas às necessidades educativas de todos os seres humanos que ali interagem entre si. Este ambiente é único e rico em todas as suas possibilidades e ofertas de aprendizagem, portanto, acredito que as escolas desempenham um papel singular no desenvolvimento humano das crianças, isto porque, em qualquer contexto educativo, o professor assume grande responsabilidade em ajudar os jovens a desenvolver valores e espírito reflexivo, e contribuir para a sua capacidade de viverem em sociedade como seres humanos conscientes e participativos. Como refere Bento (1995, p. 121), a educação significa um fenómeno complexo para o homem, o auxilia a fundamentar a sua autonomia baseando-se no entendimento de si próprio, dos outros e do mundo".

A DGE (2013) refere que as escolas são um contexto importante para a educação e implementação da cidadania, refletindo preocupações transversais da sociedade relacionadas com diferentes aspetos da educação para os direitos humanos e cidadania, portanto, estes conhecimentos devem favorecer desenvolvimento global de um indivíduo

Como tem sido realçado, a escola é considerada o âmbito mais enriquecedor e estimulante para a aprendizagem de valores para a vida e estar a desempenhar uma função única e decisiva na educação dos jovens. É um ambiente que favorece o contacto com outras pessoas, a possibilidade de criar e desenvolver relações interpessoais. O autor Cerqueira, (2014), salienta que a

escola é o local onde as crianças aprendem a viver em comunidade, portanto, todas as oportunidades a elas facultadas são relevantes para evoluir as suas dimensões intrapessoais e as suas relações interpessoais com os intervenientes deste ambiente educativo.

3.1.3 O contributo da EF no âmbito escolar

O texto a seguir é fruto de uma reflexão pessoal e científica, motivada pelo ambiente socioeducativo que vivenciei e estudei. No que diz respeito à EF, penso constantemente o que promove desvalorização/marginalização desta disciplina. A educação física é reconhecida como espaço de formação e aprendizagem cultural, portanto, não tenho dúvidas quanto ao seu papel, de benefício em muitos aspetos, principalmente, ao pensarmos como um espaço de promoção exercício físico, orientação biológica dos alunos, para além do desenvolvimento de uma motivação baseada na vida ativa e saudável como forma de cidadania. Neste sentido, ela é reconhecida como uma expressão cultural. Como refere Onofre (2017), refere que a cidadania é ativa e saudável quando mobiliza a participação social de seus atores nos múltiplos contextos formais e informais.

Acerca deste contributo, é preciso pensar como o processo benéfico da atividade física pode promover as suas possibilidades de envolvimento, coparticipação, incentivo e mobilização individual e coletiva. Apesar de ser injustamente subestimada por algumas pessoas, a EF, de facto, é uma área do saber humano fundamentada para o desenvolvimento das pessoas e que possibilita diversas oportunidades de informação, conhecimento e aprendizagem escolar. De facto, a escola, como instituição em seu papel histórico de ensinar, desenvolveu suas particularidades e competências ao contribuir de modo eficaz para o sucesso daqueles que estão inseridos no contexto da relação pedagógica de ensino e aprendizagem. Sem dúvidas, devemos defender, uma escola que direcionem o ensino para a autonomia dos alunos e produção de conhecimentos e não apenas em sua reprodução.

Por fim, entendo ser de extrema relevância o papel da escola quando procura-se atingir o seu objetivo que são as aprendizagens. Portanto, a EF vai

muito para além dos aspetos unicamente físicos, favorece a utilização do corpo como ferramenta pedagógica.

No universo curricular da escola, as crianças inseridas neste ambiente de aprendizagem, tal como reconhecem Masurier e Corbin (2006), tem o privilégio de experienciar uma disciplina curricular que proporciona momentos de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades motoras. Portanto, quando se fala de educação, a EF se integra de forma muito particular na sociedade em que vivemos. Devemos pensar nas atividades como tarefas educativas na formação integradora dos alunos, cujo principal objetivo é desenvolver o espírito crítico dos alunos e prepará-los para formar uma consciência mais ampla sobre a vida, como sujeitos conscientes e participantes socialmente ativos para além de aprender a viver juntos em comunidade. Entende-se, portanto, que a EF desempenha também um papel central na vida humana, desenvolvendo os meios pelos quais os estudantes se integrem na sociedade.

3.1.4 A formação e o papel do professor

Aqueles que almejam educar como profissão de certeza já aguardam inúmeros desafios e percalços neste processo complexo de capacitação para lecionar. Acredito que um dos fatores mais importante é que não se deve deixar controlar unicamente pela pedagogia. A formação de um profissional não se edifica pelo acumulativo constante de saberes, e técnicas, pelo que, o conhecimento deve encontrar-se sob permanente reconstrução. No ensino o processo de formação fundamenta-se através de modelos educativos, entretanto, limita-se quando se torna demasiado formal. Neste sentido, a formação, portanto, avança e recua, e desenvolve um processo de relação entre o saber e o conhecimento que se encontram no cerne da identidade pessoal de cada individuo (Dominicé, 1986).

Acredito que os professores são agentes de mudança, com capacidade para influenciar positivamente a vida das muitas crianças e jovens, que despendem

grande parte do seu tempo de vida na escola. Entendo, que a educação desempenha um papel central na vida humana e, portanto, a função do docente é caracterizada pela ação de ensinar, que não é uma ação que se avizinha fácil, pois existem diferenças entre fazer com que os outros aprendam alguma coisa e professar um saber (Roldão, 2007).

O professore é responsável por propiciar um ambiente favorável de aprendizagem e desta forma, contribuir para o desenvolvimento holístico de cada aluno. Isto porque, para além do facto de transmitirem conhecimentos da matéria, devem esforçar-se por ajudar os alunos a desenvolver princípios de trabalho independente e colaborativo, respeito pelas diferenças, responsabilidade e um sentido de cuidado consigo próprios, com os outros e com o ambiente. Assim sendo, estas características são bem conhecidas, no entanto, penso que as tarefas e o papel vão mais além, precisando não só de ser dominadas técnica e teoricamente, mas também atender a outros fatores determinantes para o sucesso ao abordar as diferentes áreas de conteúdo da vida escolar.

Os processos de ensino e aprendizagem são vistos como uma ferramenta de inclusão social, costumava ser centrado no professor, mas agora é desejavelmente centrado no aluno. Desta forma, o papel do professor de EF deve facultar abordagens centradas no aluno, considerando-o construtor das suas aprendizagens (Brooker et al., 2000). No meu ensino deste ano, sempre tentei colocar os alunos em primeiro lugar. Preocupo-me com a aprendizagem dos estudantes, principalmente os alunos NEE e que necessitam de medidas de apoio. Na minha opinião, é importante este esforço para atender as necessidades de todos, pois é o estudante que está no centro da aprendizagem. Nesta premissa o ensino através das suas múltiplas abordagens deveria conduzir os alunos uma experiência positiva que implique o amor pela atividade física. A natureza diversificada e rica da EF deve ser realçada para garantir que todos os estudantes estejam envolvidos no processo de aprendizagem.

Neste contexto, espera-se também que os estudantes se encontrem num ambiente competitivo e que mantenham a igualdade entre os diferentes grupos

de trabalho. Isto deve-se principalmente pelo facto das metodologias que promovem apoio mútuo, inclusão e respeito pelas diferenças (Papaioannou et al, citado em Martins et al, 2017b). Portanto, ao envolver os estudantes num ambiente de intercâmbio e relações contínuas, os professores criam um ambiente propício ao desenvolvimento de múltiplas e úteis competências para a vida.

Assim sendo, a EF é uma ferramenta de ensino holística que permite a aprendizagem diversificada nos domínios motor, cognitivo e emocional (Wright & Li, 2009), pelo que não deve ser restringida apenas ao domínio motor (Martinek & Hellison, 2016).

4.1.5 O planeamento Curricular e a sua construção

Cada professor, independentemente da área de atuação específica, tem à sua disposição uma série de documentos que fornecem orientação e apoio à prática pedagógica. Todos estes contribuem igualmente para criar um ambiente de apoio à aprendizagem através da intervenção de professores e para equipar os estudantes com as competências e valores necessários para enfrentar as adversidade e desafios da sua jornada pessoal e profissional.

Descreverei nos capítulos subsequentes do relatório os planeamentos realizados ao longo do EP, os principais constrangimentos vivenciados em planear, os materiais de apoio científico consultados, estratégias definidas, assim como, as dúvidas relativamente aos processos de ensino em EF.

Os processos de ensino tem sido um desafio pessoal desde o início do período letivo, especialmente por requerer uma competência profissional que ainda tinha muito a melhorar.

Em particular, tive atenção ao procurar os conteúdos de cada modalidade e seus alicerces para um bom ensino, o que demandou uma pesquisa detalhada e específica para cada ano escolar. Portanto, este processo de facto é individualizado, sendo essencial para o crescimento pessoal e profissional, se fez necessário muitas horas a examinar conteúdo essenciais das modalidades,

estratégias de ensino e muitos pormenores, a fim de especificamente promover a melhor aprendizagem para os meus alunos.

Naturalmente, os programas nacionais foram também uma referência e, portanto, dediquei especial atenção à consulta dos mesmos, objetivando adaptar os conteúdos a lecionar pretendidos para cada turma, tendo em conta o nível apresentado pela mesma na avaliação diagnóstica (AD) realizada por mim nas primeiras aulas. Também desenvolvi ao longo do EP a experimentação de alguns modelos de ensino, conforme as modalidades em questão, de maneira a envolver os alunos nas diversas tarefas da aula e procurar ir ao encontro das dificuldades e necessidades de cada um dos alunos, e principalmente facilitar o ajustamento das atividades para os alunos NEE.

3.1.6 Os programas nacionais de Educação Física

Como havia mencionado previamente, o processo de ensino-aprendizagem foi sendo um desafio pessoal desde o início do período letivo. Enquanto futuros professores, desde o primeiro ano do 2º ciclo em EEFEBS que vínhamos sendo estimulados e tivemos como tarefa a realização de análises e reflexões acerca dos PEF. Todos os trabalhos desenvolvidos individualmente e em NE, tiveram como objetivo preparar-nos para o início do EP.

Os professores de EF, através da análise dos PEF têm a oportunidade de definir objetivos gerais, âmbito dos conteúdos a ensinar, políticas de ensino, métodos de ensino, competências, especificidades de temas, critérios de avaliação, etc. de acordo com as propostas do Ministério da Educação. Também é da responsabilidade dos professores e do GEF em geral, o atendimento de tais diretrizes em função da situação real em cada escola, no que diz respeito às condições materiais e pessoais, elaborando em função disso o Regulamento Interno, o Projeto de Educação Escolar, o Projeto Curricular de Educação Física e o Programa Anual de Atividades. Neste sentido, no início deste ano, trabalhámos na análise dos documentos e demos mais atenção ao PEF, que segundo Bento (1987, p.19), “em termos gerais, os programas de estudos e

currículos devem fornecer uma orientação para a preparação de planos de instrução e materiais suplementares pelo professor".

Após análise dos programas mencionados anteriormente, essencialmente os do ensino secundário, observei que estes contemplavam um grande número de modalidades a ensinar por ano e muitos são os conteúdos em que o aluno deve aprender, o que dificulta delinear os objetivos para o máximo de oportunidadesa experienciar em cada modalidade diferente. Os conteúdos programáticos relacionados ao 6º ano devemos assegurar a concretização das aprendizagens promovidas no 1.º Ciclo. Entretanto, os conteúdos para o 7º ano visa-se principalmente a revisão de muitas competências motoras e informações ensinadas até então, os alunos devem ter a oportunidade de consolidar as matérias que possam não ter sido consolidadas em anos anteriores de forma a avançar no nível de dificuldade e especificidade dessas mesmas matérias. Consoante ao documento (DGE, 2018), no 6.º ano deve-se também facultar oportunidades para ao aperfeiçoamento das competências delineadas do âmbito das aprendizagens essenciais; e no 7º ano, a visão de uma abordagem por matérias, na sua forma caraterística e em toda a sua extensão, é enquadrada por objetivos gerais e por subárea (Jogos desportivos coletivos, Ginástica, Atletismo, Atividades rítmicas expressivas, Patinagem, etc.), mas respeitando os diferentes níveis nas várias matérias, níveis esses que, quando conjugados de forma integrada, definem as possibilidades de sucesso dos alunos.

3.1.7 A importância do Projeto Educativo

A minha escola de estágio de EF, tem a pretensão de permanecer uma organização de formação de renome a nível do distrito do Porto, e almeja alcançar excelentes resultados em termos do desempenho escolar dos alunos, valores e qualidade do trabalho ensinado e não ensinado. Para o conseguir, é apoiada por um projeto educativo que, tal como outras instituições educativas, inclui metas e objetivos a serem alcançados em linha com o conceito de educação.

Nesta premissa, a experiência que tive ao longo deste período letivo, as vivências como estudante e como professor em formação, mostraram-me que a escola tem uma riqueza de recursos humanos e materiais que asseguram a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ao ler e analisar os projetos educativos partilhados com os professores estagiários, percebi que as escolas estão a procurar envolver mais alunos em atividades físicas, face às suas inabilidades, desmotivação e não envolvimento com a cultura desportiva. De facto, não podemos descartar uma consequência real da inatividade física dos alunos, devido ao isolamento social oriundos do período pandémico, que, apesar de ter sido um período atípico, ainda se observa a consequência do mesmo, no regresso às atividades letivas. Neste sentido, aparece a desculpa para não realizar determinadas atividades desportivas. Tais atividades são geralmente organizadas como culturas cruzadas por grupos sectoriais. Penso, que os torneios planeados e as modalidades coletivas foram muito benéficos e satisfatórios para os alunos.

Face ao exposto, acredito que apesar de ter de lecionar em contexto pandémico e consequentemente haver muitos constrangimentos que impossibilitavam condições ideais para a prática desportiva, o nosso NE procurou dinamizar atividades com estratégias distintas, procurando colmatar as fragilidades presentes no projeto educativo.

3.2 O confronto com a realidade escolar

Na atualidade, muitos são os cenários em que as informações (e ideias) surgem, migram, sofrem mutações, e desenvolvem-se numa velocidade verdadeiramente voraz, consoante as diversas possibilidades de acesso e partilha. Portanto, devemos reconhecer que muitos são os contextos que as mesmas se relacionam, ideológicos, culturais, sociais e profissionais, de certeza, é factível compreender que os indivíduos que detêm informação certamente detêm poder. Sabemos que a nossa responsabilidade é acrescida nesta profissão, portanto, o primeiro contacto com a turma, sem dúvida é um momento de ansiedade, por vezes com muito nervosismo sobre o que há por vir. Desde o

início deste período de EP, este confronto inicial com a realidade foi a minha principal preocupação, mas qual seria a minha principal arma? O meu passado como professor de projetos comunitários na Faculdade de Desporto tinha-me mostrado que tinha um bom nível de relacionamento com jovens e adultos; mas agora a realidade era diferente, seriam as crianças. Portanto, tendo conhecimento que as relações interpessoais são fundamentais para um ambiente de sala tranquilo e favorável a aprendizagem, procurei ao máximo aproximar-me de todos da turma. Queria que os alunos compreendessem que, além de eu e ser professor deles, podiam confiar em mim.

A escola, de facto, pode ser vista como um laboratório de sínteses culturais, práticas coletivas e múltiplas interações sociais, Torres, (2018), salienta que as dinâmicas presentes nas instituições de ensino, são evidenciadas pela rotatividade de um número considerável de professores e pela permanência limitada de muitos alunos por consequência, a escola reconfigura-se constantemente em múltiplos processos de sínteses culturais, formando um entreposto cultural. A ação educativa da escola como instituição pode ser vista como uma ação coletiva (Blumer, 1982) que, enquanto tal, não é permeável a voluntarismos individuais, pois, as mudanças coletivas implicam aprendizagens coletivas. Com este efeito, numa abordagem de interação entre muitas identidades coletivas presentes na escola e as culturas dos professores, ambas dizem respeito a práticas coletivas sustentadas por teorias implícitas, representações partilhadas, detetáveis nos comportamentos quotidianos (Lopes & Pereira 2001).

Este confronto inicial com o contexto real de ensino, naturalmente despertou em mim muitas inseguranças e incertezas, pois ocorre num ambiente demasiado complexo, para além de existir a necessidade de delinear com segurança a relação entre da teoria e da prática. Com efeito, na literatura científica a mim parece uma discussão infindável acerca do peso de cada uma destas vertentes na responsabilidade que envolver a função de ensinar e na respetiva formação de cada estagiário. Neste sentido, acredito que a função de ensinar é uma prática sociológica, porém o saber, requer intrinsecamente um elemento teorizador e interpretativo. A autora Roldão (2005b), ao referir que o

saber profissional tem de ser construído, prefere substituir o termo de prática docente ou prática pedagógica pelo de ação de ensinar dos professores e argumenta que interessa discutir a ação de ensinar, enquanto ação inteligente, e não reprodutora. O ato de ensinar deve ser fundado numa mobilização segura de saberes, portanto, esse saber deve emergir de múltiplos conhecimentos formais e experiencial. Neste sentido, o processo de ensinar e sua construção fundamenta-se enquanto mobilização da aprendizagem na relação relacional e interpessoal com outros e por outros.

Portanto, dominar esse saber, se faz necessário, pois integra e mobiliza o conhecimento dos educadores, permitindo-os ajustar as suas ações a cada situação. Como tem sido realçado, mobilizar saberes nos primeiros passos deste percurso profissional não foram fáceis, o ambiente em que estava inserido era muito complexo e dinâmico. Neste sentido, Batista et al. (2014), reitera que esta responsabilidade pedagógica oferece aos professores em formação oportunidades únicas de estarem inseridos na cultura escolar para mobilizarem seus conhecimentos através de diversas componentes, costumes e práticas.

3.2.1 Educação e Diferença

A questão da inclusão é atualmente alvo de um grande debate, um desafio complexo e cada vez mais atual na nossa sociedade. A inclusão social das pessoas com deficiência propicia distintas formas de pensar a transformação da sociedade. Portanto, acredito que as escolas são o melhor lugar para atenuar preconceitos sociais e para progredirmos em direção à mudança de mentalidades através da educação. Por esta razão, fundamental que os professores, assim como, a própria comunidade escolar estejam qualificados para abordar esta questão.

Ainda que haja muitos esforços a serem feitos para atenuarmos as diferenças e barreiras entre alunos; ainda que consideremos a diferença entre as pessoas de uma forma mais o menos assumida, devemos encarar e, até mesmo celebrar esta diferença em nossas práticas educativas. Entretanto, começou-se a

observar esta diferença, revestida através de deficiência, raça, religião. E de facto não nos espanta que estas diferenças tivessem de ser observáveis e, mais ainda, como se constata, atualmente, na literatura científica a necessidadede observações mais sofisticadas e precisas relativamente à valorização da diferença, no intuito de que as escolas possam encarar este fenómeno como sendo inerente a todos os atores inseridos naquele ambiente educativo, extraindo desta conotação um significado positivo.

Um dos referencias dominantes na minha prática de ensino no estágio supervisionado foi a possibilidade de lecionar para alunos com NEE. Este termo, crescentemente discutida, designa os alunos que apresentam níveis de desempenho mais baixos ou condições de algum tipo de deficiência. Nesta premissa, o autor Rodrigues (2008), refere o facto de dar espaço à diferença, propicia novas discussões dentro do espaço daescola e propiciar o início do processo de consideração da diferença, e suas particularidades.

Em relação à prática inclusiva na escola, muitos estudos evidenciam que a integração dos alunos com NEE na escola regular não é uma tarefa simples e livre complicações, mais do que nunca, se faz necessário efetivar mudanças através de planos concretos. Norwich (1993), focou-se nos “dilemas” ao redigir sobre questões problemáticas relativamente ao apoio educativo para os alunos NEE: os dilemas que envolvem esta temática são questões que implicam escolhas entre muitas alternativas, em que todas podem gerar em potencial, resultados mais ou menos positivos, e/ou resultados mais ou menos negativos. Por isso, há imensa dificuldade em abordar um dilema, na medida em que, dentro das diferentes possibilidades de escolha, devemos considerar que há riscos reais que podem fazer com que os resultados obtidos não sejam os esperados. Portanto, o autor apresenta quatro dilemas fundamentais:

1. O dilema do currículo comum: um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou que os outros colegas?

2. O dilema da identificação: a identificação dos alunos com NEE ajuda-os ou, marca-os negativamente?
3. O dilema dos pais-profissionais: no momento das decisões quem tem maior influência?
4. O dilema da integração: uma criança com sérios problemas de aprendizagem aprende mais na classe regular ou numa classe especial?

No que respeita esta questão problemática, ou dilema, como define Norwich (1993), Rodrigues (2008) menciona que tal não afeta apenas o campo da educação especial, afeta também uma perspetiva mais global do sistema educativo, as próprias opções sobre as diferentes etapas educativas, sobre o currículo e sobre a organização da aprendizagem em aula.

3.3 Realização do Planeamento Anual

O Plano Anual (PA) foi desenvolvido com a equipa de EP, tendo em conta as limitações do ano letivo devido as circunstâncias do cenário pandémico. Neste sentido, o PA, permitiu-me prever a estrutura a longo prazo das aulas destinadas as modalidades a ensinar, o total de disciplinas a ensinar, o conteúdo de cada disciplina, o conteúdo pedagógico de cada classe e o espaço atribuído a elas. Além disso, os professores devem incluir todas as atividades a ser desenvolvidas durante o ano letivo.

O processo teve início na primeira semana de aulas, com muitas decisões e incertezas: mudávamos constantemente de espaço de aula de duas em duas semanas, pelo que tínhamos de ter atenção para não deixar que as questões de tempo interferissem com o nosso planeamento, mas também para abordar a modalidade certa para o espaço onde iríamos ensinar. O autor Bento (2003) corrobora que a elaboração do PA fundamenta a primeira fase do planeamento e preparação do ensino. Este plano reflete a perceção e domínio do PE relativamente aos objetivos de desenvolvimento dos seus saberes, suas

capacidades, e atitudes, assim como, o requerer reflexões críticas e estruturação do ensino no decurso do ano letivo do EP. No que respeita ao PA, Bento (2003, p. 15), reitera que o planeamento assuma uma configuração lógica sendo a o resultado da ligação entre a edificação inerente do sistema educativo e de cada programa temático aquando da sua realização efetiva é uma atividade positiva que está diretamente posicionada e empenhada na realização da educação.

Sem dúvida, foi importante esta a análise dos programas nacionais de EF, pois são instrumentos concebidos para que cada aluno usufrua dos benefícios que a EF oferece. No PA, com o intuito de sistematizar estes benefícios, é exigido um olhar mais minucioso a fim de identificar as características de cada ano de escolaridade e as possibilidades de alcançar o desempenho esperado nos programas. Para tal, é delineado o número de aulas necessárias para facilitar este processo que fundamenta o seu foco nos valores das atividades físicas pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multifacetado do aluno. Sinceramente, foi um processo árduo, uma vez que nem sempre tive disponíveis os espaços de aula pretendidos e vi o planeamento ser por muitas vezes condicionado, e/ou fora do meu controlo, quer devido à rotação de espaços (roulement), principalmente devido às condições climatéricas.

No entanto, reconhece-se que o número previsto de aulas pode ser modificado de acordo com as dificuldades exibidas pelos alunos e outros condicionalismos, desde algumas atividades da escola que não estavam contempladas no plano anual de aulas no início do ano letivo, a alterações de horários solicitado por outros professores da escola, visitas de estudo dos alunos e, também, devido aos muitos feriados. Neste sentido, acredito que o PE deve desenvolver a capacidade de se adaptar constantemente a múltiplos condicionalismos e/ou constrangimentos e deve estar sempre pronto para ajustar o seu planeamento inicial para as futuras aulas a lecionar. Assim sendo, observei que as lições inicialmente planeadas sofreram alterações após a observação das limitações e/ou fraquezas da turma (neste caso específico, a minha turma residente do 7º ano).

3.3.1 A Estruturação das Unidades Didáticas

O processo de desenvolvimento dos planos da UD foi o processo que considerei mais difícil, comparativamente ao planeamento anual, apesar do facto que já tínhamos sido expostos a este tipo de planeamentono decorrer das UCs do primeiro ano do programa de Mestrado. O momento destinado à construção das UDs apareceu durante a AD das modalidades a serem ensinadas no período letivo. Esta configuração, permitia-nos identificar onível da turma, encaminhar alunos com alta ou baixa capacidade e identificar o conteúdo a ser ensinado com urgência. Em seguida, foi necessário observar e analisar o roulement e identificar o número de turmas correspondentes para aquela determinada modalidade. Desta forma, poderia proceder ao planeamentodo UD (Anexo 2), para o qual preparei de acordo com o modelo de Vickers (1990). Por outras palavras, o plano seguiu quatro dimensões: competências psicomotoras, cultura desportiva, domínio físico e conceitos psicossociais. As competências psicomotoras estavam relacionadas com o conteúdo das modalidades a ser ensinado.

De facto, consideramos as unidades didáticas como componentes essenciais dos programas da disciplina de EF, consideradas como fundamentais e integrais para os professores projetarem os conjuntos de aulas estruturadas e sequenciadas em etapas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003). Muitos condicionalismos evidentes nas aulas, requereram constantes reformulações, adoções de novas estratégias de ensino, consequentemente, exigiam muitas horas de reflexão e ponderação. Neste sentido, Bento (2003), refere ainda que este nível de planeamento deve ter como objetivo, entre outros, organizar as atividades de professores e alunos, garantindo a sequência lógica, concreta e metodológica das disciplinas, regulando e orientando o comportamento pedagógico, e abordando os contributos visíveis e subtis para o desenvolvimento dos alunos nas várias aulas. Portanto, neste outro nível de planeamento toda a informação necessária revelou-se parte do processo educativo das modalidades presentes no planeamento anual e inclui a estruturação e sequenciação dos

diferentes conteúdos que devem ser abordados para garantir a sua aprendizagem.

Ao longo do ano letivo, desenvolvi um número considerável de UDs para os seguintes desportos, como exemplo: Badminton, Aptidão Física, Atletismo, Futebol, Basquetebol, Dança, Futebol e Voleibol. As mesmas formaram a base da minha formação como professor. Os objetivos incluídos em cada aula deveriam ser apresentados juntamente com a sequência lógica e progressiva das abordagens de conteúdo, das funções didáticas, de avaliação diagnóstica (AD), introdução, exercitação, revisão, avaliação. Também estipula número de lições, as especificações de cada lição, o momento da avaliação e a pedagogia do conteúdo com que tento trabalhar.

Antes de construir as UDs para cada modalidade desportiva, objetivei construir um modelo de base que serviu como parâmetro para o desenvolvimento de cada uma delas. Desta forma, fui capaz de organizar, sistematizar e facilitar todas as informações inicias com um base similar, o que consequentemente, facilitou o processo da sua construção de novas UDs e beneficiou a possibilidade de consultar UDs anteriores antes de criar e refinar uma nova UD. Considerei as várias dificuldades experienciadas que se relacionam com o que deve ser ensinado na respetiva modalidade. Por conseguinte, fiz pesquisas e tentei sempre fazer corresponder a UD às possibilidades de alinhamento entre o PEF e o nível da turma. Este nível foi definido através de uma AD.

Relativamente ao processo da realização das avaliações, naturalmente apresentaram-se novas dificuldades pessoais e profissionais, comparativamente ao nível que a turma supostamente deveria ter demonstrado, segundo as referências dos conteúdos presentes nos programas nacionais. As AD realizadas para a turma propiciou sempre que possível confrontar dados e informações com os programas de EF e determinou por vezes, a não cumprir integralmente com os conteúdos inicialmente planeado e que pretendia ensinar no período. Como refere Bento (2003, p. 83), relativamente à estruturação didática da matéria, primeiramente precisamos refletir criticamente acerca dos saberes e capacidades a desenvolver e que elementos daquela matéria devem ser ensinados, ajustados e ou dominados pelo aluno.

Considero que todas as AD realizadas foram de grande desafio profissional, demanda demasiada experiência, devido ao facto de ser um momento crucial da UD, portanto, erros de gestão e/ou controlo da turma que pode repercutir negativamente o trabalho planeado. Apesar de desafiadora a experiência, particularmente, acredito que contribuiu imenso para a minha formação e após o cumprimento de outras UDs consegui determinar com mais assertividades em que nível estavam situados os elementos da turma para cada modalidade. Por conseguinte, houve UDs (futsal, futebol e voleibol), que acabou por ser mais um grande desafio, onde tive de refletir criticamente acerca dos conhecimentos dos alunos da turma relativamente a estas modalidade e ajustar o planeamento global ao dividir a turma por níveis.

A organização de todos os conteúdos nos diferentes níveis de ensino para as modalidades teve de ser minuciosa dinâmica e, em termos globais, sem destituir abordagens, desenvolvidas do topo para a base, em termos parciais. Tive de analisar cuidadosamente cada nível e refletir e definir estratégias ajustadas a realidade da turma para facilitar o desenvolvimento das competências propostas, para que todos os estudantes tivessem a oportunidade de evoluir.

3.3.2 A Constituição do Plano de Aula

A constituição deste elemento, aparece como um terceiro nível no desenvolvimento do plano global para o ano letivo, o mesmo contém os elementos e objetivo de cada lição e tarefas presentes em cada unidade de ensino e é o alicerce para compreendermos o que é fundamental no processo de ensino e aprendizagem e o que será ministrado pelo educador. O mesmo refere-se à representação em daquilo que consiste em a UD com oPP. Deste modo, tentei construir planos de aula que facilitassem a minha intervenção no processo de ensino e aprendizagem numa configuração mais segura e eficiente possível.

A organização e estrutura geral do plano de exercícios e facilita a interação com todos os momentos da aula. Esta primeira experiência em

desenvolver planos de aulas mais complexos comparativamente aos do primeiro ano do mestrado foi de grande aprendizado, aprendi muitas estratégias e ajustes após cada aula devido ao apoio profissional da PC. A estrutura global destes planos foi fornecida pelo PC (anexo 3) e incluiu vários tópicos e colunas para orientar as aulas em questão. Forneceu uma base para organizar a aula em diferentes exercícios e para estruturar e desenvolver os objetivos pretendidos.

O conteúdo dos PAs foi alterado sucessivas vezes ao longo do ano académico através de várias reuniões após o 4º ano partilhando lições e através das reuniões centrais do NE com a PC teve um impacto significativo no desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Todas as adaptações realizadas, bem como as modificações executadas antes e durante as etapas de lecionação, foram cruciais em termos de planeamento e aceleração da ação, ou seja, na preparação e formação para adotar estratégias para questões específicas no âmbito das próprias lições.

Deste modo, relativamente ao hábito de planear tenho a certeza que será uma competência que me acompanhará no futuro. Portanto, conforme as minhas aulas de EF foram sendo lecionadas no ano letivo, acredito que fui progredindo positivamente, relativamente as minhas estratégias e novas abordagens. A função de planear tornou-se mais assertiva e melhorou a práticapedagógica: acredito que as muitas conversas com a PC e as reuniões do NE deram-me o conhecimento para me tornar um melhor professor, em termos de clima, gestão do tempo e controlo das aulas. Todas as lições que planeei tinhamcomo objetivo maximizar a aprendizagem dos estudantes, estimular o gosto pela prática desportiva e aumentar o quociente de motivação dos alunos,assegurando que os estudantes tivessem o máximo de tempo de participação ativa

3.3.4 Intervenção e Reflexão

Quando ingressei no EP, pretendia partilhar a minha conceção um pouco dos conceitos que acredito relativamente à atividade física em geral e reforçar um contexto apropriado para a aprendizagem e o sucesso, proporcionando aos alunos oportunidades iguais e sem distinções, e se necessário, mais tempo para aqueles que demonstrariam mais dificuldades. Isto porque, nos anos em que

estive envolvido no desporto, sempre desfrutei do espaço seguro e criativo para aprender, para cometer erros, para me superar, para desfrutar das muitas experiências diferentes que de certeza contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal. E como professores em formação, acredito que devemos ser capazes de oferecer estes espaços e oportunidades a todos os nossos alunos.

Existem múltiplos fatores interdependentes entre si na qualidade deensino em EF, entre eles a situação de aprendizagem dos alunos de modo que todos, independentemente das suas particularidades, adquiram os saberes e atitudes necessárias para serem fisicamente ativos e adotarem, e em alguns casos manterem, estilos de vida saudáveis durante o período de escolaridade obrigatória. A capacidade de organização dos professores é crucial. No que tange os termos das dimensões da intervenção educacional, centrar-me-ei nos quatro elementos que mais me interessaram ao longo do EP: a gestão, a instrução, a disciplina, e o clima.

Entende-se, portanto, que o aspeto instrucional, num sentido restrito, o mesmo relaciona-se com a comunicação não verbal e verbal que os professores comunicam aos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem. No meu caso, usei de muitos feedbacks, questionamentos e demonstrações, exemplos estes que foram úteis na minha abordagem de ensino e instrução, assegurando um processo mais eficaz ao longos das aulas.

A função exercida pela comunicação, assume grande importância na orientação dos processos de ensino, independentemente do contexto educativo em que se estabelece. A autora Mesquita (2015), refere que a transmissão de informação é uma das competências profissionais essenciais aos professores em formação e treinadores, e, reitera que os processos de comunicação são, naturalmente, objeto de um amplo conjunto de barreiras que devem ser conhecidas e atenuadas.

O ensino numa situação pandémica, como mencionado anteriormente, exigia que nos professores fossemos mais diligentes no decorrer das aulas, a fim de proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro. Esta obrigação levou involuntariamente a uma série de complicações, com o principal problema a

manifestar-se em relação ao tempo útil de ensino nas aulas presenciais. Por outras palavras, dos 90 minutos por aula, apenas 50 minutos estão disponíveis para todos os alunos. Assim, o tempo útil da aula foi sentido como demasiado curto, o que, por sua vez, teve um impacto negativo no tempo de envolvimento dos alunos no exercício.

Deste modo, sabemos que para adquirir aprendizagens, o tempo de empenhamento motor é um fator decisivo, nesta premissa, orientei-me através da sequência proposta por Siedentop (1991), a instrução, que precede a prática, utiliza a apresentação da tarefa, que combina explicação e demonstração. No entanto, este momento só ocorre quando todos os elementos da turma estivessem no meu campo de visão e em posição de ouvir e observar o que estou a fazer. Esta condição foi preenchida a) explicando o objetivo da lição, b) explicando a lição e o seu conteúdo, c) explicando o conteúdo da lição, d) explicando o conteúdo da lição e/ou situaçãode aprendizagem e a respetiva demonstração; e) gestão da informação.

No que concerne ao primeiro momento da aula, em demonstrações dos exercícios, demonstrei preocupação em exemplificar algumas capacidades motoras de uma forma com que me sentia confortável, para que a turma pudesse observar o movimento global e os componentes-chave, enquanto de outras formas pedi aos estudantes mais dotados para modelar e fazer perguntas constantemente. Após o delineamento e utilização desta estratégia, verifiquei que à medida que a lição e tarefas avançavam, era rentabilizado o tempo instrucional inicial, e, portanto, o tempo útil da aula, de uma maneira geral esta metodologia me auxiliou no maior aproveitamento do tempo.

Nesta linha de raciocínio, Siedentop (1991), refere que nas situações de instrução, a informação é emitida usualmente em referência a três momentos: (1) antes da prática, através de explicações e demonstrações; (2) durante a prática, com feedbacks; (3) e após a prática, pela análise referenciada à prática desenvolvida.

Como Werner e Rink (1989) afirmam, um professor eficiente para apresentar uma tarefa depende da demonstração e da comunicação de palavras-chave apropriadas, pelo que, para além de explicar o conteúdo,

também em muitos momentos demonstrei as tarefas usando palavras-chave, e tive o cuidado de colocar estudantes em situações propicias que pudessem ter sucesso na execução das tarefas pretendidas. No entanto, no início, tive de intervir muito para demonstrareste ponto, mas à medida que o ano avançava, propiciei a turma mais liberdade para desempenhar esta função, em muitas situações alunos estavam a ajudar outroscolegas. Houve a preocupação de que a maioria dos estudantes pudesse participar ativamente das tarefas e na demonstração de conteúdos dentro do contexto de aprendizagem criado para a aula.

Finalmente, para garantir que o conteúdo era compreendido, nos momentos finais utilizei por muitas vezes perguntas após operíodo de instrução para verificar se os estudantes compreendiam a estrutura e dinâmica do conteúdo instrucional, demonstrações e exercícios a fim de controlar se a informação tinha sido totalmente transferida (Rosado & Mesquita,2009).

Face ao exposto, é importante salientar as características essenciais do feedback pedagógico, os autores Graça & Mesquita (2002), evidenciam que o mesmo relaciona-se com as atitudes que o professor de EF deve incorporar relativamente à avaliação da resposta motora dos alunos e com o intuito de consolidar, modificar, e/ou desenvolver uma competência. Nesta premissa, importa-nos reconhecer que entre o conteúdo e/ou saber que o professor pretende transmitir e aquilo que efetivamente diz pode haver uma diferença ou lacuna. Portanto, existem perdas sucessivas de informação que podem chegar aos 60% (Rosado et al., 2008). Este fenómeno designa-se por afunilamento instrucional.

Ao longo do período letivo, as abordagens pedagógicas foram alteradas e adaptados por muitas vezes relativamente a todas as turmas que tive o privilégio de lecionar, entretanto, esta tarefa foi facilitada pelo melhor conhecimento dos alunos. Tentei sempre maximizar o tempo de aprendizagem concentrando-me no conteúdo inerente a cada lição.

Nos momentos em sala de aula, a formação de capacidades motoras era intensa e ocupavam uma grande proporção do tempo total de aula, mas também dividi minha atenção aos aspetos psicossociais do desenvolvimento e da

transmissão de valores aos alunos, princípios estes que julgo necessários para a vida. Tentei incutir um sentido de responsabilidade social, respeito e participação ativa de todos os alunos, pois acreditava que mediante a estes esforços seria possível incorporar estes valores nas tarefas realizadas, na atitude de preservar os materiais, entre outras. Concentrar-me-ei mais neste ponto ao discutir os modelos de ensinos utilizados.

Consoante as informações evidenciadas por Rosado & Ferreira, (2011) o clima de aula é, então, um elemento que também influencia de forma direta o processo de ensino e aprendizagem. Observei por muitas vezes que esse clima na minha experiência profissional foi extremamente positivo, refletindo-se no desempenho final conseguido pelos alunos.

Como mencionei anteriormente, tive muita sorte de dar aulas que, em que a maioria dos alunos apresentava um bom comportamento disciplinar, atitude positivas e responsabilidade social, portanto,tinha as ferramentas e condições para alcançar os resultados planeados e esperados nas aulas que planeei. Como em qualquer escola ou turma, houve muitos momentos de proximidade com os alunos e também, alguns momentos de perturbação, entretanto à medida que o ano letivo avança, tive mais experiência e eficácia em gerir o comportamento dos alunos e o clima da aula.

Sinceramente, acredito em aspetos gerais que o espaço da sala de aula foi propício à aprendizagem dos conteúdos por mim delineados nas várias modalidades lecionadas. Sempre tive a preocupação de manter uma boa relação com os meus alunos, por princípio dentro do âmbito da escola, tal como fora da escola, e acredito que esta proximidade, principalmente fora do contexto de aula foi um bem útil e melhorouconsequentemente o ambiente na sala de aula.

3.3.5 Recursos e Modelos de Ensino

Os autores Cohen, Raudenbush & Ball (2003), referem que os professores são mais assertivos quando estabelecem os parâmetros da sua atuação segundo o pressuposto de que o propósito da escola é promover a aprendizagem global dos alunos: se faz necessário, planificar cuidadosamente; utilizar materiais adequados; clarificar os objetivos para os alunos; controlar os trabalhos dos elementos da turma com regularidade; aproveitar o tempo total de aula; e utilizar estratégias assertivas de ensino e ajustadas a realidade da turma coerentes.

Como tem sido realçado o processo de instrução é essencial e segundo Rink (1993), no decorrer do desenvolvimento e organização deste processo a definição de objetivos a atingir, as tarefas de planeamento estão estritamente ligados com os objetivos estabelecidos, isto é, o processo envolve a apresentação eficaz da tarefa, a necessidade de evidenciar claramente ao aluno sobre o que se deve fazer no tempo de aula, aliada a motivação intrínseca necessária para tal. Nesta premissa, o autor Vickers (1990) considera que os professores devem tomar as suas decisões através de modelos de instrução específicos. Os mesmos integram os conteúdos específicos e a organizam de forma mais precisa o processo de instrução materializados pelo professor. Neste sentido, a organização da instrução como processo fundamenta-se na vital relação que se estabelece entre o objetivo de aula, os conteúdos a serem lecionados, os procedimentos metodológicos escolhidos e as formas que o professor organiza a sua aula.

Em termos de modelos de instrução, concentrámo-nos em três modelos principais: o MID, modelo de aprendizagem cooperativa, modelo de instrução de jogos para promover a compreensão MEJC e o MAPJ.

Sempre procurei encontrar um equilíbrio entre um modelo centrado no professor e modelos centrados nos alunos, que faculte aos mesmos espaçosde autonomia, de descoberta e a espontaneidade. Tentei criar máximo de condições favoráveis para que os alunos se tornem cada vez mais ligados às práticas desportivas e culturas saudáveis, que incorporasse no seu dia-a-dia praticar desporto fora da escola.

O MID é caracterizado por proporcionar a maioria das decisões aplicadas em aula ao professor, ele é o grande responsável pelo envolvimento dos alunos da turma nas tarefas planeadas. Neste sentido, o professor realiza o controlo logístico, e determina explicitamente as instruções e as regras de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia de participação ativa da turma nas atividades desenvolvidas (Mesquita & Graça, 2009). Os autores salientam ainda que, neste modelo, as atividades são organizadas em segmentos temporais, porquanto é crucial utilizar o tempo de aula de forma eficaz.

Por exemplo, a instrução de atletismo deste ano letivo fez um maior uso do MID para promover a aquisição dos saberes e competências básicos que podem ser ensinados gradualmente. Este modelo está relacionado com a investigação de processos de aprendizagem e sua relação com os objetivos, que visa identificar a relação entre o processo de interação educacional do comportamento professor e do aluno na sala de aula; dos resultados da aprendizagem; realização pessoal do aluno, por outras palavras, o professor decide praticamente tudo sobre o 'ensinar' e o 'aprender'.

O segundo modelo utilizado, o MAPJ, salienta as oportunidades para o desenvolvimento de competências práticas para se jogar o Voleibol, sendo o ensino da técnica subordinado ao ensino da tática. Os problemas experienciados pelos praticantes e/ou atletas os desafiam a compreender e atuar no jogo e constituem como o principal motivo da aprendizagem das habilidades técnicas, conferindo-lhes validade ecológica (Mesquita et al., 2005). Neste modelo preconiza-se que no decurso das etapas de aprendizagem seja aplicada uma tipologia de prática que integre tarefas adequadas às exigências impostas pelo jogo, com o intuito de concretizar estes propósitos a autora evidencia que o modelo de abordagem progressiva ao jogo acentua a necessidade de o praticante desenvolver a sua dimensão cognitiva, ao compreender melhor o jogo; oferece oportunidades de participação justa (dimensão social) e legitima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas na prática do jogo (dimensões motoras). Portanto, esta forma como o jogo é vivenciada, desde a sua versão mais simples (1x1) até à suas configurações mais complexas, constitui o alicerce da estruturação das tarefas de aprendizagem, decorrendo do

seu tratamento didático a manipulação dos constrangimentos que tornam acessível a prática qualificada.

O terceiro modelo, MEJC, baseia-se na melhoria das capacidades de jogo através de tácitas de compreensão. A preocupação principal é deixar de considerar os momentos de prática da modalidade e como momentos unicamente de aplicação técnica e vê-los como espaços para a resolução de problemas. Esta ideia é conseguida através da organização do formato do jogo consoante as capacidades de compreensão e intervenção dos alunos no decorrer do jogo (Graça & Mesquita, 2007). Este ano, os desportos em que este modelo foi mais evidente foram o futebol e o voleibol.

Como mencionado acima, a minha turma do 7º ano não dispunha de grande experiência, mas tinham um forte sentido de responsabilidade social, por isso, durante a aula, consegui uma série de tarefas para os ajudar a integrar os alunos menos aptos a aula, proporcionando um ambiente mais participativo e cooperativo, de modo a melhorar a motivação geral da turma e empenho dos alunos em cada tarefa e desta forma, almejei com que eles se sentissem mais envolvidos na aula.

Os modelos de ensino facilitaram os processos de ensino aprendizagem nas aulas no sentido que a principal premissa didática no ensino dos jogos desportivos fundamenta-se na conjectura de que a lógica conferida ao ensino dos conteúdos da modalidade deve refletir a lógica do jogo. Alguns deste modelo foram escolhidos para modificar algumas das características presentes em situações de jogo, tais como o terreno, as regras e o tempo, para facilitar aos estudantes com maiores dificuldades terem mais sucessos e superarem os problemas táticos encontrados. A premissa de alterar as formas do jogo por representação foram necessárias para utilizar formas reduzidas do jogo, que é representativa dos jogos formais, e facilitar o enfrentamento das questões táticas que a prática oferece, a fim de obter uma melhor compreensão e desempenho no jogo.

4.3.6 Educação Física e Avaliação

A maior parte dos estudos realizados na literatura científica que analisam os programas de instrução situações de jogo ou próximas dele (Rink et al., 1992; Pellett & Harrison, 1995a,b), recorriam a testes analíticos como forma exclusiva de avaliar as habilidades técnicas. A habilidades inspiraram muitas escalas de apreciação pelos professores para avaliar aspetos relativos à forma ou ao produto das competências motoras. Nesta premissa, as habilidades ganhavam uma creditação autojustificada, pois as habilidades eram mais importantes para as avaliações. Infelizmente, ao mesmo tempo perdia-se a conexão com as lógicas do jogo. As aprendizagens essências para compreender a lógica do jogo, se consolidavam minimamente, e infelizmente permaneciam como produtos inertes de uma prática desprovida de contexto e de intencionalidade. A autora Mesquita, (2005), reitera a necessidade de que a avaliação se apresente como uma lógica consequente da congruência entre as características das experiências de aprendizagem e o e as aprendizagens autênticas e contextualizadas.

Ao longo deste EP como professor em formação, tentei antecipar problemas no decorrer das aulas de EF, planeando cuidadosamente intervenções, tais como adaptações dos planeamentos e criando alternativas, a fim de orientar os alunos para um ambiente favorável à aprendizagem. Nesta abordagem, tal como noutras disciplinas, o principal objetivo da aprendizagem é que os alunos dominem os conteúdos a ser ensinados pelo professor. Contudo, a fim de realizar este objetivo, é essencial que os professores compreendam os conhecimentos que os alunos têm em relação às matérias que ensinam. Para este fim, é essencial realizar um diagnóstico de aprendizagem, ou AD.

O processo de avaliação abrange muitos domínios. Em primeiro lugar, a AD procura identificar informações elementares relacionadas as necessidade e limitações e/ou restrições no repertório de um estudante em relação aos objetivos e conteúdos a serem ensinados numa determinada modalidade. Particularmente considero este momento de avaliação sendo muito importante durante todo o ano letivo, portanto, o facto de realizar avaliações iniciais, que foi muito importante para os alunos, pois permitiu-lhes perceber como estavam as suas competências relativamente as modalidades. Numa fase inicial,

sinceramente senti muitas dificuldades, pois considerei estes momentos de observação um pouco complexo e confuso, uma vez que era necessário recolher demasiada informação simultaneamente a outras tarefas, como controlo disciplinar dos alunos e gerir o tempo de forma eficaz, tal como a escolha dos materiais a utilizar em aula. Portanto, esta fase demandou uma atenção especial da minha parte a muitos detalhes factíveis de análise. No entanto, com a ajuda da experiência no decorrer do estágio, para além de muitos momentos de troca e conversar entre os estagiários, com outros professores do grupo disciplinar de EF, tive muitas oportunidades de melhorar as minhas capacidades de observação e reflexão crítica. Por conseguinte, pude avaliar todos os estudantes dentro das condições por mim definidas, entretanto, por outro lado, fiquei com a sensação de que deveria ter passado mais tempo a observar certos estudantes principalmente os alunos NEE. É claro que isto foi remediado em avaliações subsequentes, entretanto, a experiência desta situação complexa foi definitivamente muito proveitosa e enriquecedora.

Outra área importante de avaliação diz respeito à avaliação formativa (AF), que consiste principalmente na deteção de dificuldades e evoluções dos estudantes, acredito ser uma prática que a estimula uma visão panorâmica do professor relativamente aos seus alunos no ensino-aprendizagem. Seguindo (Cardinet 1977a cit. Perrenoud, 1999), afirma que este tipo de avaliação, contribui para regular as aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados pelo professor e permite definir a regulação por meio de suas intenções. Esta ferramenta permite aos professores adaptar as suas atividades de ensino às especificidades e particularidades dos alunos e otimizar a aprendizagem e os potenciais de cada um dos elementos da turma. Nesta premissa, permite reestruturar as estratégias inicialmente planeadas se não estiverem a ter o efeito desejado pelo professor. No computo final, este tipo de avaliação tem como objetivo principal ajudar a determinar o progresso do ensino dos professores e numa configuração sistemática e continua (Chen et al. 2012; Chng e Lund, 2018).

Face ao exposto, esta avaliação fornece aos professores informações relevantes sobre aprendizagem da turma promove desenvolvimento constante

dos alunos, entende-se, portanto, como uma ferramenta para identificação e observação das tarefas em aula e identificar se a aprendizagem está a correr bem ou se existiam dificuldades com algumas competências. Como professor em formação, procurei estar atento as possibilidades que a AF propiciava para o desenvolvimento geral dos meus alunos. Neste sentido, tentei ao máximo encorajá-los a participar ativamente nas aulas, assumir a responsabilidade pelas tarefas, tentar superar dificuldades e desenvolver autonomia e as possibilidades de entreajudas para atingir objetivos individuaise de grupo. Portanto, considerei crucial desde o início do ano letivo, salientar a importância da responsabilidade social e tive o cuidado de registar estas atitudesem todas as aulas, o que facilitou a avaliação dos alunos em muitos momentos distintos. Acredito que por outras palavras, a AF tem um grande peso na classificação dos alunos, desde que os professores tenham de estar próximos deste processo, e valorizem o desenvolvimento individual e gradual dos alunos e não foquem sua atenção apenas no resultado.

Outra ferramenta de avaliação foi a Avaliação Sumativa (AS). A mesma foi utilizada por vezes na última aula das unidades didáticas das modalidades lecionadas. A mesma representa um procedimento de recolha, observação, registo que mensura os resultados dos saberes e competências assimilados pelos alunos obtidos no final de uma unidade de ensino, período escolar ou ano académico. Esta avaliação tem um carácter pontual e tem a finalidade de validar o nível de aprendizagem alcançado pelo estudante, sob esta perspetiva se pode verificar se os objetivos estabelecidos para as aprendizagens dos alunos foi conducente aos objetivos alcançados, ou seja, se o processo ensino aprendizagem foi eficiente e adequado ao planeamento inicial para a turma. Tal como na AD, estive empenhado em desenvolver uma grelha para uma aplicação fácil, e esta grelha contém todo o conteúdo que lhes foi ensinado, neste sentido, o conteúdo das grelhas descrevia em que nível de aprendizagem os alunos alcançaram, e especificava o que os estudantes sabem e são capazes de fazer, quais competências a serem observadas e registadas, a fim de compreender o progresso da aprendizagem dos estudantes no decorrer da unidade didática, comparativamente com os outras distintas oportunidade de avaliação mostradas

anteriormente. As avaliações permitiram-me identificar progressos específicos dos estudantes em relação a objetivos pré-estabelecidos antes do início das aulas de determinada modalidade.

A fim de obter uma visão mais abrangente da aprendizagem alcançada pelos alunos, foi decisivo a escolha criteriosa dos objetivos para os momentos avaliativos, os mesmos constituíram de critérios para a classificação quantitativa e/ou qualitativa dos alunos, portanto, foi importante selecionar cuidadosamente os objetivos primordiais consoante os critérios de representatividade e importância das situações de aprendizagem planeadas. Evidentemente, a avaliação esteve à serviço da classificação, entretanto, penso que não deve se esgotar nela, pois, os dados das AS podem ser utilizados para avaliar a aplicabilidade do programa planeado (UD) tal como do processo de aprendizagem. Como tem sido realçado a AS está representada nos momentos finais de cada modalidade, entretanto, estas aulas também serviam como um momento de reflexão das experiências de aprendizagem do período letivo, isto porque a ponderação final consistia em avaliar o processo, e não unicamente alguns momentos esporádicos, ou seja, a AS também representou um momento também de autoavaliação e autorreflexão para os alunos. Assim sendo, considero que a classificação final dos alunos estava associada com a evolução dos mesmos, uma avaliação do percurso, em que contemplava todo o trabalho desenvolvido como processo.

Para a classificação final, foram definidos pelo grupo disciplinar de EF os valores predominantes de: 70% para as capacidades motoras, 20% para o domínio da aptidão física e 10% para o domínio do conhecimento. O final de cada período, para além dos momentos de avaliação definidos pela UD, foi dedicado a realização da autoavaliação dos estudantes. Este momento, consistia numa breve oportunidade de reflexão sobre os conhecimentos adquiridos e o desempenho dos alunos, sugestões e avaliação dos alunos relativamente as estratégias adotadas pelo do professor.

Concludentemente, considero a avaliação em EF muito importante e decidi partilhar com os alunos valores importantes a serem cultivados. Gostaria que os

mesmos refletissem que os momentos avaliativos eram cruciais e que evitassem faltar nesses dias, e, felizmente, raras foram as ocasiões em que os estudantes estiveram ausentes com uma razão plausível, mas mesmo assim, puderam apelar e avaliar para pôr em prática os seus conhecimentos. Caso a segunda possibilidade fosse perdida, a medida mais rigorosa não consistia em atribuir notas a esse componente, mas sim em reduzir significativamente as notas para o cálculo das notas correspondentes. A avaliação final não se baseou, portanto, unicamente nos resultados do dia de aplicação das tarefas, mas também numa base contínua e progressiva durante todo o semestre e período letivo, através dos comportamentos e ações adotadas pelos alunos. O conhecimento da turma e o espírito cooperativo e participativo de todos facilitou a classificação dos alunos nos dias de avaliação, pois as suas capacidades já eram conhecidas por muitos mesmo antes da avaliação ser feita.

4. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Os professores assumem um papel dominante na comunidade escolar, porque são obrigados a intervir com eficiência pedagógica a fim de oferecer contributos essenciais para a educação dos seus alunos. Neste sentido, para além destas funções de lecionação, também precisam de se envolver com outros atores da comunidade educativa.

Sob esta perspetiva, o foco nesta área tem dado conta de uma série de atividades levadas a cabo pelos estudantes estagiários de acordo com Diretrizes do EP, que em paralelo têm contribuído para a integrar todos os elementos inseridos da comunidade educativa.

Consoante as 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 Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, esta área engloba todas algumas das atividades de caráter não letivo experienciadas pelo PE numa configuração direta ou indireta, objetivando a sua integração na comunidade escolar e que, conjuntamente, possam contribuir para

o conhecimento mais assertivo do meio regional que a escola se insere, e dos outros distintos atores sociais pertencentes a mesma comunidade.

Assim sendo, gostaria de partilhar os níveis de responsabilidade e o envolvimento a nível pessoa e profissional nas atividades desenvolvidas no ano letivo tal como a sua relevância para a comunidade escolar e os intervenientes na escola. As atividades desenvolvidas pelo NE nesta área, bem como a integração na comunidade educacional, foram altamente fomentadas pela PC e assumiram um papel muito relevante ao atribuir parte dessa responsabilidade aos estudantes estagiários.

4.1 A representatividade do desporto escolar

Nas escolas sede do agrupamento, o desporto escolar (DE) revela-se como um grande contributo na educação e formação social dos jovens alunos ao ocupar um lugarcrucial no processo educativo, não só como local para a prática do desporto de competição e lazer, mas também como ferramenta para auxiliar os alunos a serem cidadãos ativos. Neste sentido, o DE não pode ser ignorado pela comunidade educativa pois, é um fator de grande impacto na vida social dos jovens alunos.

Este tipo de atividade física é de grande importância na dimensão da saúde dos alunos, os ajuda a desenvolver estilos de vida e práticas mais saudáveis, e assume também uma importante dimensão cívica, pois as atividades físicas e desportivas permitem que os jovens entrem em relação direta com elementos essenciais da cultura desportiva que fundamentam o contexto desportivo escolar. Aprendem as regras de jogo e as filosofias da cooperação e competição saudável, o valor da responsabilidade e do espírito de equipa, a importância de lutar para alcançar os objetivos desejados, e a importância de alcançar os objetivos: quer individuais, quer coletivos.

Nesta premissa, o autor Prudente et al. (2017) descrevem o desporto escolar DE como um espaço privilegiado dentro do sistema educativo que oferece

oportunidades para os jovens praticarem atividades físicas e desportivas numa base regular, podendo facultar o acesso a práticas desportivas regulares e contribuir para a promoção de valores e princípios relacionados com o sucesso académico dos estudantes com estilos de vida saudáveis e cidadania ativa. Como tem sido realçado, o DE é muito importante para a comunidade e deve ser visto menos como uma plataforma alternativa à aprendizagem de outras disciplinas e mais como uma oportunidade de dar seguimento aos hábitos transversais a saúde. Desta forma, se alunos e professores forem capazes de estabelecer um ambiente de trabalho que é importante para o sucesso desportivo dos alunos, e que proporcione a qualidade do ensino para todos a aprendizagem dos alunos pode ser melhorada em outras disciplinas e, como resultado, o desempenho académico geral dos alunos também pode melhorar.

Foi-nos proposto a nós estudantes estagiários logo ao início do período de aulas que investíssemos no desenvolvimento do desporto no contexto do (DE) através de duas modalidades, uma seria o Futebol e outra o Treino Funcional; As escolhas dos PEs foram feitas muito rapidamente em reunião do NE e decidimos algumas estratégias para promover estas modalidades para o DE na escola.

Assim sendo, foram colocados cartazes em toda a escola para publicitar a proposta de desporto escolar (anexo 5), e poucos dias mais tarde, vários estudantes tinham-se inscrito, principalmente para a modalidade de futebol. Infelizmente os alunos não se motivaram a ocupar as vagas para as atividades relacionadas ao treino funcional, pelo que, após um mês de baixa assiduidade, decidimos manter apenas a modalidade de futebol e em consequência, disponibilizar mais uma turma para a prática dessa modalidade, o que foi uma mais-valia, visto que havia uma grande procura, consequentemente, um número excessivo de alunos foram inscritos e daí uma grande dificuldade de gerir a prática

Na altura dos primeiros meses de treinos, procuramos contactar com outras escolas, nomeadamente através de outros estudantes estagiários deste mestrado de ensino da FADEUP a fim de encontrar escolas dispostas a competir

amigavelmente, ou seja, outros núcleos e escolas que acreditassem que seria possível essa integração social e desportiva. Tivemos esta intenção para motivar os alunos a manterem assiduidade e interesse no DE. Neste sentido, tentámos sempre envolvê-los e motivá-los tanto quanto possível, preparando-os para as adversidades e os encorajando em enfrentar as suas limitações e mantendo a esperança de que o contexto sensível da pandemia abrandasse e lhes permitissem competir. Infelizmente, não conseguimos atingir esse objetivo principal, mas, entretanto, foi possível realizar dois eventos desportivos, um jogo amistoso entre alunos e professores organizado pelo NE e noutra altura, através do esforço coletivo do grupo disciplinar de EF um evento de jogos Intra turmas de futebol e futsal.

Através desta experiência singular, retiro momentos muitos positivos e de significante aprendizagem. De facto, foi uma experiência significativa, pois tive a incrível oportunidade de fortalecer laços sociais com alunos já conhecidos da minha turma e alargar esses laços a alunos de outras turmas e anos, em um ambiente agradável e acolhedor. Conhecer estudantes de diferentes turmas e interagir com pessoas com diferentes personalidades num ambiente amigável ajudou-me a crescer quer como pessoa quer como profissional. Percebi como é possível fortalecer os relacionamentos interpessoais e incutir nos alunos inseridos naquele ambiente educativo valores importantes para uma prática desportiva consciente e responsável.

4.2 Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo

No decorrer do ano letivo, os alunos tiveram diversas oportunidades de atividades a nível escolar e para diferentes graus. Trabalhamos com o GEF com o intuito de facultar novas e significativas experiências através de distintas modalidades e práticas desportivas. O conteúdo coberto foi concebido para satisfazer as experiências e diferentes necessidades das turmas. Por razões de organização, o planeamento anual das atividades propostas pelo NE estão listados e descritos no quadro abaixo.

Tabela 1 - Atividades desenvolvidas no estágio profissional

Período letivo	**Atividades**	**Atuação**	**Contributo para os alunos /Competências desenvolvidas**	**Ciclo de Ensino**
1º,2º e 3º Período	Reuniões do Grupo de EF e do Departamento de Expressões e do	Registo e observação de informações relevantes.	Diálogo com os diferentes professores; Compreensão das dinâmicas e o carater destas reuniões; Oportunidade de aprendizagem de como organizar as atividades.	2º e 3º
1º,2º e 3º Período	Direção de Turma	Acompanhava a PC de maneira a compreender as funções do Diretor de Turma.	Capacidade de desenvolver relação profissional com os docentes da turma. Compreender a responsabilidade que o cargo de Diretor de Turma;	2º e 3º
1º,2º e 3º Período	Reuniões de Avaliação	Participação ocasional sobre o aproveitamento da turma e dos alunos; Registava apontamentos sobre o comportamento/ aproveitamento dos alunos	Capacidade de desenvolver a relação profissional com os docentes da minha TR. Compreensão da dinâmica destas reuniões e valorização da partilha de informações	2º e 3º
1º	O Dia Internacional da Pessoa com Deficiência	Atividades desportivas com a participação dos alunos do Ensino Especial.	Momentos de partilha de informação com os alunos com objetivo de consciencializar/sensibilizar a população escolar para a importância da integração das pessoas com deficiência na sociedade e na escola nas aulas de educação física vão ser realizadas várias atividades; Estimular e orientar os alunos para a importância da consciencialização e sensibilização para as atividades da educação especial	1, 2º e 3º
			Interação dos alunos e desenvolver competências básicas de Responsabilidade através	

1º	Corta-mato	Atividade organizada pelo GEF.	da ajuda na monitorização dos alunos.	2º e 3º
1º	Torneio Badminton	Atividade organizada pelo GEF.	Responsabilização por um grupo de alunos; organizar a competição e conferir cunho social ao evento	2º e 3º
1º	Jogos de Perícia	Atividade organizada pelo GEF	Responsabilização por um grupo de alunos; organizar a competição e conferir cunho social ao evento; Desenvolvimento de responsabilidade ativa através da ajuda na monitorização dos alunos.	2º e 3º
2º	Torneio de Basquete 3x3	Atividade organizada pelo GEF	Responsabilização por um grupo de alunos; organizar a competição e conferir cunho social ao evento; Desenvolvimento de competências de responsabilidade através da monitorização dos alunos.	1º
2º	Torneio de Voleibol 2x2	Atividade organizada pelo GEF	Responsabilização por um grupo de alunos; organizar a competição e conferir cunho social ao evento; Desenvolver competências básicas de responsabilidade através da ajuda na monitorização dos alunos.	3º
2º	Ginástica - Complexo da MAIA	Atividade organizada pelo NE	Vivenciar o contacto com a modalidade e promover momentos de relação professor/aluno fora do ambiente escolar;	2º
2º	Golf	Atividade organizada pelo NE	Vivenciar o contacto com a modalidade; Monitorização das turmas.	2º
2º	Squash	Atividade organizada pelo NE	Promover o conhecimento de uma modalidade, em que na escola não têm acesso; Monitorização das turmas.	2º
2º	Dia da Pêro	Atividade organizada pelo GEF	Convivência informal com os alunos e professores; Promover e proporcionar um dia diferente de convívio;	1, 2º e 3º

2º	Jogo Amigável Professor e Alunos	Atividade organizada pelo NE	Valorização das relações interpessoais	2º e 3º
3º	Surf e Futebol de Areia em Matosinhos	Atividade organizada pelo NE	Autonomia na preparação de uma atividade; promover momentos de relação professor/aluno fora do ambiente escolar;	2º
3º	Paintball	Atividade organizada pelo NE	Promover o conhecimento de uma modalidade, em que na escola não têm acesso; Monitorização das turmas;	2º
3º	Stand up paddle	Atividade organizada pelo NE	Promover o conhecimento de uma modalidade, em que na escola não têm acesso; Monitorização das turmas;	2º
3º	Jogos tradicionais no Parque da Cidade	Atividade organizada pelo GEF	Interação dos alunos de diferentes idades; Clima de festividade	1º
3º	Parque Aquático de Amarante	Atividade organizada pelo GEF	Promover momentos de relação professor/aluno fora do ambiente escolar	2º e 3º
3º	Trilho de Valongo	Atividade organizada pelo NE	Promover momentos de relação professor/aluno e ajuda na monitorização dos alunos.	2º
3º	Torneio Interturmas de Futebol e Futsal	Atividade organizada pelo GEF	Proporcionar experiências competitivas; Desenvolver espírito de equipa	2º e 3º

No início do ano letivo, foram planeadas várias atividades desportivas para os três períodos. Contudo, tendo em conta a situação pandémica, os requisitos de comportamento higiénico, a utilização de máscaras e as distâncias que cada indivíduo tinha de observar e realizar na vida quotidiana, infelizmente a comunidade educativa da escola decidiu cancelar algumas atividades desportivas interessantes tais como os torneios de andebol, de basquetebol, de futebol, e outras competições de voleibol, futsal, basquetebol e badminton. Sem dúvida, estas atividades poderiam ser uma experiência muito enriquecedora para a minha capacitação profissional e para a responsabilidade dos professoresque as planearam e realizaram. No entanto, não experienciei todas estas atividades partilhadas, penso que foi uma atitude muito sensata por parte da comunidade escolar facultar alguns momentos criativos, enriquecedores através

de e experiências incomuns para os alunos que de certeza foram uma mais-valia para a aprendizagem de todos os alunos. Sabemos que cuidar da segurança de todos osalunos é uma tarefa árdua, e com diligência todos os professores que integram o GEF esforçaram-se para atingir o grande objetivo final destas atividades, promover a interação e o respeito entre os todos, bem como fomentar o desenvolvimento ativo de hábitos de vida saudável, através da prática desportiva. Foi uma oportunidade de planeamento e gestão logística e humana muito enriquecedora do ponto de vista diversificação de experiências desportivas dos alunos, para muitos alunos foi o primeiro contacto com algumas modalidades e terem esta experiência educacional que certamente sei que foi inesquecível.

5. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

5.1 Resumo

O estudo exploratório foi conduzido com um grupo de professores de EF e teve como objetivo identificar as representações e práticas identificadas na literatura científicas como características associadas a professores de educação física inclusiva. Assim, dada a natureza complexa e multifatorial que envolvem os fundamentos da educação inclusiva e o conjunto de resultados obtidos, apenas consideramos analisar os resultados mais representativos partilhados pelos professores estagiários respondentes. Com efeito, aspirações identificadas nos professores de EF em formação, em relação a sua docência, não só detém uma consciência de justiça social, bem como influenciou suas perspectivas futuras para a profissão. Apesar da pouca experiência profissional neste contexto educativo específico, os professores estagiários preocupam-se relativamente aos muitos desafios da educação inclusiva no contexto da EF, pois, não tiveram oportunidades satisfatórias de contacto com alunos com NEE e outras experiências práticas neste contexto específico de ensino. As atitudes destes professores em formação inicial estão subjacentes ao que a literatura científica identifica como perfil de um professor de EF inclusivo. Portanto, analisamos e refletirmos alguns pormenores da identidade profissional destes estagiários, nomeadamente as práticas e perspectivas face ao paradigma inclusão. Discutimos a inclusão de alunos NEE e se a formação dos PES se encontra ajustada a preocupação dos estagiários em relação a participação destes alunos nas aulas de EF. Observamos os valores da inclusão se materializam numa conduta profissional fundamentada na solidariedade e respeito, assim como, nas valências de natureza ética, essenciais a igualdade e justiça social, bem como o interesse dos formandos em aprimorar suas competências profissionais com o intuito de promover futuramente respostas assertivas às necessidades educativas destes alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; IDENTIDADE PROFISSIONAL; ESTÁGIO PROFISSIONAL;

5.1.1 Abstract

The exploratory study was developed with a group of PE teachers and aimed to identify the representations and practices identified in the scientific literature as characteristics associated with inclusive physical education teachers. Thus, given the complex and multifactorial nature surrounding the foundations of inclusive education and the range of results obtained, we only considered analyzing the most representative results shared by the teacher trainee respondents. In effect, aspirations identified in the trainee PE teachers, in relation to their teaching, not only holds an awareness of social justice, but also influenced their future perspectives for the profession. Despite little professional experience in this specific educational context, the trainee teachers are concerned about the many challenges of inclusive education in the context of PE, as they have not had satisfactory opportunities for contact with students with SEN and other practical experiences in this specific teaching context. The attitudes of these teachers in initial training underlie what the scientific literature identifies as the profile of an inclusive PE teacher. Therefore, we analyze and reflect some by minors of the professional identity of these trainees, namely the practices and perspectives towards the inclusion paradigm. We discuss the inclusion of SEN students and whether the training of the PES is adjusted to the concern of the trainees regarding the participation of these students in PE classes. We observed that the values of inclusion are materialized in a professional conduct based on solidarity and respect, as well as in ethical values, essential to equality and social justice, and the trainees' interest in improving their professional skills in order to promote assertive responses to the educational needs of these students in the future.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; INCLUSIVE EDUCATION, TEACHER EDUCATION.

5.2 Introdução

No papel de professores almejamos alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, é exigido das escolas, enquanto entidades sociais, desenvolver respostas positivas a muitos problemas inerentes a sociedade, tal como, e paradigmas provenientes das relações interpessoais do complexo entreposto cultural presente nos espaços educativos. A presença de muitos condicionalismos que influenciam a natureza de fatores externos e internos ligados às múltiplas interações entre os intervenientes faz com que as escolas sejam mais que confrontadas relativamente a diversidades culturais, sociais, ideológicas entre alunos e a comunidade escolar. Neste sentido, as lógicas instauradas desafiam constantemente os professores: a refletir criticamente conceções e lógicas de pensamento; estimular a procura pela constante reconfiguração das suas ações didáticas; assegurar a inclusão de todos os seus alunos sem distinções. Além de colocar estes profissionais numa tensão permanente entre relações interpessoais e práticas pedagógicas o paradigma da escola inclusiva impõe uma urgência em discutir eticamente a responsabilidade intervencionista dos profissionais da educação em particular os professores de EF relativamente a diferentes práticas educativas. Assim sendo, faz-se necessário, a educação, a diferença e práticas educativas inclusivas a fim de alcançar melhores patamares de capacitação, satisfazer as aspirações de prosperidade escolar e o desenvolvimento multidimensional dos alunos. Através da sua natureza profissional intrínseca, a EF, devido às suas características e valores únicos, é um poderoso instrumento para realizar esta formação multidimensional de intervenção. Portanto, com o intuito de alcançar uma sociedade pluralista, equitativa, os professores de EF têm um papel importante a desempenhar na inclusão dos deste desejo social de abraçar a todos os alunos sem exceção.

No que respeita ao paradigma inclusivo de ensino as investigações (Haycock & Smith, 2011; Lirgg et al, 2017; Pocock & Miyahara, 2018) partilharam informações relevantes relativamente aos profissionais da educação e seus

níveis de formação inicial e contínua, em específico, apontam para limitações ao nível da formação dos professores. Sob esta perspectiva, é também reconhecida uma ambivalência relativamente às ações e comportamentos dos professores face à deficiência e à inclusão na educação física escolar. Em particular, são também identificadas atitudes negativas associadas a compreensão errónea de conceitos dos professores no que concerne os alunos com NEE.

Muitas investigações foram conduzidas neste contexto, e revelaram uma série de constrangimentos, dificuldades e limitações que os professores experienciam ao desenvolver processos inclusivos na sala de aula. Sob esta premissa, a literatura científica nos evidencia que muitos professores de EF são incapazes de implementar ativamente processos educativos inclusivos para alunos com NEE no contexto da EF e do DE. Isto porque muitas são as investigações que analisam apenas variáveis implícitas isoladamente ou dimensões subjacentes ao problema. Por conseguinte, no contexto específico da EF inclusiva, os temas relacionados com a perceção de conceitos ligados a inclusão, tal como a formação e preparação dos professores nesta área permanecem muito inexplorados. Neste sentido, inevitavelmente, há lacunas de investigação relativamente à análise e compreensão do desenvolvimento e na formação de professores de EF, relativamente as práticas pedagógicas e os valores para uma educação mais inclusiva. Nomeadamente, existe uma lacuna particularmente no que diz respeito à consideração do desenvolvimento de perfis de professores de EF inclusiva através da análise de uma perspetiva multidimensional e holística (Meegan & MacPhail, 2006; Block & Obrusnikova, 2007; Ko & Boswell, 2013; Qi & Ha, 2012; Campos, et al., 2015).

5.3 Enquadramento teórico do estudo

O estudo centrou-se em investigar as Práticas e Valores para uma educação física inclusiva, incindindo em duas dimensões principais: representações teóricas: perspetivas e reflexões relativamente as práticas pedagógicas em educação física inclusiva e habilitação e/ou formação em práticas educativas

inclusivas Por conseguinte, se fez necessário compreender melhor como estes conceitos se relacionam, como a educação física pode ser mais inclusiva e como este processo pode influenciar os alunos e professores.

5.3.1 Inclusão: os desafios de se caminhar para compreender o outro

A inclusão se estabelece numa conceção teórica por muitas vezes de difícil compreensão e permanece como um termo de constante discussão e que se encontra cada vez mais presentes nas diversas áreas da nossa vida em sociedade, a saúde inclusiva, a escola inclusiva (Rodrigues, 2020), às quais acrescentamos a EF inclusiva. Sob esta perspetiva, somos constantemente confrontados com confusões e más interpretações, ou controvérsias quanto ao seu significado efetivo numa variedade de contextos de aplicabilidade (Correia, 2008, 2010; Ainscow & Miles, 2008; Ainscow, 2009; Florian, 2014; Lewis, 2016; Krischler, Powell & Cate, 2019).

Sob essa intenção de fundamentar a proteção do direito de praticamente todas os alunos e pessoas a serem integrados nas aulas, a serem iguais na sua idiossincrasia, a serem incluídos entre os seus pares, cresceu a relevância desta preocupação em diferentes sectores da sociedade nas últimas décadas. Nesta premissa, configura-se um conceito mutável que segundo Franco, (2011) resulta em largo espectro de aplicação consoante a área de atuação ou implementação. As conceções que envolvem o conceito do termo inclusão estão sujeitas a diferentes interpretações dependendo do cotnexto onde é interpretado (Correia, 2005; Florian, 2014; Lewis, 2016).

O termo é originário da temática dos direitos humanos, onde os valores da igualdade e justiça social e que atenue quaisquer formas de discriminação em busca de uma sociedade mais igualitária; portanto, estas são as bases do seu entendimento, assim como constituem o cerne de muitas políticas e práticas sociais (Armstrong & Barton, 2016; Armstrong & Rodrigues, 2014; Barton & Armstrong, 2007).

Interpretamos, portanto, que a inclusão corresponde a um amplo conceito e deve ser compreendido essencialmente como um direito humano. Deste modo, o ato de incluir incorpora conceitualmente a inclusão como um fenómeno de desenvolvimento do ser humano e da sua formação social. Esta filosofia de incluir preconiza o refinamento da aceitação intencional do próximo, tal como, a justiça social para todos sem distinção.

Compreende-se também, que a inclusão como respeitar o outro na sua diferença e idiossincrasia e, simultaneamente, o fomentar do sentimento de pertencimento. Neste sentido, como evidenciam Ainscow (2009); González (2003) significa, também, o facto de convergir ideias que objetivam a melhoria da qualidade de vida de todos os indivíduos inseridos na sociedade, onde o meio educativo desempenha um papel primordial no que respeita ao seu desenvolvimento e concretização. Com efeito, a Declaração de Salamanca (1994) promoveu esta perspetiva quando preconizou que as instituições de ensino que corroboram comuma orientação inclusiva configuram-se o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, e fomentar valores mais acolhedores nas comunidadeseducativas. As escolas orientam para uma sociedade inclusiva com o intuito de alcançar a educação para todos vinculando assim, definitivamente, a estreita ligação entre a educação e inclusão (ONU, 1994).

5.3.2 A Inclusão Educativa

Este conceito em específico no contexto escolar, representa a compreensão da igualdade entre todos (Conselho Nacional de Educação, 1999; Ferreira, 2007; Stainback & Stainback, 1999) e relativamente a nível conceitual interpreta-se o mesmo como respostas à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, o que implica num complexo processo de mudanças e modificações através de contextos específicos de aprendizagens, modelos ajustados, estruturas e estratégias de ensino assertivas (UNESCO, 2005).

Entende-se, portanto, que inclusão no contexto de ensino assegura uma visão holística e multifacetada para o desenvolvimento humano dos alunos. Neste sentido, ela promove a necessidade do envolvimento de todos, incluindo aqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão (UNESCO, 2005).

Deste modo, a conceção do termo no contexto escolar, configura-se numa proposta educativa que procura consubstanciar um espaço de práticas pedagógicas de forma a concretizar as ideias do direito de todos à educação, igualdade e equidade, portanto, o grande objetivo que se procura é garantir o sucesso escolar de todas as crianças, por meio a alteração do ambiente educativo, o que pressupõe sempre a necessidade de um processo de transformação da escola (Ferreira, 2007).

A inclusão escolar, se materializa num processo que auxilia a aspiração da educação democrática e de igualdade de acesso, de oportunidades, de desenvolvimento multidimensional, e cujo princípio fundamental se alicerça em todos os alunos aprenderem cooperativamente, independentemente das dificuldades e das diferenças apresentadas.

Sob esta perspetiva, Ainscow, Farrell & Tweddle (2010) sugerem que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmosde 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. Porém, este entendimento de inclusão no contexto escolar não se apresenta linear e simplista. A inclusão escolar, identifica-se internacionalmente que, subsistem diversos tipos de entendimento e definições consoante a diversidade de contextos educativos.

Face ao exposto, se faz necessário discutirmos as normativas e linhas orientadora que denotam as intencionalidades em facultar respostas assertivas à participação de todos os alunos sem exceção. Compreendemos a inclusão como um grande desafio, embora definida sob conceitos e perspectivas subjetivas, dada a diversidade de contextos onde se desenvolve, apresenta um denominador comum que se materializa pelo sentimento de pertença e intencionalidade,

percecionado pelo indivíduo e/ou aluno que, por sua vez, reflete-se na sua participação ativa em todas as dimensões do seu desenvolvimento em contexto social, como seja na família, na escola, numa comunidade ou país.

A inclusão é, pois, um construto flexível e adaptável à diversidade de circunstâncias que lhe dão uma forma e às quais procura dar uma resposta assertiva.

5.3.3 O fenômeno da Inclusão

A definição da educação inclusiva é complexa e como refere (Armstrong, 2014) a mesma fundamenta-se através de uma ampla discussão na literatura científica e, nas últimas décadas, sem dúvidas é um dosmais discutidos na área das ciências da educação. Os conceitos que envolvem este fenómeno, infelizmente ainda não são bem definidos ou universalmente aceitos pelos investigadores das ciências da educação, uma vez que, ele se encontra associado ao entendimento daquilo queé a conceptualização de inclusão e seu contexto de aplicabilidade (Krischler et al., 2019).

Neste sentido, as interpretações são variadas implicações naquilo queé a sua materialização e operacionalização. Por conseguinte, a educação inclusiva torna-se um grande desafio como processo, pois necessita de mais estudos e discussões que visem aumentar a participação dos investigadores e atenuar fenómenos de exclusão social, então, estudar este fenómeno possibilita a aceitação e apoio da diversidade de todos os alunos, objetivando a eliminaçãoda exclusão social, das consequentes atitudes e respostas ineficazes à diversidade (Booth & Ainscow, 2002; Ainscow, 2005; Ainscow et al., 2006).

Por outro lado, a educação inclusiva pode, também, ser definida como o compromisso dos profissionais da educação de incluir os alunos NEE nas atividades escolares regulares, não apenas os integrando no espaço de aula, e sim adaptando novas estratégias, metodologias e estabelecendo a procura de diferentes soluções que apoiem as particularidades desses alunos (Coates & Vickerman 2008; De Boer, Pijl & Minnaert 2010; Van Mieghema, et al., 2020).

Na literatura estudada, o ramo de conhecimento das ciências da educação define como consensual a necessidade de compreender que este fenómeno complexo e multidimensional de incluir. Definindo-o, como uma emergência oriunda do compromisso de facultar oportunidade a todos e o direito de participação dos alunos (Armstrong & Rodrigues, 2014; Nilholm, 2020). Neste sentido, o princípio base subjacente a este entendimento é o de desenvolver e promover a aprendizagem conjunta entre todos os alunos, independentemente individualidades, (Rodrigues & Rodrigues, 2011). Assim, parece-nos representar um meio ímpar de ampliar a participação na aprendizagem de todos os alunos para que as suas necessidades educacionais possam ser atendidas (DePauw & Doll-Tepper, 2000).

5.4 Justificativa da Temática em Estudo

Neste estudo, assumimos um entendimento mais amplo e democrático do entendimento e das práticas educativas inclusivas. Numa lógica para ampliar o conhecimento desta temática e sua relação com a EF escolar, entendemos de maneira geral a educação inclusiva como um direito básico humano de todos, e configura-se como alicerce para a construção de aprendizagem mais significativas para os alunos e um ambiente de aula mais justo e participativo para todos.

Apesar dos muitos desafios provenientes deste paradigma inclusivo, às suas particularidades, dinamismo e valores, se devidamente valorizados, podem favorecer para ambientes de aprendizagem mais significativos, bem como contribuir para escolas mais inclusivas (Block & Obrusnikova, 2007; Qi & Ha, 2012).

Dentro do paradigma escolar moderno, os professores de EF em formação devem não somente possuir valores inclusivos na sua formação, como é de igual importância, a competência nas práticas pedagógicas. De igual forma, salientamos também a criatividade para incorporar técnicas recursos logísticos e estratégias nas suas intervenções de modo a contribuírem efetiva e ativamente ao extrair da diversidade e deficiência conotações positivas, portanto, aumentar a inclusão na escola.

5.4.1 A Formação do Professor de Educação Física: Práticas educativas inclusivas e aspirações

Face ao exposto pelos autores Campos et al., (2015) e Celestino e Pereira, (2019), atualmente, assiste-se a uma grande preocupação na formação de professores de EF relativamente à necessidade de incluir temáticas referentes a inclusão e diversidade nos seus planos de aprendizagem das UCs relevantes para a docência nesta temática. Sob esta perspetiva, a literatura nesta área evidencia que, nas décadas mais recentes, muitos são os professores de EF que reconhecem não estar devidamente preparados para desenvolver processos de inclusão de alunos com NEE nas suas aulas de educação física (Lirgg, et al., 2017; Hersman & Hodge, 2010; Sato et al., 2007).

No que respeita esta temática um estudo recente realizado pelos autores Celestino e Pereira, (2019), teve como principal objetivo caracterizar a formação específica em necessidades educativas especiais desenvolvida pelas universidades portuguesas no processo de atribuição da qualificação de professor de (EF) no nível 2º ciclo de estudos (mestrado). Este estudo revelou uma crescente consideração e cuidado dos futuros professores e especialistas em educação física no que respeita à formação, tendo justificadamente identificado preocupações sobre a possibilidade de alteração desta situação, observando-se mesmo uma grande intenção dos mesmos de intervir num contexto educativo inclusivo. Entretanto, no que concerne a sua operacionalização, a mesma demonstra assumir apenas singelas "sensibilizações" para a temática da inclusão e, por conseguinte, uma carência no contacto dos professores com esta realidade educativa. Ou seja, há pouca prática educativa com estudantes de NEE e, consequentemente, pouca reflexão crítica relativamente a este tipo de prática, pois a mesma requer ligar os princípios e valores de experiências partilhadas pelos professores para desenvolver-se uma compreensão e desmistificação face às incapacidades e deficiências.

Como tem sido realçado, para os professores lecionarem a alunos NEE, as suas intervenções pedagógicas devem ser mais dinâmicas e ajustadas, pois requer dos profissionais de EF não somente um leque de conhecimentos

complexos, assim como, criatividade para desenvolver ações de forma assertiva, mas sobretudo uma prévia experiência prática em contexto real. Entende-se, portanto, a importância de saber lidar com alunos NEE (Rodrigues, 2003b; Jeong & Block, 2011).

Sob esta perspectiva, devemos facultar mais oportunidades de desenvolvimento profissional para a melhoria da intervenção dos professores, através dos programas de formação contínua (Cook & Odom, 2013; Flower, McKenna, & Haring, 2017). Oferecendo novas possibilidades em contexto real de prática pedagógica, em cenários de lecionação com estudantes NEE. De facto, é fundamental reforçar o ideal relativamente a aquisição de atitudes que só podem ser desenvolvidas através do envolvimento com o contexto real de aula (Lleixà, et al., 2017).

Acredito, ser fundamental debatermos a formação, o aprimoramento dos professores e o desenvolvimento de competências para lecionar dentro desta perspectiva inclusiva, particularmente no que concerne o desenvolvimento de competências para intervir com alunos NEE. Se faz necessário compreender o seu perfil e consciência profissional estão ajustados para discutir e aperceber este paradigma educativo. Considero apropriado, também, compreender o perfil dos professores estagiários no último ano do seu mestrado, pois, acredito que devemos desenvolver uma consciência crítica para esta temática e, possibilitar respostas pedagógicas mais assertivas para incluir alunos NEE nas aulas de EF. O objetivo deste estudo é, portanto, explorar as perceções das práticas e as aspirações dos professores de EF em relação ao fenómeno da educação inclusiva.

5.5 Objetivos do Estudo

Este estudo exploratório desenvolveu-se no âmbito da metodologia qualitativa, dada a necessidade de uma compreensão mais aprofundada do entendimento que os professores estagiários perspetivam relativamente à valores e práticas para uma EF mais inclusiva. Conforme o enquadramento teórico anteriormente efetuado o presente estudo tem os seguintes objetivos:

Geral: identificar as aspirações e representações que os professores estagiários de educação física têm acerca de práticas e valores para uma educação física inclusiva, incluindo fatores associados a sua formação para intervir com alunos NEE.

Específicos: Com intuito de atingir o objetivo geral anteriormente descrito, delineamos os seguintes objetivos específicos:

i) conhecer as conceções destes profissionais em formação(estagiários) acerca de valores e práticas inclusivas em EF;

ii) identificar as medidas e boas práticas que os profissionais da EF em formação reconhecem para poder vir a exercer um papel inclusivo mais assertivo na escola.

5.5 Material e Métodos

No âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto este estudo centrou-se na análise das experiências pessoais e contextuais específicas de atuação dos professores de EF sobre a inclusão nos contextos da EF (Qui & Ha, 2012) e deste modo dar cumprimento aos objetivos do estudo. Com o intuito de cumprir os objetivos delineados para este estudo, de caracter exploratório, recorremos ao inquérito por questionário (Ghliglione & Matalon, 2001) para recolha de informações através de um conjunto estandardizado de questões iguais para todos os participantes. Esta configuração permite interpretar as respostas dos professores sem a participação direta do investigador, bem como identificar as ideias e representações mais comuns deste grupo de professores estagiários em formação.

Os estudos de natureza qualitativa objetivam explorar as perceções e o mundo dos entrevistados, e assim podemos extrair informações relevantes que representam a perspetiva singular dos respondentes. (Patton, 2002). Neste sentido, a entrevista por questionário Ghiglione & Matalon, (2001), tem sido um

dos métodos assertivo para recolha de dados no âmbito da investigação em desporto e da EF possibilitando obter informação profunda e multifacetada sobre diversas problemáticas. Neste sentido, a elaboração do questionário teve por base: a literatura de referência neste ramo de conhecimento; a formulação dos objetivos do estudo seguindo os procedimentos metodológicos de elaboração de questionários, proposto do Ghliglione e Matalon, (2001).

Este estudo foi desenvolvido ao longo de três etapas: revisão da literatura de referência; o auxílio de um orientador com procedimento metodológico de elaboração das questões; e disponibilização do questionário na plataformaonline de partilha. Portanto, a investigação foi realizada à distância e após a recolha das informações, procedeu-se ao tratamento dos dados, tendo como referência os objetivos do estudo, procedeu se à definição das informações maisrelevantes de análise (Ghliglione & Matalon, 2001; Bardin, 2008). Tendo em consideração a natureza do estudo o tratamento dos dados recolhidos foirealizado da seguinte forma: i) análise do resultado das palavras-chave (unidades de informação ou registo/word cloud) dos respondentes em forma depercentagem; e ii) análise de conteúdo descritivo para as questões abertas.

5.6 Procedimentos de Recolha

Após o desenvolvimento completo do questionário e a sua revisão pelo orientador deste estudo, obteve-se a hiperligação de acesso ao questionário na plataforma online (Survey Monkey). Neste sentido, os alunos do último ano do Mestrado de Ensino (FADEUP) foram-lhe enviados múltiplas oportunidades de colaboração via correio eletrónico. Neste sentido, foi solicitado a participação dos mesmos nesta investigação através da partilha das suas experiências e perceções a nível profissional após a conclusão do estágio profissional em EF. Os respondentes tiveram a possibilidade de responder ao questionário entre os meses de junho e setembro de 2022. Após a recolha dos dados, procedeu-se ao tratamento dos mesmos, e considerando a natureza do estudo, o tratamento e organização dos dados mais relevantes provenientes das questões abertas foram influenciados pelas unidades de registo mais relevantes evidenciadas.

5.7 Participantes do Estudo

Responderam ao questionário 34 professores estagiários de EF do Mestrado EEFEBS - FADEUP. A população estudada é de diferentes zonas do país e os participantes foram automaticamente selecionados por serem alunos inscritos na cadeira de estágio profissional do último ano do mestrado em questão.

5.8 Apresentação e Discussão de Resultados

Neste capítulo gostaríamos de partilhar informações relativamente à apresentação e discussão dos resultados conforme a ordem sequencial das questões que compõem todo o questionário. Com o propósito a manter o anonimato dos participantes e, ao mesmo tempo, selecionar respostas que vão ao encontro do que será descrito neste estudo, para a apresentação e discussão das informações, utilizarei as siglas PE1, PE2, …PE34, para identificar os professores estagiários que estiveram sujeitas/os ao questionário e entrevista, de forma a identificar cada questão, serão usadas as sigas Q1, Q2...Q7. O modelo com as questões utilizadas no survey online encontram-se no (Anexo 6).

Podemos observar que a primeira parte do questionário (Q1; Q2 e Q3), tem a finalidade de perceber pormenores relativamente aos dados biográficos dos professores estagiários respondentes, informações pertinentes relativamente as suas formações e habilitação para a docência em ensino de EF, nos ciclos de ensino que lecionou no período do EP, acrescido da formação inicial e complementar para práticas inclusivas em EF.

O Perfil do Professor Estagiário

No que respeita a Q1, a distribuição dos alunos por instituição de obtenção da licenciatura, 70,56%, (n= 24), apresentavam formação inicial dos respondentes em instituições da zona do Porto, os demais alunos, 30,44% (n=

10), obtiveram a sua licenciatura em outras instituições de ensino fora da zona da grande Porto, como exemplos: Faculdade de Desporto da Universidade de Coimbra;Instituto Politécnico de Bragança; Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa.Relativamente a obtenção das suas licenciaturas, informação obtida dosrespondentes maioritariamente representa o ano 2020, 47%, (n= 16). Concludentemente, o ano previsto para a conclusão deste Mestrado, a maioriados alunos respondeu o ano que está a decorrer, ano de 2022, 88,24%, (n= 30).Relativamente a Q2, os alunos do mestrado tiveram possibilidade de múltipla escolha de resposta. A pergunta fundamentou-se em aperceber qual ociclo de ensino que os alunos do Mestrado tiveram suas respetivas turmas residentes para a lecionação no EP, os respondentes, 29,41%, (n= 10), tiveram experiências de lecionação com o 1ºCiclo de Ensino, 41,18%, (n= 14),experienciaram aulas no 2º Ciclo, acrescido a estes dados um total de 35,29%,(n= 12), os PE que tiveram a oportunidade de lecionar para o 3º Ciclo de ensino,e por último, a lecionação para o Ensino Secundário, responderam 58,82%, (n=20).

No que concerne a Q3, os participantes tiveram a possibilidade de responder se na sua formação inicial e/ou complementar realizaram algum tipo de formação que os levasse ao estudo e preparação de Práticas Inclusivas em EF, 64,71%, (n= 22), participantes afirmaram que estudaram a temática em cadeiras curriculares na sua formação inicial, 35,29%, (n= 12) tiveram apenas a oportunidade de estudo em unidades curriculares optativas, formações complementares, seminários e/ou workshops.

Em relação à segunda parte do questionário, as questões (Q4; Q5; Q6 e Q7), teve como objetivo, a recolha de opiniões e impressões dos respondentes relativamente as práticas pedagógicas, valores e formação específica para o ensino inclusivo nas aulas de EF. Através das informações mais pertinentes evidenciadas, foi factível perceber muitas conceções sobre ensino inclusivo em ensino de EF e o atual paradigma da inclusão experienciado pelos professores estagiários/alunos deste mestrado de ensino.

O valor da educação inclusiva nas aulas de EF - Q4

Os valores dos respondentes incorporam e relacionam-se com os valores identificados pela EADEE, (2011) como essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, configurando-se como alicerces dos comportamentos e condutas do trabalho dos profissionais da educação em contextos educativos inclusivos: valorização da diversidade; apoiar sem distinção; – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir para todos os alunos; trabalhar cooperativamente e assegurar trabalhos em equipa; e o desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino como atividade de aprendizagem constante e os professores assumem esta responsabilidade pela sua aprendizagem.

Através da categorização de palavras-chave foi possível organizar algumas categorias resultantes da análise de conteúdo dos respondentes. Percebe-se à conceptualização que estes professores estagiários têm relativamente à inclusão, com base na tabela 2:

Tabela 2 – Dimensões e categorização das palavras-chave Q4

Dimensões	Categorias	N =36	%
Valores Inclusivos; Professor como promotor da inclusão	Integrar	16	47%
	Incluir	9	26,4%
	Equidade	5	14,7%
	Desafio	2	5,8%
	Outras	2	5,8%

Valores Inclusivos

Com o intuito de operacionalizar uma mentalidade acolhedora face aos desafios de incluir os alunos, sobressai dos discursos destes professores em formação, um conjunto de valores referenciais ou guias que devem orientar as práticas pedagógicas. Portanto, identificam-se alguns valores associados a equidade, solidariedade, tolerância, e do respeito pelo outro como valores subjacentes à atuação inclusiva do professor de EF.

"Adaptação à individualidade e as necessidades" (**PE 6**)

"Todos da turma terem a mesma possibilidade de aprender" (**PE 12**)

"Aulas abrangentes para todos os jovens e crianças, com intenção de que todos se sintam integrados e envolvidos nas aulas" (**PE 14**)

"Independentemente das características das pessoas, todas elas possam estar envolvidas nas aulas consoante as suas possibilidades" (**PE 2**)

"Significa aulas com entreajuda, participação e tolerância" (**PE 17**)

"Aulas que promovam o valor da solidariedade e equidade. Aulas abrangentes a todos de modo que os alunos se sintam envolvidos" (**PE 26**)

O professor como promotor de inclusão

Acrescido os estes valores inclusivos subjacentes a atuação dos PEs, observamos outro conjunto de características que foram igualmente valorizadas por estes, a intencionalidade, a responsabilidade, e o compromisso de integrar a todos no ambiente de aula. Muitos respondentes creem na figura do professor como um alicerce orientador, uma bússola e/ou referencial máximo no espaço de aula para que os alunos possam perceber os valores sociais e afetivos nas aulas. Neste sentido, de uma forma geral, os PEs acreditam que o professor deve ser um facilitador do processo inclusivo no contexto educativo que atua, e ao atuar como um referencial para os seus alunos deve assumir um compromisso com a participação ativa dos alunos. Portanto, entende-se que o professor assume o papel de promotor de boas práticas e facilitador das possibilidades de inclusão e relações sociais entre os alunos.

"Incluir nas aulas significa colocar o aluno num contexto que lhe permita chegar várias vezes ao sucesso e este sentir que faz parte integrante da dinâmica da aula" (**PE 1**)

"Promover a integração e participação ativa de todos os alunos sem exclusões, independentemente das suas características pessoais" (**PE 10**)

"Ao longo das aulas o professor não deve desistir de incluir, ele deve ser o elemento norteador para o desenvolvimento multifacetado das crianças" (**PE 27**)

"A responsabilidade do professor como um referencial ajudar a todos sem exceção, adaptar estratégias e objetivos para que o funcionamento da aula seja adequado para que os alunos sejam formados para valores sociais que a sociedade atual tanto preza e valoriza" (**PE 3**)

O perfil de um professor de EF inclusivo - Q5

Sob a perspetiva do perfil de um professor inclusivo, no que diz respeito à forma como os mesmos compreendem o seu papel nas aulas de EF, os resultados observados, refletem as opiniões dos professores em formação relativamente ao seu perfil profissional. Neste sentido, podemos inferir que maioritariamente os PEs entendem a inclusão como um processo desafiador e complexo, que envolve muitos constrangimentos e incertezas, contudo, os professores em formação julgam necessário enfrentar este processo para desenvolver competências profissionais (skills) e melhor construi seu perfil profissional.

Tabela 3 – Dimensões e categorização das palavras-chave Q5

Dimensões	Categorias	N =34	%
Medidas e circunstâncias; Materiais e didática.	Competência Profissional	14	41,8%
	Planeamento de aula	12	35,2%
	Adaptar a realidade do aluno	5	14,7%
	Participação de todos	3	8,8%

A interpretação das palavras-chave e dos dados descritivos provenientes desta pergunta aberta, revela um conjunto de circunstâncias diferenciadas e características subjacentes ao perfil professor de EF inclusivo. As mesmas estão intimamente relacionadas com os seus comportamentos, perspetivas pessoais e formas distintas de agir ao desenvolverem processos educativos inclusivos em aula.

Medidas e Circunstâncias

"Um professor deve estar atento a realidade dos alunos, é preciso respeitar as suas particularidades para que todos façam as suas aulas … o profissional tem de ter essa intencionalidade de querer incluir a todos, querer que todos a turma participe" (**PE 13**)

"Penso que os professores devem estar abertos a processos inclusivos no espaço de aula, para compreender o mundo de cada um da turma, pois todos os alunos são diferentes e qualquer aluno pode ter uma limitação física ou psicológica, logo o professor deve precaver e preparar as aulas nesse sentido" (**PE 4**)

"O professor deve se preocupar sempre com a inclusão nas aulas para que nenhum aluno se sinta excluído que possam todos aprender com equidade" (**PE 11**)

"É importante como profissionais desenvolvermos uma mentalidade para incluir. Devemos estar prontos para atuar em todos os setores, em todos os sentidos, e pensar na participação de todos os seus alunos sem distinção, não apenas integrar, é importante fazer do indivíduo um ser útil dentro do seu grupo" (**PE 22**)

Materiais e didática

Os professores em formação consideram estes fatores logísticos como uma circunstância a nível profissional, fundamental a se desenvolver. Mais concretamente, entendem que os profissionais devem estar dispostos a tentar implementar novas abordagens práticas e refletir constantemente em estratégias para fomentar os processos inclusivos nas suas aulas de EF. Este processo pode infelizmente significar um grande esforço adicional para estes profissionais da educação.

Sendo assim, face aos novos e complexos paradigmas escolares, o esforço pessoal deste PE em assegurar a equidade entre todos os seus alunos no ambiente de aula surge como uma característica particularmente interessante, que pode estar intimamente ligada ao perfil de um professor inclusivo em formação discutida na literatura. Pois significa uma preocupação dos professores estagiários em assegurar os direitos básicos humanos dos alunos, e esta preocupação revela o esforço dos mesmos em adaptar os seus planeamentos de aula e a didática e/ou materiais para assegurar uma aula de EF mais inclusiva.

"O professor deve ter em atenção no planeamento da própria aula, antecipar possíveis casos de exclusão de alunos em algumas tarefas. Durante a aula se observar um caso desse tipo, deve tentar reverter ou atenuar a situação e colocar o aluno de uma forma mais participativa e dinâmica na aula.

Desta forma, promovemos um ensino para todos e respeitamos a equidade entre os alunos e os valores essenciais à cultura desportiva. (**PE 5**)

"Todo o professor deve preocupar-se com a inclusão dos seus alunos, sejam eles mais ou menos aptos. É de extrema importância planear atempadamente os exercícios e os materiais a utilizar, pois o professor deve contribuir não só para formar um aluno desportivamente competente, mas para a aumentar a sua compreensão relativamente aos valores sociais essenciais para o seu futuro em sociedade" (**PE 17**)

"É difícil para o professor este processo de incluir, precisamos de apoio, seja através de esforço próprio ou com ajuda externa de outros profissionais de educação mais experientes, ou através de outras formações" (**PE 32**)

Sem dúvida, falta-nos competência teórica e prática, na escolha dos materiais a utilizar e quais exercícios adaptar em aula, de facto é uma responsabilidade acrescida para o professor constantemente criar condições favoráveis para os alunos aprenderem cada vez mais e sentirem-se participantes ativos, esta situação de incluir por vezes é muito complexa. (**PE 9**)

Através de um olhar minucioso, entendemos que as vivencias partilhadas pelos PEs, após a conclusão do estágio profissional vão ao encontro dos esforços necessários para assegurar os fundamentos de ensino inclusivo. O autor Lytle et al., (2010) salienta que para o professor de EF inclusivo, esta intencionalidade de incluir a todos e valorizar a diversidade dos alunos é considerada uma competência profissional essencial, e fundamenta-seno querer apoiar todos os alunos sem exceções. Assim sendo, acredita-se que a postura dos alunos do mestrado em valorizar ou facultar uma resposta educativa mais ajustada aos seus alunos no contexto de aula alavanca o potencial dos seus alunos e contribui para o sucesso de todos ao invés de evidenciar as suas limitações e/ou incapacidades.

A formação dos Professores no atual paradigma da EF inclusiva - Q6

No que respeita à análise da dimensão da formação dos PEs, almejamos perceber informações acerca das competências que os respondentes acreditam ser relevantes para lecionar EF num contexto inclusivo. Neste sentido, foram

evidenciadas algumas sugestões e formas para ajustar as aulas e a formação dos professores para enfrentar os desafios da inclusão. Portanto, compreende-se que para as formações iniciais dos professores de EF, os alunos do Mestrado sugerem algumas propostas, pois partilharam múltiplas dificuldades quer a nível teórica, quer prático. Muitos partilharam alguns dos constrangimentos experienciados na primeira experiência de docência em contexto real escolar. Em particular, observarmos nos relatos dos PEs dificuldades em intervir com alunos NEE. Os respondentes consideram que não possuem segurança e/ou confiança profissional a nível teórico e/ou assertividade nas intervenções pedagógicas para assegurar participação ativa desses alunos no ambiente de aula.

Tabela 4 – Dimensões e categorização das palavras-chave Q6

Dimensões	Categorias	N =34	%
A preparação dos formandos; ajustar a formação face à perspetiva inclusiva	Formação	19	55,8%
	Dificuldades	7	20,5%
	Insegurança	3	8,8%
	Inexperiência	2	5,8%

Como melhor preparar os formandos?

No que concerne a conclusão do processo formativo para a lecionar EF na escola, a maioria dos alunos deste mestrado considera haver muitos saberes ainda inexplorados e competências que julgam essenciais a se desenvolver para sua prática profissional. Muitos sentem-se que não estão preparados para os desafios de construir um contexto de ensino mais inclusivo. Neste sentido, os professores estagiários relatam, através da partilha das suas experiências pessoais após finalizarem o EP, algumas dificuldades vivenciadas na prática profissional em contexto real de ensino, em particular, constrangimentos e insucesso para assegurar a participação efetiva na dinâmica das aulas de alguns alunos de suas turmas residentes. Em suma, ao observar algumas das respostas, foi factível inferir a existência de muitos constrangimentos no contexto

real de ensino que se refletem em desafios constantanes face a preparação e ao nível da formação obtida por estes professores de EF. No que concerne o âmbito específico da diversidade e da inclusão, os complexos conteúdos ou temáticas desenvolvidas, os estagiários demonstraram frustrações devido a pouca experiência prática, bem como lacunas a da sua formação a nível teórico.

"Por vezes estive perdido em muitas aulas, não sabia como reverter algumas situações de exclusão social. Deveríamos lidar diretamente com pessoas com algum tipo de característica educativa diferente em estudos práticos, deveríamos ter mais oportunidades práticas para lecionar neste contexto de ensino inclusivo" (**PE 24**)

"Após o estágio profissional, notei que não tive a formação devida. Imaginei que estaria mais preparado, fiquei por muito tempo frustrado pelos meus erros, teve muitas situações que não sabia mesmo o que tinha de fazer" (**PE 31**)

"Acho importante colocar uma etapa na formação em que qualquer formando teria de trabalhar com uma amostra de alunos com dificuldades físicas ou psicológicas, de modo a aumentar o seu leque de ferramentas nesse contexto" (**PE4**)

"O nosso ano letivo foi prejudicado pelo covid e falta de experiência prática. Nos prejudicou imenso pois não tivemos muitas oportunidades práticas em outras escolas com alunos NEE, experiência que seria de grande importância no processo de formação de um professor. Lidar com situações o mais próximo com o real é o melhor" (**PE 17**)

"Tive imensa dificuldades em lecionar aulas com um estilo de ensino mais democrático e inclusivo. Nas aulas a jovens com diferentes tipos de idades e necessidades especiais, tive de refletir muito e para colocar em prática esta ´educação inclusiva´. Foi necessário durante o estágio aprender uma enorme diversificação de estratégias e prática pedagógicas diferentes para mantermos os alunos motivados e incluídos na turma" (**PE 8**)

"Não me sinto completamente seguro, devíamos ter maior formação em desporto adaptado e práticas educativas inclusivas, deve haver mais contacto com instituições de apoio a crianças e jovens nesta situação" (**PE 12**)

"Não tive uma preparação eminentemente prática, acredito que cada vez mais há alunos com necessidades educativas específicas, deveríamos de ter uma preparação diferente para receber estes alunos no grupo turma" (**PE 21**)

Neste sentido, estes professores estagiários reconhecem alguns défices na sua formação inicial, na formação contínua, bem como, pouco tempo de formação em disciplinas eminentemente práticas. Como podemos constatar, o contexto real de ensino revela barreiras à operacionalização e materialização de processos educativos inclusivos nas aulas de EF. Entretanto, os PEs demonstram interesse em aprimorar as suas capacidades profissionais. Em específico o desejo de aprender mais, e desenvolver os seus conhecimentos relativamente a formação de saberes específicos na área da educação inclusiva. No que concerne aos saberes e competências necessárias para que os professores se sintam mais preparados para atuar neste contexto de ensino específico, a análise dos dados também evidencia sugestões, medidas e propostas dos PEs para tentar reverter futuras experiências negativas ou atenuar as dificuldades experienciadas ao longo do EP.

Ajustar a formação face à perspetiva inclusiva

De maneira geral, podemos inferir que os alunos do mestrado gostariam de mais oportunidades de formação neste sentido, quer por cadeiras específicas, quer mais oportunidades em horas de experiências práticas para desenvolverem os seus conhecimentos pedagógicos relativamente aos fundamentos da EF inclusiva. Concludentemente, manifestaram o interesse por maisconhecimento, e mais ofertas de disciplinas específicas que possam orientar para este caminho específico de ensino.

> "Acredito ser importante dar mais perspetivas de inclusão aos professores, mais ideias/sugestões de regras/condicionantes que auxiliem a inclusão dos alunos, nomeadamente nas UCs de Estudos Práticos e Didáticas Específicas" (**PE 10**)

> "Deveríamos ter um maior contacto com este tipo de aluno NEE durante a nossa formação inicial, acredito que temos um suporte mínimo, contudo só temos esta única oportunidade do estágio profissional e por vezes não estamos seguros para tal devido à falta de preparação" (**PE 23**)

"Haver um maior contacto com alunos com suporte com medidas de suporte à aprendizagem necessidades nas várias unidades curriculares, na componente prática estar presente esses mesmos casos" (**PE 5**)

"Deve existir formação constante para os professores que já exercem a docência (Professor Cooperante e orientadores). No caso dos recém-formados devíamos obter o máximo de experiência prática nas UCs durante a formação antes de ingressar no estágio" (**PE 6**)

"Muitas das formações iniciais e específicas para professores de EF são mais centradas no âmbito do desporto adaptado, acredito que a nível de educação inclusiva eu não tenho ideia de haver assim grande tipo de formações práticas ou informação teórica" (**PE15**)

"De facto, não saímos preparados, é preciso aumentar a componente prática, para trabalhar com alunos diferenciados, temos de aprender muito, como podemos adaptar alguns conteúdos e sentirmos mais competentes para ajudá-los. Eu acho que muitas vezespecamos com estes alunos em contexto real de ensino, pois há muita teoria e pouca prática"(**PE 28**)

Como tem sido realçado, neste campo de estudo, múltiplas são as evidências que identificam os défices de prática em contexto real. De igual forma, a literatura científica reconhece défices também no que tange na preparação dos professores ao longo dos seus processos formativos e considera que a prática em contexto real constitui uma componente essencial na formação de professores, e para a compreensão mais precisa do fenómeno da inclusão (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação com Necessidades Especiais, 2010; Celestino & Pereira, (2019); Perlman & Piletic, (2012); Van Laarhoven et al., 2007 e consequentemente na melhoria da resposta inclusiva em educação física. Face ao exposto, penso que há uma clara insuficiência de aprendizagem em práticas pedagógicas para estes alunos do mestrado antes de enfrentaram o contexto real da escola. Esta inexperiência e a falta de contacto com a diversidade ou alunos NEE, justificam, em grande medida, as dificuldades sentidas pelos professores de EF em formação (Campos, et al., 2015; McGrath, et al., 2019; Santos & Pereira, 2016).

A participação ativa dos professores estagiários assume grande relevância no envolvimentos com alunos NEE, pois promove mais oportunidades no desenvolvimento de atitudes positivas e comportamentos enobrecedores Em

suma, o escasso contacto com esta realidade educativa influencia a capacidade intervenção dos professores em formação face à diversidade e às necessidades específicas dos alunos, e também reflete uma influência negativa na perceção dos professores relativamente as possibilidades de formação humana do ensino inclusivo (Campos et al., 2015; Lleixà et al., 2017).

O futuro da EF e seus profissionais face ao atual paradigma da Escola inclusiva - Q7

Na mesma linha de raciocínio, ainda no contexto da formação dos PEs, muitos reconheceram os défices da sua formação inicial, e pouco tempo de prática em contexto inclusivo. Este conflito com a realidade da escola advém de muitos momentos de dificuldades e necessidade de superação. O conflito com a realidade da sala de aula proporciona oportunidades de se refletir criticamente acerca da construção da identidade profissional dos estagiários e do futuro da EF neste contexto específico de ensino. Segundo as representações dos PEs, poucas são as vivências e experiências com o ensino inclusivo, realidade esta que se verifica apenas em contexto real de ensino. Esta lacuna entre a teoria e a prática, reflete a incapacidade de muitos em ajustar as suas ações de ensino e comportamentos mais adequados nos processos de aprendizagem para alunos NEE. Por consequência, revela a necessidade de desenvolvermos mais oportunidades de formação e propiciar um entendimento mais ajustado das realidades dos alunos do mestrado face os desafios da inclusão. Sob esta perspetiva, se faz necessário, ponderar como os profissionais da educação podem exercer um papel mais ativo e inclusivo na escola, pois este paradigma configura-se como atual e reflete uma importante e significativa barreira para o sucesso e o desenvolvimento multifacetado dos alunos NEE nas aulas de EF.

Tabela 5 – Dimensões e categorização das palavra-chave Q7

Dimensões	Categorias	N =34	%
Mentalidade inclusiva; valorização o aluno; adaptar e discutir prática pedagógicas	Formação contínua	11	32,3%
	Apoio profissional	10	29,4%
	Práticas Pedagógicas	8	23,5%
	Aluno	5	14,71%

Mentalidade inclusiva e apoio aos professores

Nesta última questão, sobressaíram discursos dos PEs relativamente a um leque de motivos cuja natureza teve impactos negativos no processo de inclusão no ambiente educativo que lecionaram. Estes impactos significativos comorefere o autor Haegele, et al., (2018) podem constituir-se como impedimentos àinclusão educativa. Neste sentido, agregado a estes fatores, múltiplos são os constrangimentos provenientes das barreiras à inclusão dos alunos. Com efeito, os respondentes partilharam algumas medidas que propõe para que o futuro da educação física propicie mais oportunidades de inclusão aos alunos. Acrescido a estas medidas, os PEs sedimentam futuras perspetivas para que a formação dosnovos professores seja mais favorável e ajustável a realidade das escolas, assimcomo, para que caminhemos para reverter cenários sociais disruptivos, constrangimentos e atenuar as dificuldades dos alunos.

> "Haver mais formações sobre esta temática e desafiar os professores na realização dos mesmos, mostrando casos de sucesso" (**PE 16**)

> "É importante formar melhor os professores e saber as particularidades das deficiências dos alunos, e como devemos priorizar metodologias mais adequadas a diferentes crianças. Temos de tentar entender o mundo do aluno, o seu universo particular" (**PE 7**)

> "Gostaria de mais formações sobre a importância da escola inclusiva. Mais horas de estudo em educação física inclusiva" (**PE 18**)

> "Mais apoio, mais formação e mais atividades de promoção da inclusão" (**PE 6**)

Valorização do aluno

Percebemos que uma das principais informações também identificadas nas respostas providas dos PEs nesta última pergunta, é uma característica essencial para a construção da identidade profissional em EF: a postura e sensibilidade que pauta a intenção dos professores de incorporar processos inclusivos nas suas aulas. Muitos estagiários referem a importância de fomentar e/ou desenvolver uma mentalidade comportamental do professor em resposta a materialização deste processo inclusivo na sua docência. Refletimos, como esta particularidade deve ser operacionalizada, entendemos, portanto, que nas informações analisadas é evidente a importância da mentalidade do agir e do ser do professor. Esta, é fundamentada pela justiça social e equidade, características que devem orientar a prática pedagógica do professor para valorizar o aluno.

> A inclusão começa em cada um de nós, por isso penso que em primeiro lugar as mentalidades dos professores têm de mudar para aceitar alunos ditos de “diferentes” (**PE 11**)

> “Se através do desporto conseguirmos unir mais os alunos e demonstrar que todos estão integrados e incluídos penso que demonstramos que temos um grande peso na escola inclusiva” (**PE 30**)

> Incluir os alunos no planeamento das atividades e oportunidades de diálogo para discutir esta temática (**PE 22**)

> “Valorizar as individualidades dos alunos, focar o ensino aprendizagem não naquilo que ele não é capaz de fazer, mas sim aquilo que ele é capaz” (**PE 9**)

> “Não haver tanta separação de bons e fracos, e tentar incluir ao máximo todas as pessoas, quer tenham ou não uma característica que as impeça de realizar a prática devidamente. Penso que há sempre forma de todos os alunos serem participantes ativos” (**PE 2**)

> “Desenvolver este tema da escola inclusiva desde a entrada dos alunos na escola, desenvolver oportunidades de discussão do tema em ambiente seguros, de forma que estes vivam dentro desta cultura e que aprendam a ajudar e conviver com todos, de forma a fazerem estes alunos sentirem-se iguais a todos os outros e que não tenham medo de interagir com os colegas” (**PE 11**)

Devemos nos atentar as particularidades de cada aluno e revestir esta preocupação através de um olhar minucioso e estudo constante. A preocupação dos professores de educação física em procurar informações sobre os seus alunos, por forma a ficarem a conhecê-los melhor e, consequentemente, promover, intervenções mais assertivas tem sido constatada como o respeito e a valorização do potencial da diversidade dos alunos tem um impacto significativo para os sucessos da inclusão dos alunos, bem como a autoestima do professor (Lingard, 2005; Keddie, 2012; An e Meaney (2015).

Adaptar e discutir as práticas pedagógicas

Como tem sido realçado, o professor é o referencial máximo para os alunos em aula, portanto, deve ter a capacidade de incorporar, aspectos criativos nas suas práticas pedagógicas, e consequentemente promover oportunidades no espaço de aula (Celestino, Pereira & Ribeiro, 2020); Rodrigues, & Rodrigues, 2017; Van Mieghem et al., 2020). Isto é, ter a capacidade de adaptar, e propiciar maior interação entre todos, pois, a diversidade dos alunos representa uma das variáveis mais significativas para o sucesso da inclusão em EF, tal como, as atitudes e comportamentos dos pares sem deficiência (Block, et al., 2020; McKay et al., 2015, 2019; Tripp et al., 1991). Portanto julgo prudente, refletirmos por mais vezes estratégias para incorporar práticas pedagógicas mais democráticas, plurais e assertivas. Se faz necessário constante estudo em como adaptar as aulas, materiais e os objetivos das tarefas de aprendizagem.

> "A utilização e adaptação de diferentes modelos de ensino que permita que haja a criação de um grupo de trabalho heterogéneos, o que permite incluir todos os alunos da equipa. Todos são necessários para o concretizar os objetivos em comum" (**PE 8**)

> "Penso que deve haver um maior número de reuniões nos grupos disciplinares de EF, entre o professor de educação especial e professor cooperante e os estagiários. Fortalecer estes laços é muito importante para discutir estratégias e facilitar a integração de todos os alunos nas aulas de educação física" (**PE 4**)

> "Inclusão de torneios Interturmas com medidas de inclusão de diferentes níveis na equipa" (**PE 14**)

> "Os grupos de educação física poderiam discutir mais relativamente aos alunos com estas problemáticas e dificuldades e às vezes não é discutido. Uma sugestão, seria interessante partilharem experiências e discutir diferentes práticas pedagógicas, como adaptar exercícios, deveriam falar mais sobre este assunto de incluir os alunos com mais dificuldades" (**PE 18**)

Deste modo, saliento a importância das relações dos atores da comunidade educativas, reiterando a importância do trabalho colaborativo como é evidenciado no decreto de lei de 2018. A base da troca de informações, múltiplo apoio, cooperação e resolução de problemas, é a ideia chave que facilita os processos da escola inclusiva e consequente inclusão (Decreto-lei nº 54, 2018, de 6 de julho).

Neste sentido, a estratégia dos professores deve assentar uma atitude colaborativa com outros profissionais nos ambientes educativos, para fomentar uma prática social positiva e aumentar a compreensão das necessidades específicas dos diversos alunos, mas também para a melhoria da intervenção dos profissionais e para o desenvolvimento e manutenção de uma rede de suporte e apoio aos alunos, e consequentemente aumentar a eficiência das intervenção e o sucesso da inclusão (Anunah & Hodge, 2005; An & Meaney, 2015; Grenier, 2006; Hersman & Hodge, 2010; Ko & Boswell, 2013; Pocock & Miyahara, 2018; Simpson & Mandich, 2012).

5.9 Conclusões

O estudo, foi conduzido com professores estagiários de EF e teve como principal objetivo identificar algumas representações vinculadas ao paradigma educativo inclusivo. Neste sentido, almejamos perceber se as práticas e aspirações que se convergem aos ideais e valores representativos de um professor de educação física inclusivo. Portanto, almejamos alimentar esta discussão acerca da identidade profissional dos respondentes. Apenas consideramos analisar os resultados mais representativos no leque de resultados obtidos.

Uma primeira componente que devo salientar, diz respeito ao entendimento dos PEs relativamente a conceptualização de inclusão como fenómeno educativo. Nos resultados encontrados através do questionário aplicado, esta compreensão esteve vinculada às muitas representações e reconhecemos que a inclusão, para muitos PEs em estudo, encontra-se intimamente relacionada com a ideia de integrar todos em aula. Esta entendimento, é produto das diferentes experiências pessoais e teóricas das suas formações iniciais e que refletem em tentativas das adaptações que são desenvolvidas em aula. A aceitação da diversidade e suas muitas formas representam um esforço em criar oportunidades que de modo a efetivar a integração, participação e inclusão dos alunos.

As informações evidenciadas pelos respondentes parece-nos validar a perceção da existência de uma intencionalidade de aceitar e tentar concretizar a inclusão em aula, assume-se como um aspeto positivo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, maioritariamente, encaram-na como um desafio educativo, e que esta é uma responsabilidade que deve ser partilhada por todos. Concomitantemente, a estas informações iniciais encontra-se também subjacente no ideário destes professores estagiários que a inclusão significa intencionalidade de promover uma resposta educativa a todos os alunos. Portanto, objetivando não unicamente o desenvolvimento multidimensional do aluno, bem como, a materialização de oportunidades para os mesmo relativamente a sua integração na turma, e participação ativa em aula em resposta à exclusão.

Reconhece-se que na literatura científica, é necessário para muitos professores despender parte do seu tempo pessoal e esforço para refletir, planificar e executar práticas inclusivas (Pocock & Miyahara, 2018). Tempo este que, ao que parece, escasseia face à falta de experiência ou sobreposição de tarefas a que os professores têm de responder no contexto escolar. De facto, como reconhecem Park, Koh e Block (2014), se os professores estiverem muito atarefados dificilmente irão focar parte da sua atenção aos processos inclusivos com maior assertividade, e o desenvolvimento de processos inclusivos será considerado mais uma responsabilidade acrescida.

Muitos PEs manifestaram que não sentem que encontram reunidas as

condições essenciais para a ajustara sua prática a participação destes alunos no contexto das aulas de EF.

Um segundo aspeto apurado nesta investigação, refere-se a medidas e circunstâncias que o PE deve se atentar para uma educação inclusiva, este aspeto identifica à dimensão reflexiva deontológica, produto da intencionalidade PEs em tentar implementar estratégias de inclusão. Felizmente, as informações encontradas vão ao encontro do que a literatura considera como o perfil de um professor de EF inclusivo. Foi factível identificar algumas características e competências que os professores de EF devem manifestar e/ou possuir, de modo a efetivar processos inclusivos em aula.

A aceitação da diferença é reconhecida pelos estagiários respondentes como um fundamento primordial para professores em formação, neste sentido, identificamos informações que devem caracterizar o perfil e/ou identidade profissional do professor de EF inclusivo. Estas informações estão intimamente ligadas com a motivação em querer apoiar todos os alunos sem exceção. Assim sendo, a agência AEDEE (2012), destaca valores essenciais que devem caracterizar o professor de caráter inclusivo, a necessidade de o professor valorizar a diversidade e o dever incondicional de apoiar todos os alunos, compreendendo a sua realidade e estando disponível para processos inclusivos que promovam as aprendizagens escolares significativas e a socialização de todos os alunos sem exceção.

Como refere agência (AEDEE, 2012), entre muitos os valores que devem nortear o professor de EF inclusivo, é enfatizado o trabalho com outras pessoas, e a cooperação com os outros, portanto, para a agência esta rede de apoio através do relacionamento dos professores de EF com os pais, encarregados de educação, e comunidade educativa, ou mesmo com outros profissionais da educação, configura-se essencial para a articulação de informações, valores e, estratégias de trabalho colaborativo, ou implementação de novas ferramentas de intervenção objetivando a melhoria da resposta inclusiva.

Como tem sido realçado, este perfil do professor educação física inclusivo, se assemelha a do professor de educação especial, pois existe a necessidade de este assumir o papel de um professor articulador, como refere o documento

(Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Devemos valorizar a intenção do professor de tentar implementar atividades significativas para todos os seus alunos. De modo a desenvolver a suas capacidades de criação e adaptabilidade a nível profissional face à diversidade dos alunos.

Neste sentido, os professores estagiários respondentes encontram-se em sintonia com muito valores que autores na literatura evidenciam como norteadores do perfil do profissional de EF inclusivo. Os professores para além de se nortear por valores inclusivos, ou seja, demonstrar intencionalidade no seu modo de pensar e agir, e devem ao menos tentar implementar novas estratégias nas aulas, sem distinguir os alunos e deste modo concretizar a inclusão (Rodrigues, & Rodrigues, 2017; Van Mieghem et al., 2020).

Uma terceira componente diz respeito as formações e outros processos de capacitação de modo que as competências dos professores estejam mais ajustadas ao paradigma atual da escola inclusiva. Por conseguinte, é fundamental pensarmos em formação inicial e contínua. As formações assumem-se como uma bússola, que orienta os professores, relativamente aos seus saberes, e como agir face aos desafios da inclusão. Mais do que estratégias e conceptualização teóricas da inclusão, a intervenção docente neste contexto de ensino devem fundamentar-se, também, por uma constante reflexão crítica dos PEs face as suas práticas pedagógicas e conceções de ensino.

A proposta facultada aos PEs para a participação nesta investigação, propiciou oportunidades para se pensar criticamente acerca da responsabilidade social dos educadores relativamente aos alunos. A premissa desta responsabilidade vincula-se ao compromisso de refletir relativamente ao ser, estar e agir dos professores dentro de um quadro axiológico caracterizado por valores humanos, da aprendizagem, da participação ativa e da integração de todos alunos. É imprescindível reconhecer a dimensão da formação contínua dos PEs como alicerce da dinâmica inclusiva no contexto da EF escolar. O sucesso dos alunos NEE, está para além de outros fatores, intimamente ligado a formação inicial e capacitação do professor de EF (Block et al. 2010; Coates 2012).

Através do apuramento de todas as informações dos respondentes, foi observado que a perceção desta amostra de alunos do Mestrado de Ensino

relativamente a sua formação inicial, ou seja, a sua capacitação não se encontrou ajustada à realidade vivenciada por muitos no decorrer do EP. De um modo geral, precisamos refletir criticamente as nossas competências de lecionação para o desenvolvimento de respostas mais assertivas para alunos com NEE. Neste sentido, relatam que falta de formação específica e, a ausência de conhecimentos de como incluir alunos com NEE nas aulas de EF, se configuram como principais barreiras subjacentes à inclusão (Pocock & Miyahara, 2018; Batsiou et al., 2008; Coates & Vickerman, 2009).

A compreensão destas informações, encontradas substancialmente ecoam em outras investigações na literatura científica. Segundo, Celestino e Pereira, (2019), aquando da caracterização da formação inicial de professores de EF em Portugal, as conclusões do estudo sugerem que a formação desenvolvida no país aparenta assumir contornos apenas de uma breve sensibilidade para a temática da inclusão educativa. Tendo em conta este aspeto, é factível compreender melhor a existência de uma lacuna face à formação específica e capacitação dos professores para intervir com alunos com NEE. Acrescido deste facto, no contexto português de ensino, a OECD (2019) identifica que (61%) dos professores que lecionam no 3.º ciclo nas escolas públicas e privadas em Portugal, não se sentiam preparados para ensinar a alunos com necessidades especiais de educação no final dos seus ciclos formativos.

Em linhas gerais, os alunos estagiários sugerem novas perspetivas e conceções como contributo de melhoria profissional neste contexto inclusivo de ensino e a necessidade eminente de fortalecer a sua formação acadêmica quer seja na sua componente inicial, quer na formação contínua. Reconhecemos uma consciência crítica geral relativamente a necessidade de se fortalecer as respostas de intervenção pedagógicas mais ajustadas aos alunos NEE. Neste sentido, os PEs elencam: a necessidade de apoio especializado; mais oportunidades de lecionação neste contexto específicos de ensino; suporte pedagógico e cooperação com profissionais; recursos logísticos e didáticos para o apoio individualizado e outras estratégias a ter em consideração. Sob esta perspetiva, (Hodge et al. 2004; Kurniawati et al. 2017) reiteram que os professores com mais oportunidade de contacto com alunos com NEE nas formações iniciais desenvolvem atitudes mais positivas relativamente à inclusão.

6. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS

Esta investigação, sem dúvida, foi um grande contributo para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Humildemente penso que me tornei um profissional um pouco mais experiente. Após este primeiro confronto com a realidade da escola, refleti muito o que vivenciei e, a tenho um novo olhar, mais sensível e particular, sobre inclusão nas aulas de EF. Esforcei-me para que todas a turma valorizassem as minhas atitudes face aos desafios de incluir a todos. Neste sentido, penso que a minha atuação enquanto professor visou sempre promover a inclusão de todos os alunos, valorizar as diversidades, e fazer prevalecer a justiça social e a equidade. Com isto, tive o a genuína intenção de promover oportunidade de diálogo com os alunos relativamente as atitudes inclusivas e justiça social, com o intuito de todos sentirem-se mais incluídos e participativos nas aulas.

Os professores têm um papel fulcral a desempenhar neste contexto educativo específico. Sob esta perspetiva, defendo que a inclusão deve ser continuamente promovida por todos na escola e face ao conteúdo exposto neste relatório, acredito que é importante reconhecermos que as atitudes positivas faceà inclusão em EF devem ser desenvolvidas para atenuar atitudes negativas e distanciar os intervenientes no espaço de aula. Os professores assumem um papel crucial no desenvolvimento global destes alunos, e tem o grande privilégioem implementar o seu trabalho possibilidade de contexto de ensino, criativos, plurais, devido ao facto da EF ser uma disciplina eminentemente prática. A EF pode ser uma ferramenta poderosa para promover os valores da inclusão e atenuar os preconceitos e o distanciamento entre os alunos.

Através do contacto direto com estudantes NEE, pude repensar a minha prática profissional e me esforcei ao desenvolver estratégias para garantir que todos da turma se sentissem verdadeiramente incluídos na sala de aula. Isto porque sentiam que estavam realmente empenhados nas aulas. Portanto, se faz necessário discutirmos mais vezes as práticas que envolvem a filosofia inclusiva face às consequências da exclusão e outras práticas discriminatórias nos

contextos da EF. Felizmente, também tive uma boa oportunidade para compreender como os outros alunos sem deficiência, visualizam os seus colegas relativamente a inclusão.

Entende-se, portanto, que a maioria dos professores participantes do estudo, na sua ação docente, procuraram agir intencionalmente naquilo que é a preocupação do cuidado pelos alunos. Muitos PEs manifestaram uma responsabilidade ética e intencionalidade de um aprimoramento ao nível da formação inicial docente, em especial, a necessidade de reforçar os currículos de ensino com unidades curriculares mais inclusivas, assim como também, o aumento da carga horária de componentes de prática em contexto mais específicos, como exemplo, a promoção de momentos de prática pedagógica supervisionada em contextos diversificados, através de colaborações com outras instituições de ensino e/ou escolas de educação especial, objetivando, não só aprofundar e consolidar as competências pedagógicas, didáticas e metodológicas específicas de intervenção para a educação inclusiva, tal como, a necessidade da promoção do contacto direto com turmas de alunos com NEE.

Somos enquanto humanos muito diferentes, como professores muito distintos, as nossas diferenças provém de uma grande variabilidade de patrimónios de caráter cultural e social, e de igual forma, é importante valorizar também o que nos assemelha. Portanto, acredito que o conceito de desigualdade assenta na indiferença, na falha em não assegurar princípios e direitos dos alunos.

É determinante combater a discriminação e trabalhar cooperativamente para assumir plenamente esta grande responsabilidade que representa a educação inclusiva, paradigmas este, que acredito ser um dos mais atuais entre as muitas responsabilidades de um professor. Neste sentido, devemos ponderar um caminho com mais possibilidades de aprendizagem para todos, e construir uma trajetória mais digna em direção a equidade e a luta contra as várias formas que desigualdade se manifesta. Trabalhar para assegurar este caminho e respeitar a idiossincrasia dos alunos e participação de todos, sem nenhuma exceção, contribuiu diretamente numa configuração socialmente mais justa. Reconheço que este processo representa uma longa trajetória até a sua concretização,

significa também uma tarefa árdua e responsabilidade acrescida para os professores, entretanto, apesar de sermos tão distintos em muitas particularidades, todos temos o mesmo direito de aprender e ter acesso à educação, e podemos, sim, contemplar a diversidade e aprender muito através das adversidades presentes neste caminho. Não sabemos se os textos resistem ao tempo, e sinceramente, não sei o quão pertinente e inovadores se conservam, contudo, julgo fundamental encorajar principalmente os novos professores, estes em formação, em considerar a possibilidade de assumir este compromisso profissional com a educação inclusiva, pois acredito fielmente na possibilidade de desenvolvimento profissional e crescimento pessoal neste âmbito de estudos e de certeza facultará a oportunidade de muitos outros professores refletir criticamente acerca de práticas pedagógicas mais humanas, dignas, socialmente sensíveis e acolhedoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEDEE. (2012). Formação de professores para a inclusão: perfil de professores inclusivos. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Assembleia Geral da ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. (217 [III] A). Paris.

Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Eds), Tornar a educação inclusiva (pp. 11-24). Brasília: UNESCO.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? Prospects, 38(1), 15-34. Obtido de https://doi10.1007/s11125-008-9055-0

Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives. Routledge.

Armstrong, F., Rodrigues, D. (2014). A inclusão nas escolas. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

An, J., & Meaney, K. S. (2015). Inclusion practices in elementary physical education: A social-cognitive perspective. International Journal of Disability, Development and Education, 62(2), 143-157. Obtido de https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.998176

Anunah, J. O., & Hodge, S. R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. The High School Journal, 89(2), 40-54.

Bardin, L. (2008). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Barton, L., & Armstrong, F. (Eds.). (2007). Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education. Dordrecht: Springer.

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

Batista, P. & Pereira. A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In Mesquita, I., & Bento, J., Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão. (pp. 75-101). Porto: Editora FADEUP.

Batsiou, S., Bebetsos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. International Journal of Inclusive Education, 12(2), 201-219. Obtido de https://doi.org/10.1080/13603110600855739

Bento, J. (1995). Educação. Problemática dos objectivos. In O outro lado do desporto: vivências e reflexões pedagógicas (pp. 121-159). Porto: Campo das letras.

Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbolico: perspectiva y metodo. Barcelona: Hora.

Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-200%. Adapted Physical Activity Quarterly, 24(2), 103-124. Obtido de https://doi: 10.1123/apaq.24.2.103

Block, M., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using Self-Efficacy Theory to Facilitate Inclusion in General Physical Education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 81(3), 43 - 46. Obtido de https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598448

Block, M. E., Haegele, J., Kelly, L., & Obrusnikova, I. (2020). Exploring Future Research in Adapted Physical Education. Research Quarterly for Exercise and Sport, 1-14. Obtido de https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1741500

Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. European Physical Education Review, 6(1), 7-26.

Cardinett, J. (1977a). Objectifs pédagogiques et fonctions de l´évaluation. Neuchâtel Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2015). Exploring teachers' voices about inclusion in physical education: a qualitative analysis with young elementary and middle school teachers. Comprehensive Psychology, 4(5), 1-9. Obtido de doi: 10.2466/10. IT.4.5.

Cerqueira, P. (2014). O papel da escola. Correio do Minho Consult. 03/08/2022.

Celestino, T. & Pereira, A. (2019). Inclusion and Formation of Physical Education Teachers: An Exploratory Study. Revista Científica da FPDD, 5(1), 49-54.

Chen, W., Mason, S., Staniszewski, C., Upton, A., & Valley, M. (2012). Assessing the quality of teachers' teaching practices. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 24(1), 25-41.

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 89(8), 29-34.

Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education a review. Support for Learning, 23(4), 168-175. Obtido de https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00390

Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: Are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? Physical Education and Sport Pedagogy, 17(4), 349-365. Obtido de https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582487

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. Exceptional children, 79(2), 135-144. Obtido de https://doi.org/10.1177/001440291307900201

Cohen, D.K., Raudenbush, S.W, & Ball, D.L. (2003). Resources, isntruction, and research. Educational Evaluation and Policy Analysis, 25, 2, 119-142

Correia, L.M. (2008). A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação de sucesso. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2010). Educação Especial e Inclusão. Porto: Porto Editora.

Conselho Nacional de Educação. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Editorial do Ministério da Educação.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 25(2), 165-181. Obtido de https://doi.org/10.1080/08856251003658694

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018.

Dominicé, Pierre. "La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité". Éducation et Recherche, 3/86, 1986, pp. 63-72.

Educação, D.-G. d. (2013). Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras. Consult. 23/07/2022.

Famose, J. (1983). Tâches Motrices et Strategies Pedagogiques en Education Physique et Sportive. Paris: Ed, Revue EPS.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? European Journal of Special Needs Education, 29(3), 286-294. Obtido de https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551

Ferreira, M.S. (2007). Educação regular, educação especial: Uma história de separação. Porto: Edições Afrontamento.

Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 61(2), 163-169. Obtido de https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109

Franco, V. (2011). A inclusão começa em casa. In D. Rodrigues (Org.), Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação (pp. 157-170). Lisboa: Instituto Piaget.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). O Inquérito: Teoria e Prática. (4ª ed). Oeiras: Celta Editora.

Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 2(5), 67-79.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. Revista portuguesa de ciências do desporto, 7(3), 401-421.

González , M. C. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia (Ed), Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Grenier, M. (2006). A social constructionist perspective of teaching and learning in inclusive physical education. Adapted physical activity quarterly, 23(3), 245-260. Obtido de https://doi.org/10.1123/apaq.23.3.245

Haycock, D., & Smith, A. (2011a). Still 'more of the same for the more able?'Including young disabled people and pupils with special educational needs in extra-curricular physical education. Sport, education and society, 16(4), 507-526. Obtido de https://doi.org/10.1080/13573322.2011.589647.

Haycock, D., & Smith, A. (2011b). To Assist or not to Assist? A Study of Teachers' Views of the Roles of Learning Support Assistants in the Provision of Inclusive Physical Education in England. International Journal of Inclusive Education, 15, 835–849. Obtido de doi.org/10.1080/13603110903452325

Haegele, J., Zhu, X., & Davis, S. (2018). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: An exploratory study. International Journal of Inclusive Education, 22(2), 130-141. Obtido de https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362046

Hersman, B. L., & Hodge, S. R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. Education and Urban Society, 42(6), 730-757. Obtido de https://doi.org/10.1177/0013124510371038

Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K., & O'Sullivan, M. (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. Sport, Education and Society, 9(3), 395-419. Obtido de https://doi.org/10.1080/1357332041233130245 8

Jeong, M., & Block, M. E. (2011). Physical education teachers' beliefs and intentions toward teaching students with disabilities. Research quarterly for exercise and sport, 82(2), 239-246.

Ko, B., & Boswell, B. (2013). Teachers' perceptions, teaching practices, and learning opportunities for inclusion. Physical Educator, 70(3), 223.

Kurniawati, F., Boer, A.A., Minnaert, G.M. & Mangunsong, E.F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. Educational Psychology, 37(3), 287-297. Obtido de https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1176125

Krischler, M., Powell, J. J., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. European Journal of Special Needs Education, 34(5), 632-648. Obtido de https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837

Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: a genealogy. Journal of Educational Administration and History, 48(4), 324-341. Obtido de https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210589

Lleixà, T., Ríos, M., Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., & Puigdellívol, I. (2017). Actitudes inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa. Ágora para la Educación Física y el Deporte, 19(2-3), 277-297.

Lytle R., Lavay, B. & Rizzo, T. (2010) What Is a Highly Qualified Adapted Physical Education Teacher? Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 81(2), 40-50. Obtido de https://doi: 10.1080/07303084.2010.10598433

Lirgg, C. D., Gorman, D. R., Merrie, M. D., & Shewmake, C. (2017). Exploring challenges in teaching physical education to students with disabilities. Palaestra, 31(2).

Lopes A. & Pereira (2001). Culturas escolares, perspectivas curriculares e identidades profissionais dos professores portugueses. In Alice Casimiro Lopes; Carlinda Leite. (Org.). Políticas Educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil. Porto: Legis Editora, 2008, v., p. 187-200.

Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Teaching personal and social responsibility: past, present and future. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 87(5), 9-13.

MacPhail & Tannehill (2012) Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions About Themselves as Teachers and Change Agents: “Who is Going to Listen to You Anyway?”, Quest, 64:4, 299- 312, DOI: 10.1080/00336297.2012.706885

Meegan, S., & MacPhail, A. (2006). Irish physical educators’ attitude toward teaching students with special educational needs. European Physical Education Review, 12(1), 75-97. Obtido de https://doi.org/10.1177/1356336X06060213

Masurier, G. L., & Corbin, C. B. (2006). Top 10 Reasons for Quality Physical Education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 77(6), 44-53.

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

McGrath, O., Crawford, S., & O'Sullivan, D. (2019). 'It'sa challenge': Post Primary Physical Education Teachers' experiences of and perspectives on inclusive practice with students with disabilities. European Journal of Adapted Physical Activity, 12(2), 2-14. Obtido de doi: 10.5507/euj.2018.011

McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The impact of Paralympic School Day on student attitudes toward inclusion in physical education. Adapted physical activity quarterly, 32(4), 331-348. Obtido de https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0045

McKay, C., Haegele, J., & Block, M. (2019). Lessons learned from Paralympic School Day: Reflections from the students. European Physical Education Review, 25(3), 745-760. Obtido de https://doi.org/10.1177/1356336X18768038

Mesquita, I. (2005). Ensinar a aprender: tarefa prioritária do treinador de jovens. In Actas do Seminário Internacional Treino de Jovens "Num Desporto com valores, preparar o futuro" (pp. 35-50). Lisboa: Edição Instituto do Desporto de Portugal.

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

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar (pp. 73-122).

Norwich, B. (1993). Ideological dilemas in special needs education: practioners views. Oxford review of Education, 19,4, 527-546.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profi ssão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD). (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: TALIS OECD Publishing.

Onofre, M. (2017). A Qualidade da Educação Física como Essência da Promoção de uma Cidadania Ativa e Saudável (Calidad de la Educación Física como esencia para promover la ciudadanía activa y saludable). Retos, 31, 328–333.

Park, S. S., Koh, Y., & Block, M. (2014). Contributing factors for Successful Inclusive Physical Education. Palaestra, 28(1), 42-49

Pata, S. (2012).Da formação inicial à inserção na profissão. Lisboa: S. Pata. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Saúde.

Patton, M. (2002). Qualitative evaluation and research methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pellett, T.L., & Harrison, J.M (1995a). The influence of refinement on female junior high school students´ Volleyball practice success and achievement. *Journal of teaching in Physical Education*, 15, 41-52.

Pellett, T.L., & Harrison, J.M (1995b). The influence of teacher´s specific, congruent, and corrective feedback on female junior high school students´ immediate Volleyball practice success. *Journal of teaching in Physical Education*, 15, 53-63.

Perrenoud, P. A avaliação entre duas lógicas. In PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.

Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. International Journal of Inclusive Education, 22(7), 751-766. Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. International Journal of Inclusive Education, 22(7), 751-766. Obtido de https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508

Prudente, J., Lopes, H., Fernando, C., & Sousa, D. (2017). Contributos para uma reflexão sobre o desporto escolar. Seminário internacional desporto e ciência 2017, 43-45.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In Batista, P., Graça, A. & Queirós, P. (Eds.), O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Hong Kong physical education teacher's beliefs about teaching students with disabilities: a qualitative analysis. Asian Social Science, 8(8), 1-14. Obtido de https://doi.org/10.5539/ass.v8n8p3

Rink, J. (1996). Effective Instruction in Physical Education. In S. Silverman and C. Ennis (Eds.), Student learning in pHysical Education. *Applying research to enhance instruction (pp.171-198)*. Champaign, illionois: Human Kinetics.

Rink, J., French, K., Werner, P., Lynn, S., & Mays, A. (1992) The Influence of Content Development of the Effectiveness of Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 139-149.

Rodrigues, D. (2003a). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003b). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, 24(25), 73-81.

Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In. D. Rodrigues (Org.). Investigação em educação inclusiva. (Vol.2). (pp. 11-22). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, D. (2015). A Inclusão como Direito Humano Emergente. Borges, M. L., Luísa, C., Martins, M. H. (ed). Livro de Atas I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas. (pp. 6-16).

Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. Revista Portuguesa De Investigação Educacional, (Especial), 215-227. Obtido de https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507

Rodrigues, D., & Rodrigues, L. L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. Práxis Educativa, 12(2), 317-333.

Roldão, M. Currículo e natureza profissional do conhecimento dos professores: focagem ou difusão? In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 7./ COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 3., 2006,Braga. Actas… Braga: s.ed., 2006b.

Roldão, M. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES DE INFÂNCIA: QUESTÕES DO PRESENTE E PERSPECTIVAS FUTURAS, 1., 2003, Aveiro. Anais... Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005b. 1 CD-ROM.

Roldão, M. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. Revista NUANCES, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005c.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional Revista Brasileira de Educação, 12(34), 94-103.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquista (Eds.), Pedagogia do Desporto (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH. 133.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquista (Eds.), Pedagogia do Desporto (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Porto.

Sato, T., Hodge, S. R., Murata, N. M., & Maeda, J. K. (2007). Japanese physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. Sport Education and Society, 12(2), 211 -230. Obtido de https://doi.org/10.1080/13573320701287536

Siedentop, D. (1991). Developing teaching skills in physical education (3rd ed.). Pablo Alto: Mayfield Publishing Company.

Simpson, K., & Mandich, A. (2012). Creating inclusive physical education opportunities in elementary physical education. Physical & Health Education Journal, 77(4), 18-21.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Inclusão - Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed.

Torres, L. (2004). Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

TORRES, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teorico. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 13, n. 49, p. 435-452, oct. 2005. ISSN 1809-4465. Disponível em:

<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/609>. Acesso em: 09 july 2022.

Torres, L. L. (2018). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. Revista Portuguesa De Educação, 21(1), 59–81. https://doi.org/10.21814/rpe.13919

Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. Adapted Physical Activity Quarterly, 8(1), 12-27. Obtido de https://doi.org/10.1123/apaq.8.1.12

UNESCO. (1994). Dclaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Unesco (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. International Journal of Inclusive Education, 24(6), 675–689.

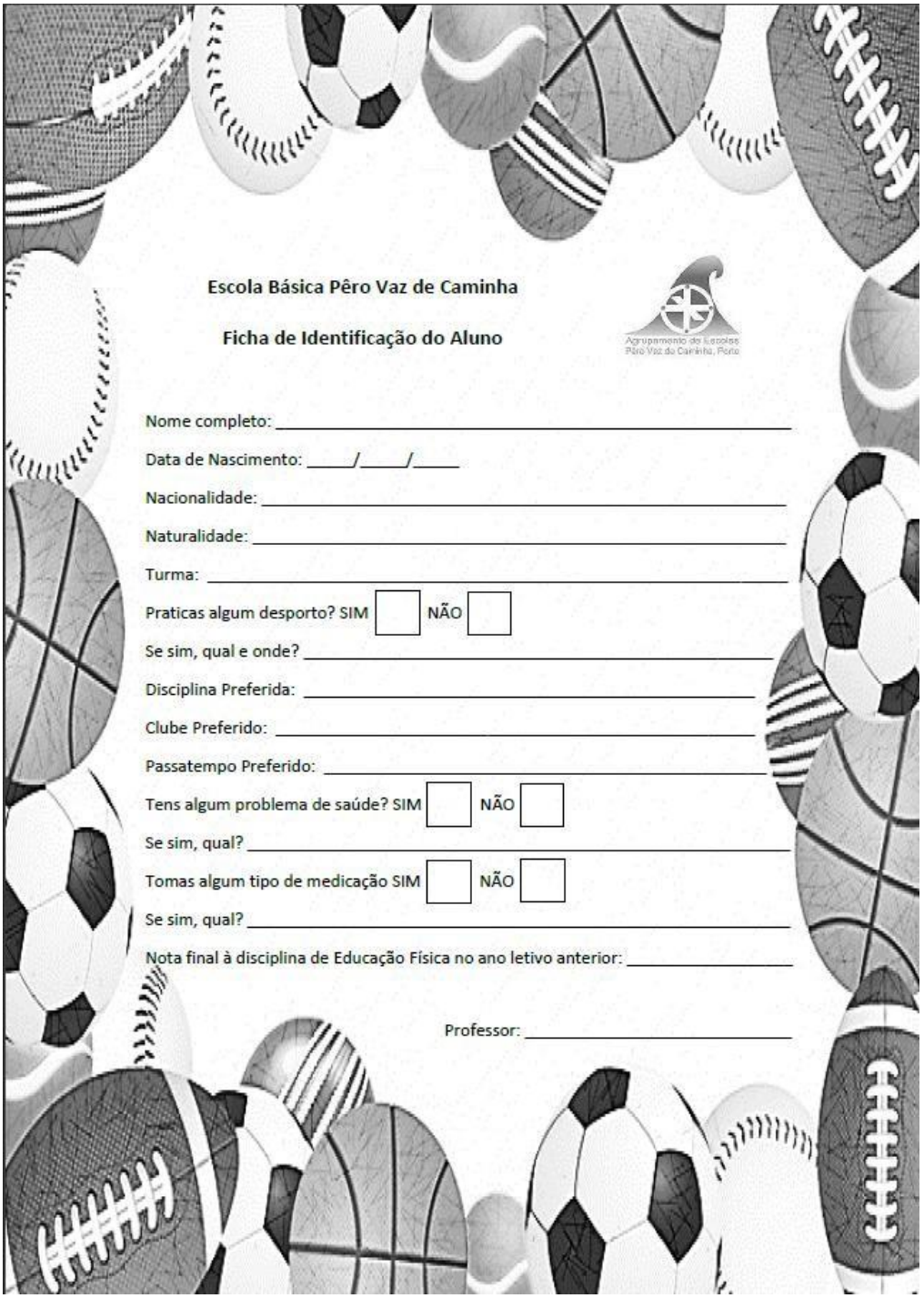
Vickers, J. N. (1990). Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach. Champaign, IL: Human Kinetics.

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.

Wright, P. M., & Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. Physical Education and Sport Pedagogy, 14(3), 241-251.

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de Caracterização Individual do Aluno



Escola Básica Pêro Vaz de Caminha

Ficha de Identificação do Aluno

Nome completo: _____

Data de Nascimento: _____/_____/_____

Nacionalidade: _____

Naturalidade: _____

Turma: _____

Praticas algum desporto? SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, qual e onde? _____

Disciplina Preferida: _____

Clube Preferido: _____

Passatempo Preferido: _____

Tens algum problema de saúde? SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, qual? _____

Tomas algum tipo de medicação SIM ☐ NÃO ☐

Se sim, qual? _____

Nota final à disciplina de Educação Física no ano letivo anterior: _____

Professor: _____

Unidade Didática Voleibol **Ano:** 7º **Turma:** A

			Nº Aula	Aula 1 (12/01)	Aula 2 (19/01)	Aula 3 (21/01)	Aula 4 (21/01)	Aula 5 (02/02)	Aula 6 (04/02)	Aula 7 (09/02)	Aula 8 (18/02)	Aula 9 (18/02)	Aula 10 (23/02)	Aula 11 (09/03)	Aula 12
			Duração da aula	35´	35´	50´	50´	50´	35´	35´	50´	50´	35´	35´	35´
			Espaço												
Habilidades Motoras	Técnicas		Passe de frente	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E		
			Serviço por cima	AD						E					
			Posição fundamental	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E		
			Deslocamentos	AD		I/E	E	E	E	E	E	E	E		
			Serviço por baixo	AD				I/E	E	E	E	E	E		
			Manchete	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E		
			Remate												
	Táticas		Identificação das zonas de responsabilidade		I/E	E	E	E	E	I/E	E	E	E		
			Comunicação Verbal	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E		
			Progressão para a rede			I/E	E	E	E	E	E	E	E		
			2º toque												
	Jogo		1x1 e 1x0	AD		I/E	E	E	E	E	E	E	E		
			2x2	AD						I/E	E	E	E		
Cultura Desportiva	História				√										
	Terminologia				√	√	√	√	√	√	√	√	√		
	Regras				√	√	√	√	√	√	√	√	√		
	Sinalética de arbitragem				√	√	√	√	√	√	√	√	√		
Fisiologia do treino e condição física	Capacidades condicionais		Força		√	√	√	√	√	√	√	√	√		
			Velocidade		√	√	√	√	√	√	√	√	√		
	Capacidades coordenativas		Reação		√	√	√	√	√	√	√	√	√		
			Ritmo		√	√	√	√	√	√	√	√	√		
			Equilíbrio		√	√	√	√	√	√	√	√	√		
			Dif. Cinestesica		√	√	√	√	√	√	√	√	√		
			Orient. Espacial		√	√	√	√	√	√	√	√	√		
	Respeito				√	√	√	√	√	√	√	√	√		

Avaliação Sumativa

PLANO DE AULA			
Professor: Pedro Henrique Nascimento **Professor Cooperante:** Helena Abrunhosa	**Ano:** 7º **Turma:** A	**Data:** 23/02/2021 **Nº de alunos:** 17	**Sessão nº:** 10 em (13) **Período:** 2º
Unidade Didática: Voleibol **Função Didática:** Exercitação. **Aula nº:** 56	**Local:** Escola Pêro Vaz de Caminha **Espaço:** Pavilhão.	**Hora:** 11h20 – 12:10h **Duração:** 50´ (tempo útil 35´)	**Material:** Bolas de Voleibol e sinalizadores, rede.
Objetivos: Realizar os conteúdos técnicos (passe de frente, serviço por baixo e posição base) Realizar os conteúdos táticos (diferenciação de papéis - recebedor e não recebedor) em contexto de jogo cooperativo e competitivo (2x2); Conhecer e aplicar as regras do jogo 2x2 condicionado (início de jogo e zona de serviço, rotações e direito de serviço, pontuações). Cooperar com o professor e colegas de turma; Ser autónomo e responsável.			

Parte da Aula	TP	Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem	Organização Didático Metodológica/Esquema	Componentes Críticas
Inicial	(3´)	O aluno colabora com o professor	**Introdução** a. O professor assinala as presenças e verificação de pontualidade; b. Informar os alunos sobre a dinâmica e os objetivos gerais da aula.	Os alunos encontram-se em silêncio sentados nas zonas delimitadas de frente para o professor, com o devido distanciamento.	• Atenção; • Silêncio • Participação;
	(10´)	O aluno coopera com o colega para sustentar a bola O aluno desloca-se rapidamente para contactar a bola	***Jogo cooperativo (2x2)*** Os Alunos encontram-se em pares (dois a dois) para esta tarefa. Equipa (A) e Equipa (B) jogam em cooperação com o principal objetivo de sustentar a bola o máximo de tempo possível e contabilizar o maior número de transições de bola entre as duas equipas. O serviço da (equipa A) é dirigido para um dos colegas que está na receção da outra equipa (B) que se encontra no outro lado da rede. Portanto, deverá ser previamente definido pelos elementos da equipa a diferenciação de papéis (recebedor e não-recebedor). I. É obrigatório iniciar a tarefa através de serviço por baixo e é necessário passar pelos dois elementos de um lado da rede, realizando dois ou três toques antes do envio da bola para o lado contrário. **Obs:** Relativamente ao 1ºtoque os alunos com maior dificuldade a nível motor podem agarrar a bola e/ou realizar autopasse/passe para o colega de equipa	Os alunos dois a dois, uma equipa em cada lado da rede. As equipas encontram-se distribuídas pelos quatro campos adaptados no Pavilhão.	• Passe acima e à frente da cabeça; • MS fletidos e cotovelos afastados; • Pé contrário à mão livre adiantado; • O braço de batimento deve manter-se em extensão durante o movimento de trás para a frente.
	(10´)	Aplica as regras /pontuação; O aluno desloca-se consoante a trajetória da bola. O aluno adequa o gesto técnico à situação de jogo	***Competição (2x2)*** Jogos com pontuação. Serão feitos jogos de três minutos. Os alunos organizam-se dois a dois para jogarem competitivamente. Após o término de cada jogo apura-se o total de pontos e os elementos da turma jogam com outras equipas	Os jogos serão realizados em campos adaptados, serão posicionados sinalizadores para referências visuais das linhas limite. Total de 4 campos.	• Observar o posicionamento adversário; • Deslocar-se em direção a trajetória da bola; • Aplicar as regras de pontuação;
Final	(2´)	O aluno ouve atentamente o professor e expõem dúvidas	**Diálogo Final** Esclarecimento de dúvidas acerca da aula e projeção para aula seguinte	Os alunos encontram-se sentados nas zonas delimitadas com o devido distanciamento	• Atenção • Espírito Crítico
	(10´)	Cada aluno procede à conduta da sua higiene pessoal	**Muda de Roupa e Higienização:** de alunos e do espaço de aula. **Autoavaliação Relações Interpessoais:** o aluno atribui um valor de (1 a 5) a si relativamente ao empenho e cooperatividade com o professor e demais alunos nesta aula	O aluno colabora e executa a higienização pessoal e do espaço de aula	• Manutenção de todas as regras de segurança e distanciamento.

Escola Básica Pêro Vaz de Caminha

Avaliação - Estafetas

	Níveis de Desempenho				
	1	2	3	4	5
Conhecimento	O aluno **não conhece e não aplica os regulamentos da corrida de estafetas.**	O aluno **ainda não conhece e não aplica os regulamentos da disciplina,** não só como atleta, mas também como juiz.	O aluno **conhece e aplica de forma satisfatória os regulamentos da modalidade,** não só como atleta, mas também como juiz.	O aluno **conhece e aplica bem os regulamentos da modalidade,** não só como atleta, mas também como juiz.	O aluno **conhece e aplica muito bem os regulamentos da modalidade,** não só como atleta, mas também como juiz.
	O aluno **não demostra interesse em realizar avaliação sumativa.**	O aluno cumpre um **máximo de três critérios, num total de oito.**	O aluno cumpre **pelo menos quatro** critérios, num **total de oito**, sendo que **um é obrigatoriamente** da categoria Testemunho.	O aluno cumpre **seis critérios, num total de oito**, sendo que tem de realizar, **obrigatóriamente, três critérios** da categoria Testemunho.	O aluno realiza a tarefa cumprindo com êxito **todos os critérios** pré-estabelecidos

1º critério → Aos seus lugares (o aluno dirige-se para a linha de partida);

2º critério → Prontos (posição de partida);

3º critério → Apito (o aluno reage rapidamente partindo em velocidade máxima);

4º critério → Contralateralidade dos membros superiores com os membros inferiores;

5º critério → Transmissão do testemunho (utiliza ou não utiliza uma das técnicas ensinadas pelo professor: fase ascendente ou fase descendente);

6º critério → Receção do testemunho parado ou em movimento;

7º critério → Receção do testemunho com o olhar orientado para a frente ou para trás;

8º critério → Braço orientado para trás à espera da receber o testemunho.

	Corrida				Testemunho						Nota Final
	Partidas			Contralateralidade dos MS	Transmissão do testemunho		Receção do testemunho				
	Aos seus lugares	Prontos	Vai (Apito)		Utiliza uma das técnicas	Faz mas não utiliza a técnica	Parado	Movimento	Olhar em frente	Olhar para trás	Braço para trás	
A1					-			-	-			2
A2					-		-		-			3
A3						-	-		-			4
A4						-	-		-			4
A5					-			-	-			2
A6						-		-	-			3
A7					-			-		-		3
A8						-	-			-		5
A9					-			-	-			3
A10						-	-		-			4
A11					-		-		-			2
A12					-			-	-			3

Anexo 5 - Exemplo Cartaz Desporto Escolar



Anexo 6 - Dados Biográficos dos estagiários respondentes

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Práticas e Valores para uma Educação Física Inclusiva

1. Dados Biográficos

Caro(a) Colega,
Este questionário faz parte de um estudo que está a ser realizado no âmbito de uma dissertação/relatório de Mestrado, na especialidade em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
Assim, solicitamos-lhe algumas opiniões pessoais e profissionais sobre a problemática que envolve a Educação Inclusiva e o perfil do professor de Educação Física Inclusivo com base no atual paradigma da multiculturalidade e diversidade associadas à perspetiva da escola inclusiva.
As suas opiniões serão de grande ajuda e fundamentais para a realização bem-sucedida desta pesquisa. As respostas que tiver a gentileza de nos ceder são **absolutamente confidencias**, o seu nome ou qualquer outro tipo de dados pessoais ou profisssionais não serão divulgados em nenhuma ocasião ou local. Para além do investigador ninguém terá acesso a estes dados, os mesmos serão utilizados para o fim|indicado
Por favor, partilhe da sua opinião com a máxima sinceridade, reportando-se unicamente a sua prática como professor em formação e à forma como perceciona esta problemática da sua própria experiência.

* 1. Instituições de ensino superior ligadas à sua licenciatura e à habilitação para a docência em ensino de Educação Física

Obtenção **Licenciatura** *(Instituição)*

Obtenção **Licenciatura** *(Ano)*

Obtenção **Mestrado** (Instituição)

Obtenção **Mestrado** (Ano)

* 2. Nível de ensino que lecionou no estágio profissional?

- [ ] 1º Ciclo
- [ ] 2º Ciclo
- [ ] 3º Ciclo
- [ ] Ensino Secundário

* 3. Na sua formação inicial que unidade curricular ou que formação complementar (Workshops, Cursos de formação, Pós-graduação) realizou que o levasse ao estudo e preparação de Práticas Inclusivas em Educação Física?

Anexo 7 - Questões da Entrevista

U.PORTO

FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Práticas e Valores para uma Educação Física Inclusiva

2. Ensino Inclusivo nas Aulas de Educação Física: Reflexão as Práticas Pedagógicas e a Formação.

* 4. Numas breves palavras descreva o que entende por inclusão nas aulas de educação física?

* 5. Em que medida e em que circunstâncias é que bom professor de educação física se deve preocupar com uma educação física inclusiva? Justifique

* 6. Em seu entender o que deve ser mudado, que medidas propõe, para que os cursos de formação de professores de educação física se encontrem mais ajustados ao atual paradigma da escola inclusiva e que os formandos saiam mais bem preparados para integrar todos os alunos ativamente nas aulas e não deixar nenhum de fora.

* 7. Que medidas propõe para que o futuro da educação física, o desporto escolar e os seus profissionais, possam vir a desempenhar um maior papel na escola inclusiva? Justifique.