

Desenvolvendo Competências como Professor de Educação Física: Caminho para Aprender a Ser

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, 24 de março, na redação dada pelo Decreto-lei 65/2008, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Doutora Paula Maria Leite Queirós

Guilherme de Melo Pires Monteiro

Porto, julho de 2023

Ficha de Catalogação

Monteiro, G. (2023). *Desenvolvendo Competências como Professor de Educação Física: Caminho para Aprender a Ser*. Porto: G. Monteiro. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, AVALIAÇÃO, NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.

AGRADECIMENTOS

À Professora Paula Queirós, que apesar da enorme carga horária imposta por funções da faculdade nunca fechou a porta aos seus estagiários. De enaltecer o seu profissionalismo e a sua disponibilidade demonstrada no auxílio durante todo o percurso do Mestrado.

À Professora Cooperante, professora Andreia Canedo, por todo o acompanhamento, preocupação, atenção e dedicação demonstrada no decorrer deste ano de estágio. O desporto para si não é um *hobby*, mas sim uma paixão, visto que acompanha todas as modalidades e que procura estar sempre a aprender mais sobre as mesmas. Palavras serão sempre insuficientes para representar e agradecer por tudo o que fez por mim ao longo deste ano letivo. Para mim será sempre uma referência pelo seu profissionalismo.

À Professora Tânia Bastos, pela pronta disponibilidade e colaboração na execução e análise dos resultados do Projeto Individual de Estágio, apesar da assoberbada agenda pessoal.

Ao Francisco, pelas horas de partilha de conhecimento e de trabalho em equipa que desenvolvemos neste ano.

Aos meus alunos, por terem sido os primeiros e por marcarem de forma positiva o início da minha aventura na carreira docente. Obrigado por constantemente me desafiarem e com isso me terem possibilitado aprender convosco em todas as aulas. Sem dúvida, serão especiais para o resto da minha vida.

À minha namorada, por todo o apoio e toda a atenção disponibilizada, mesmo estando a mais de 300km de distância.

Ao meu pai, por todo o apoio incondicional, essencialmente por ter sempre tempo e disponibilidade para me ajudar sempre que necessitei. Também por

me fazer ver que as situações são como as moedas, têm sempre dois lados diferentes.

À minha mãe, por, à semelhança do meu pai, me apoiar incondicionalmente, ter sempre uma palavra de apreço em todos os momentos e ser uma inspiração para todos.

Ao meu irmão, por ser sem dúvida o melhor irmão do mundo! Por me incentivar todos os dias, estar sempre disponível para me ouvir reclamar e ser, sem dúvida, um exemplo e me sentir orgulhoso por tudo o que conquisto a nível profissional e pessoal.

À toda a restante família, por demonstrarem sempre uma preocupação enorme em saber como estava a correr todo o estágio.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE DE ANEXOS	VII
ÍNDICE DE TABELAS	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1. Apresentação do estagiário	3
2.2. Expetativas em relação ao Estágio Profissional	6
3. Enquadramento Profissional	9
3.1. Influência dos materiais e espaços no planeamento	9
3.2. Diferença de realidades: 5º ano e 11º ano	11
3.3. A importância do par pedagógico na turma do 5º ano	14
4. Avaliação – Um desafio às escuras	16
4.1. Importância da avaliação diagnóstica	16
4.2. A utilização dos meios audiovisuais na avaliação	18
4.3. Estruturação da avaliação na Turma Residente	20
4.4. Emissão de feedback na avaliação – A divergência de opiniões	21
4.5. Método avaliativo em alunos de dispensa prolongada	23
5. Desenvolvimento Profissional	25
5.1. Importância da reflexão periódica e da observação no desenvolvimento profissional	25
5.2. Aprender para lecionar – Aprender em cada passo, ensinando no caminho	29
5.3. Dificuldades no planeamento das modalidades com maior domínio	32
6. Projeto Individual de Estágio: Atitudes dos Alunos na Inclusão de Pares com NEE na disciplina de Educação Física, numa Escola de Referência .36	
6.1. Resumo	36
6.2. Introdução	37
6.3. Metodologia	40
6.3.1 Caracterização da Amostra	40
6.3.2 Caracterização do Instrumento	41
6.3.3 Procedimentos da recolha de dados	42
6.3.4 Procedimentos de Análise de dados	43

6.4. Resultados	43
6.5. Discussão.....	46
6.6. Conclusões	49
6.7. Bibliografia.....	50
7. Conclusões, pensamentos finais e divagações, com um pensamento no futuro.....	53
8. Bibliografia	55
Anexos	XII

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Ficha Biográfica	XII
Anexo 2 - 1ª Rotação do Roulement de Educação Física	XII
Anexo 3 - 2ª Rotação do Roulement de Educação Física	XIII
Anexo 4 – 3ª Rotação do Roulement de Educação Física	XIII
Anexo 5 - 4ª Rotação do Roulement de Educação Física	XIII
Anexo 6 - Questionário CAIPE-R	XVI

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Características Sociodemográficas da amostra.....	41
Tabela 2 - Estatística descritiva das dimensões das atitudes (média e desvio padrão; mediana; mínimo e máximo) e consistência interna	44
Tabela 3 - Média, desvio padrão, mediana e o nível de significância das atitudes em função de diferentes variáveis sociodemográficas.....	45
Tabela 4 - Média, desvio padrão, mediana e o nível de significância das atitudes em função do nível de competitividade.....	45

RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado tendo em consideração a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Neste também se tem como intenção evidenciar e relatar algumas vivências passadas, conhecimentos adquiridos, obstáculos ultrapassados, reflexões realizadas, assim como a apresentação de uma investigação realizada no âmbito da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. O estágio profissional teve como escola cooperante a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, onde foi realizada uma prática de ensino supervisionada por uma docente da instituição de ensino, professora cooperante, e orientado por uma docente da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, professora orientadora. Numa etapa inicial do relatório é feita uma apresentação pessoal do estudante estagiário, seguido de algumas questões que percecionei terem maior impacto no exercer da profissão docente na realidade do estágio. Posteriormente são apresentados alguns temas relativos à avaliação, à utilização dos meios telemáticos e à emissão de feedback, bem como a referência à alguns aspetos que marcaram especificamente o processo estruturador das características do “ser professor” de um estudante estagiário. No seguimento é apresentado um estudo realizado com o intuito de avaliar as atitudes dos alunos sem Necessidades Educativas Especiais perante a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física. Na investigação analisa-se a influência de variáveis como o “género”, “contato prévio com pessoa com deficiência” e “nível de competitividade” nas atitudes de alunos sem Necessidades Educativas Especiais. Através da análise dos resultados foi possível verificar a existência de atitudes muito positivas por parte dos alunos que, no ambiente escolar, contatam com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Numa etapa final é tecido um balanço geral do ano de estágio, bem como algumas ambições futuras.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, AVALIAÇÃO, NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.

ABSTRACT

The current internship report was written having as goal obtaining the Masters Degree in Physical Education Teaching for middle and high school levels. The main objectives of this report are to highlight and describe some of the lived experiences, overcome obstacles, obtained knowledge, undergone reflections, but also, to present research done in the scope of “classroom inclusion of special needs students”. The professional internship had as a partner institution, Rodrigues de Freitas Highschool, where the practice of supervised teaching took place, under the guidance of a teacher belonging to the high school’s staff and a University of Porto Faculty of Sports teacher. In the initial part of this report a formal introduction of the student was done, followed by some questions perceived to have the highest impact in the daily teaching practice during the course of the internship. Next, some themes such as student evaluation, using different media sources and its feedback, as well as referencing some of the relevant characteristics of the teacher role, from an intern teacher point of view, were discussed. In sequence, a study is presented, having as main goal to evaluate the attitude of non special education needs students towards the inclusion of special education needs students in the Physical Education classes. In this research we evaluated the influence of variables such as “gender”, “previous contact with a disabled person” and “competitiveness” in the attitudes of students without special education needs. Analyzed obtained results lead us to conclude that there is an overall positive attitude of non special education needs students towards special education needs students in the Physical Education classroom context.

Lastly, a final review of the internship was done, as well as an overview of future goals and ambitions.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL PRACTICUM, REFLECTION, EVALUATION, SPECIAL EDUCATION NEEDS.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EBSRF – Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

GEF – Grupo de Educação Física

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

PA – Planeamento Anual

Pa – Plano de Aula

PC – Professora Cooperante

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UD – Unidade Didática

1. Introdução

A unidade curricular com maior valoração, e naturalmente de maior responsabilidade inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, é o Estágio Profissional (EP), que se evidencia como uma das etapas finais da formação inicial dos estudantes que se idealizam como futuros professores.

No ingresso do segundo ano do mestrado em questão, o estudante estagiário (EE) tem direito a ser colocado numa escola onde tenha a oportunidade de vivenciar e, pela primeira vez, pôr em prática todos os conteúdos que lhe foram instruídos enquanto aluno no ensino universitário. Assim, o EP coaduna com o enriquecimento do EE visto este contactar diretamente com a realidade de ensino, desempenhando o papel de professor em dois contextos amplamente diferentes, Ensino Básico e Ensino Secundário, visto este Mestrado nos dar habilitações para lecionação nos dois níveis de ensino. O processo de iniciação à profissão docente nem sempre é fácil, visto que por vezes existem desigualdades entre o que pensávamos vir a acontecer e o que na verdade acontece, algo que Queirós (2014) identifica como “choque com a realidade”.

Neste documento redigido, intitulado como Relatório de Estágio (RE), tenho como principal objetivo espelhar de uma forma sucinta todos os aspetos que de alguma forma marcaram este inesquecível ano de EP, sendo eles vivências, dificuldades e desafios, tal como as aprendizagens que inerentemente apareceram. Sendo este um documento de índole pessoal, com a minha experiência como embasamento, a estrutura do mesmo também tem alguma individualidade, estando dividida em 7 capítulos.

O primeiro capítulo, a “Introdução”, é onde, de forma muito resumida, indico a estrutura e os temas que irão ser desenvolvidos no RE. O “Enquadramento Pessoal” é o tema do capítulo 2, onde faço uma pequena apresentação da minha pessoa, indicando o meu percurso pessoal, académico e desportivo, e relato as principais expectativas que detinha à partida do EP. Logo em seguida, no Enquadramento Profissional, mais diretamente relacionado com o EP, refiro alguns temas com ligação direta a

minha abordagem enquanto docente, tais como a influência dos materiais e espaços no planejamento, bem como o estabelecimento de uma comparação entre as duas realidades vivenciadas no EP e a importância da presença de vários professores na turma do ensino básico. O quarto capítulo foi um espaço destinado a desenvolver um tema que considero de grande importância, a Avaliação. Neste capítulo estão inseridos alguns tópicos abordados no EP que geraram alguma controvérsia, algumas abordagens que adotei na avaliação, bem como a forma avaliativa para alunos com dispensa prolongada. A 5ª posição da estrutura destaca-se pelo “Desenvolvimento Profissional”, capítulo onde evidencio a importância da reflexão e da observação para o meu desenvolvimento como professor, bem como a dificuldade sentida na lecionação de modalidades com menor domínio. O capítulo 6 desenvolve-se ao redor do Projeto de Investigação que desenvolvi, que tem por base um estudo das atitudes perante alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Por último, está destinado o capítulo “Conclusões, pensamentos finais e divagações com um pensamento no futuro”, onde em modo de conclusão faço uma retrospectiva do ano de EP e exponho as minhas ideias para o futuro próximo enquanto docente.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Apresentação do estagiário

“Com organização e tempo, acha-se o segredo de fazer tudo e bem feito”- Pitágoras. Nada pode retratar melhor a minha vida do que esta frase.

Chamo-me Guilherme de Melo Pires Monteiro, tenho 22 anos e nasci no dia 15 de agosto de 2000, na antiga “Clipóvoa”, atual Hospital da Luz da Póvoa de Varzim. Atualmente resido na Póvoa de Varzim, mas até ao 2º ano de escolaridade vivi na cidade de Vila do Conde, cidade que me vem a lembrança sempre que recordo as aventuras e desafios que marcaram a minha infância.

A respeito da minha pessoa, considero-me uma pessoa divertida, sociável, afetiva, às vezes ansiosa, e por vezes enervante. Por qualquer pessoa sobre a qual perceciono amizade, faço o impossível para que nada lhe falte e tenho a certeza que se um dia eu precisar, a recíproca será verdadeira. Como disse anteriormente, sou muito afetivo, tendo amizades que perduram já há alguns anos e, aquando de uma perda periódica ou definitiva, cria-se em mim uma tristeza profunda, contudo por vezes não demonstro exteriormente.

Considero-me um indivíduo ávido em tudo o que acho ser interessante e útil para o meu dia-a-dia futuro, tentando a cada 24hs ser melhor pessoa nos diversos aspetos, tanto a nível pessoal como social. Tento com o conhecimento e as competências já adquiridas fazer com que a sociedade evolua nas suas funções e deveres, e assim também absorver informação e conhecimentos que me possam transmitir. Como por vezes os meus familiares me enumeram, pareço que tenho “bicho-carpinteiro”, ou seja, não consigo ficar quieto sem fazer nada. No meu quotidiano sigo muito a seguinte frase “o tempo cura tudo, exceto o: Devia ter tentado”. “Aproveite cada segundo da sua vida pois na vida não há retorno, apenas recordações”; tento ocupar todo o meu tempo sem dizer não a nada, o que por vezes é difícil.

O retrato do descrito na frase anterior era a programação diária que tinha no ano passado - fazia parte da equipa técnica de duas equipas de voleibol na cidade onde atualmente vivo, era árbitro da modalidade e ainda acumulava um cargo diretivo numa instituição sem fins lucrativos que tem como objetivo ajudar os mais necessitados em cuidados médicos e materiais de uso

periódico, bem como a sensibilização e promoção de ações formativas que permitam as pessoas serem mais cultas e saudáveis na sua vida. Com esta agenda muito atarefada exigia de mim uma organização, gestão e foco dos “segundos” que me restavam para o desenrolar das tarefas estudantis e pessoais que ainda estavam a meu cargo. Conforme já referido anteriormente, para mim ficar em casa parado geralmente é só quando estou doente; assim, em condições normais, é hábito anual executar pelo menos 3 viagens por ano, em família, uma atividade que agrada deveras o meu ser, sendo esta uma herança da minha família uma vez que desde algumas gerações para trás as viagens marcam a vida dos meus antecedentes.

Falar de mim seria impossível sem referir a magnífica família que tenho, “O talento vence jogos, mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos.” - *Michael Jordan*, ou seja, apesar do trabalho árduo que realizo, nada de maior seria possível conquistar se na minha retaguarda não existisse a união familiar que me tenta apoiar ao máximo em todos os projetos e atividades alicerçadas ao meu dia-a-dia. De entre os vários membros da minha grandiosa família, que diariamente se interessam por saber como estão a correr os projetos em que me insiro e o quão longe estou de atingir os objetivos que me proponho, não posso deixar de referir as três pessoas que dividem a casa comigo em todas as horas que lá passo, os meus pais e o meu irmão.

Uma vida de desportista. O desporto apareceu na minha vida por volta dos 2 anos de idade, quando os meus pais me inscreveram nas aulas de natação no Clube Desportivo da Póvoa, local onde o meu irmão já praticava a modalidade há muito tempo, sendo sempre o meu objetivo chegar ao nível dele e fazer o treino com ele, algo que com o evoluir dos anos acabou por acontecer. A natação acompanhou-me durante cerca de 12 anos, com muitos sucessos no percurso, sendo que muitas vezes eu treinava antes do meu irmão e no final do meu treino continuava na piscina a treinar com o grupo dele. Também pratiquei durante alguns anos futebol, nas escolinhas do Sporting Clube de Portugal, porém, como tenho dois pés esquerdos, nunca tive muito sucesso apesar de ter conquistado alguns torneios, contudo nunca fomos muito longe.

Na passagem do 6º para o 7º ano de escolaridade decidi, por influência de alguns amigos e algumas colegas de turma, entrar na modalidade que me

fascinou e que me continua a fascinar, o Voleibol. No ano que iniciei o voleibol, continuei com a prática das outras duas modalidades antes enumeradas, contudo, como deve ser possível imaginar, foi muito difícil conciliar tudo e vi-me obrigado a deixar inicialmente o futebol e mais tarde, com muita pena minha, ter de largar também a natação. No voleibol comecei na primeira época por jogar nos mini B, evoluindo na época seguinte diretamente para o escalão de Iniciados, por fatores internos ligados ao clube. Joguei até ao último ano de júnior, tendo abandonado a prática por variadíssimos motivos, sendo um dos maiores motivos o abraçar de novos projetos, como é a carreira de Treinador na modalidade, tendo na última época em que fui atleta feito o estágio do Curso de Nível I, no Clube Desportivo da Póvoa, nas equipas de Infantis e Seniores Masculinos.

De destacar também que na época 2015/2016 decidi tirar a formação de árbitro da modalidade de Voleibol, atividade que desde então tenho exercido, mas que na presente época – 2022/2023 não exerci devido ao estágio de Mestrado que frequento. Nas últimas duas épocas, excluindo a presente temporada, tive o privilégio de trabalhar com duas referências nacionais da modalidade, que além de serem excelentes treinadores de voleibol, ambos exerciam a atividade de docência em contextos escolares, algo que os tornou para mim como sendo uma referência. Com a junção de todas as épocas na função de treinador desenvolvi competências interpessoais, como   o caso da liderança, da responsabilidade, trabalho em equipa e boa comunicação, o que me permitiu reter uma grande bagagem profissional.

O desporto como forma de ensino-aprendizagem tem sido uma constante no percurso em todas as etapas do longo caminho percorrido, estando a vertente escolar intimamente ligada. O ingresso no 2  ciclo do MEEFEBS deu-se na fusão do gosto da vertente de treinador e na vontade de desenvolver em outras competências cognitivas, sociais e motoras, algo que terá sido espelhado da minha professora de Educação Física (EF) do Secundário que,   minha semelhança, exercia as funções de uma forma conjunta.

“Os estudantes que ingressam nos programas de formação de professores são aqueles que foram alunos de Educação Física durante 12 anos, pelo que   inevitável que as suas crenças, ideias e noções estejam agregadas a estas vivências e que, por sua vez, condicionam fortemente as

suas perspectivas acerca da Educação Física. É essencial, portanto, que a formação inicial concorra para desconstruir estas crenças e concepções” (Batista & Pereira, 2014, p. 79). Este ano, como irão perceber mais à frente, foi um ano mais atípico uma vez que decidi não me envolver em tantas atividades de forma a me dedicar mais ao EP que é tratado neste documento.

O ingresso neste mestrado foi um momento de grande reflexão pessoal, onde tive por base refletir as minhas maiores fragilidades e competências, que em tudo poderiam influenciar negativamente e positivamente, respetivamente, o meu estágio enquanto docente. A respeito das competências, a meu ver, estas advêm da experiência enquanto treinador, onde tudo se reflete no profissionalismo e confiança com que encaro as aulas. No entanto, as dificuldades espelham-se na frustração do insucesso dos alunos e na falta de controlo de todo o ambiente envolvente da aula. Em simultâneo à realização do EP do mestrado, integrei até ao final do mês de março/2023 a equipa técnica das Seleções Jovens Nacionais Femininas de Voleibol, que me colocou diariamente novos desafios e me obrigou a fazer uso de todas as capacidades organizativas para que nada corresse pelo pior.

2.2. Expetativas em relação ao Estágio Profissional

No início do EP as expetativas que possuía em relação ao mesmo eram bastante elevadas. Encarei este ano de EP como uma dura e nova batalha, visto que se adivinhavam tarefas que me iriam sair da minha rotina pessoal, tendo a consciência de que esta experiência iria ser muito enriquecedora, uma vez que iria contatar com novas realidades. À partida idealizei um caminho constituído de alguns obstáculos que teria de derrubar, como a lecionação de modalidades onde não possuía tanto domínio, a adequação da linguagem à compreensão dos alunos, bem como a presença constante de imenso trabalho, o que me levou a despender de mais tempo do que o necessário para poder me organizar. No decorrer do ano letivo tentei colocar em prática todos os conhecimentos retidos no decurso de toda a minha formação, com especial ênfase àqueles adquiridos no primeiro ano do 2º ciclo de estudos, sempre em confronto com a prática e com a experiência dos professores mais experientes, no sentido de conseguir promover o desenvolvimento das

minhas ideologias e crenças de ensino, tentando intervir na prática de modo próprio e autêntico, e orientando o ensino sempre tendo por base a afirmação proferida por Bento (2003, p. 39) “ensino não é simplesmente a transmissão e apropriação simples da matéria programática”.

Quanto ao que diz respeito a título pessoal, tracei como objetivo o aumento de conhecimento das matérias, a aquisição de novos métodos, modelos e estratégias de ensino, de forma a conseguir sustentar a minha ação com novas teorias que advêm do processo de ensino através da reflexão da ação, durante e sobre a mesma, pelo que a formação do docente é alcançada no decorrer do ano letivo. No que diz respeito aos discentes, ao início tinha como principal objetivo tê-los sob o meu controlo, ou seja, ter alunos disciplinados, colaborativos, empenhados, de forma a conseguir não só potenciar o seu desenvolvimento a nível curricular, mas também enquanto pessoas. Na Turma Residente (TR) esta foi uma tarefa de fácil execução, porém em contraponto com o sucedido na Turma Partilhada (TP), onde a minha intervenção inicialmente recaiu muito no controlo dos comportamentos e não tanto no desenvolvimento das capacidades físicas. “Desafiadores” também era uma característica que procurava que os meus alunos tivessem, não só para benefício próprio, mas também para comigo, de forma a evoluir também enquanto pessoa e enquanto professor de EF.

A nível do Núcleo de Estágio (NE), a minha posição foi sempre de tentativa de existência de um bom clima de trabalho conjunto, de forma a conseguirmos partilhar opiniões e conseguirmos, de forma conjunta, aprofundar e construir um conhecimento mais aprofundado, uns com os outros. Inicialmente o NE era constituído por 3 EE, com os quais tive bastante afinidade de trabalho. No entanto, com o término do 1º período escolar, a minha colega SL tomou a decisão de desistir do EP, tendo o núcleo ficado reduzido a 2 EE. O grupo de Educação Física (GEF) desde o início se tornou bastante acolhedor, o que para mim foi facilitador quanto à minha integração no referido grupo, não obstante possa considerar que poderíamos ter sido mais produtivos e/ou criativos no que se refere a propostas e dinamização de novas atividades e elaboração de determinados documentos.

No que diz respeito à professora cooperante (PC) e à professora Orientadora (PO), tive total confiança nas mesmas devido a experiência

profissional de cada uma, tendo sido dado o aval ou reprimenda nos momentos adequados, o que estimulou e contribuiu para a minha evolução e aprendizagem enquanto futuro novo docente.

Alguns princípios, tais como a partilha de conhecimento e de experiências, são princípios que defini como prioritários e importantes até ao final desta etapa, visto que a reflexão partilhada, num contexto de trabalho colaborativo, pode ter um papel fulcral na promoção de conhecimento profissional e na melhoria da eficácia do desempenho docente, conforme afirma Roldão (2007).

3. Enquadramento Profissional

3.1. Influência dos materiais e espaços no planeamento

A escola onde realizei o EP. Trata-se da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (EBSRF), antigo Liceu D. Manuel II, que tem como morada a Praça Pedro Nunes, localizada na cidade do Porto, sendo esta instituição de ensino a sede do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, que engloba 6 escolas. Recentemente, há cerca de 16 anos, a escola foi submetida a um projeto de modernização e requalificação das instalações, tendo permitido assim que fossem criadas as condições necessárias para suportar as novas exigências do modelo educativo vigente neste momento, assim como o acolhimento do Conservatório de Música do Porto nestas mesmas instalações, visto que ambas as escolas, apesar de terem autonomia de funcionamento, têm em comum a utilização de alguns espaços, como é o caso dos ginásios e dos espaços de convívio. Inserida no bairro de Cedofeita, bairro muito conhecido da cidade do Porto, a EBSRF é uma escola destacada como TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) pela Direção-Geral da Educação, sendo este programa uma iniciativa governamental implementada em alguns agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, que estão localizadas em zonas económica e socialmente desfavorecidas, marcadas por muita pobreza e exclusão social, onde o abandono, a violência, a indisciplina e o insucesso escolar são mais manifestados. Assim, este programa tem como maiores objetivos a prevenção e redução do abandono escolar precoce, a redução da indisciplina e também a promoção do sucesso educativo de todos os estudantes. Esta escola é também uma escola de referência para alunos cegos e com baixa visão, apresentando duas unidades de apoio na vertente específica de apoio aos alunos com multideficiência.

A respeito da disciplina de EF, o professor tem como principal guião um sistema de rotação de 4 espaços, intitulado como *roulement* (Anexo 2, Anexo 3, Anexo 4, Anexo 5), que permite que haja melhores condições de aprendizagem. Esta rotação de espaços foi uma mudança implementada no presente ano letivo, sendo a rotação feita a cada 4 semanas, o que permite que um professor consiga durante 1 mês abordar uma modalidade

continuadamente, dando assim maiores possibilidades de evolução por parte dos alunos. O *roulement*, ou seja, a troca pelos vários espaços de atividade física, tem como principal vantagem o facto de permitir que os alunos abordem mais modalidades, visto que a cada espaço está destinada a prática de determinadas modalidades, sendo o professor o principal responsável pela definição da modalidade a abordar em cada espaço. Esta decisão tem ainda por base dois grandes documentos – as aprendizagens essenciais elaboradas pela Direção Geral da Educação, e a planificação transversal da área das atividades, documento elaborado pelo GEF, onde se encontram definidas as modalidades a abordar em cada um dos anos escolares, desde o 5º ano até ao 12º ano. Ainda a respeito dos espaços, para a disciplina de EF a escola compreende 3 espaços interiores – o Ginásio Pequeno, o Ginásio Central e o Pavilhão Desportivo, tendo ainda o espaço exterior como um outro espaço possível de ser utilizado para a lecionação das aulas. O Pavilhão Desportivo constitui-se pelo maior espaço de lecionação da disciplina e apresenta infraestruturas adequadas para dois docentes lecionarem as suas aulas ao mesmo tempo, tal como está evidenciado no *roulement* (PD1 e PD2).

A respeito dos recursos materiais, a escola está bastante bem apetrechada, com material apropriado para a lecionação das diversas modalidades, estando na sua maioria adequado ao elevado contingente de alunos que utilizam as instalações desportivas. Todavia, no que diz respeito a algumas modalidades coletivas, o material torna-se escasso quando mais do que uma turma se encontra a abordar a mesma modalidade. Contudo, é de referir que o material, apesar de existir em poucas quantidades, apresenta um estado de conservação bastante bom, algo que superou as minhas expectativas.

Em relação a modalidade de Badminton, o espaço destinado para a prática da mesma é, sem dúvida, um pouco desajustado para turmas numerosas devido a possibilidade de construir apenas 3 campos de badminton, algo que condiciona o planeamento e estruturação das aulas para essas turmas. A nível de material, apesar da constante reposição de material, devido a fragilidade da raquete e dos volantes, o material presente não se encontra ajustado para turmas numerosas, como foi o caso da TP, em que foi

necessário a utilização de material da PC para que todos os alunos tivessem uma raquete em condições mínimas.

Na aula, devido ao reduzido número de raquetes e volantes em bom estado para utilização na aula, foi necessário que alguns alunos utilizassem o material pessoal da PC para poderem usufruir de uma forma digna das aulas de badminton na disciplina de EF.
(Diário de Bordo, semana 17)

Já na modalidade de ginástica, o ginásio indicado para esta modalidade – Ginásio Pequeno, é um espaço bastante reduzido, não existindo espaldares nas paredes do mesmo, algo que considero indispensável para a lecionação da modalidade. No que respeita ao material, este apresenta um bom estado de conservação devido a renovação de alguns materiais, nomeadamente o trampolim *Reuther* e os colchões, que tão importantes são para a manutenção da segurança dos alunos nas aulas da modalidade. É ainda de destacar os poucos aparelhos disponíveis (trave, minitrampolim e plinto) para a lecionação da disciplina de ginástica de aparelhos, algo que limita a aprendizagem e a cultura desportiva dos alunos acerca desta disciplina gímnica.

3.2. Diferença de realidades: 5º ano e 11º ano

No início do EP, após a emissão dos horários correspondentes as turmas atribuídas à PC, em NE decidimos distribuir as turmas pelos estagiários. Ao meu encargo como TR ficou uma turma de secundário, do curso de Ciências e Tecnologias, turma que no ano transato tinha sido orientada por um EE, facto que levou a que eu tivesse alguma informação sobre a mesma na linha de partida. De referir que logo desde o início a turma continha um aluno novo, sendo que no decorrer do primeiro período a composição da turma foi sofrendo algumas alterações, tendo as alterações finalizado no final deste mesmo período, com a inclusão de outro novo aluno, algo que fez uma turma com 6 elementos do sexo masculino e 6 elementos do sexo feminino. É ainda importante destacar o tamanho reduzido da turma - 12 alunos, aspeto pouco comum nos dias de hoje. Esta característica pode levar, à partida, que

consideremos ter apenas vantagens, algo que não se verifica na prática. Contudo este tema será desenvolvido mais à frente no RE.

Antes do início das aulas teve lugar a reunião do Conselho de Turma, reunião onde alguns professores evidenciaram uma breve caracterização da turma, dando a conhecer os aspetos bons da turma e os aspetos a serem melhorados. Esta informação foi complementada com o preenchimento de uma ficha de biografia pessoal, elaborada em NE, de forma a que conseguíssemos construir um retrato da turma. Através da análise destas fichas pude verificar que a maioria dos alunos utilizava os meios de transporte públicos como forma de locomoção para a escola, visto residirem na área metropolitana do Porto. Um dos aspetos que mais valorizei e fiquei bastante surpreendido dizia respeito ao gosto e prática desportiva dos alunos, algo que a meu ver tem uma ligação linear com o objetivo essencial da disciplina de EF. Os inquéritos deram-me a perceber que a maioria dos alunos tinha contato frequente com alguma modalidade desportiva ou desempenhava alguma atividade física periodicamente (apenas 3 alunos contrariaram a informação), o que na verdade me alegrou visto que retratava um agrado pelas aulas da disciplina e uma predisposição boa para qualquer tarefa que fosse proposta pelo professor. As expectativas iniciais que tinha em relação à TR era que fosse uma turma motivada, empenhada e com gosto pela disciplina, visto que uma maior ou menor aptidão física seria algo a conquistar no decorrer do ano. Tais aspetos não foram corrompidos visto que a turma correspondeu ao esperado, tendo facilitado a minha forma de trabalhar e cumprido com todo o processo programado.

No que se refere a turma do ensino básico - TP, foi-nos atribuída a turma do 5º ano, uma turma com alunos que pela primeira vez integravam a escola, sendo uma nova aventura para todos, incluindo os professores, visto que não tínhamos conhecimento de como era o desempenho dos alunos na disciplina de EF. A turma era constituída por 26 alunos, 11 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Esta turma caracterizava-se por ser uma turma bastante irrequieta e cheia de energia, algo que considero ser característico da idade. À semelhança do que fora executado na minha TR, esta também preencheu uma ficha biográfica (Anexo 1), o que, antes de iniciarmos a leção de qualquer modalidade, permitiu perceber se os alunos estavam familiarizados

com a prática desportiva e quais os seus gostos desportivos, entre outros aspetos. A prática desportiva foi um dos aspetos que mais me chamou a atenção na altura, visto que existiam alguns alunos que demonstravam não praticar regularmente desporto, algo que seria um indicador menos positivo para a nossa disciplina. Este aspeto veio a não se confirmar na totalidade tendo em conta que a turma apresentou um nível de performance desportiva adequada a sua faixa etária. A TP, turma em que o NE partilhara a docência, evidenciou desde o início alguma facilidade nas tarefas propostas pelos professores em lecionação, o que facilitou por um lado a instrução e a aprendizagem. Em contrapartida, a questão do controlo comportamental da turma tornou-se o desafio mais difícil de superar em todas aulas desta turma, visto que a energia que exteriorizavam por vezes dificultava a lecionação e, por consequência, a aprendizagem dos alunos. A respeito deste aspeto, a batalha foi bastante longa com os alunos a melhorarem na parte final do ano, contudo nem em todas aulas.

Esta lecionação em dupla, inicialmente programada para cada estagiário lecionar duas UD's por período, caracterizava-se por ser uma estratégia de certa forma boa, pelo facto de permitir e promover o trabalho de grupo. Contudo, no final do 1º período, com a saída da minha colega SL, este método teve de ser adaptado e reprogramado, tendo de certa forma acarretado um maior trabalho por parte do NE remanescente, algo que trouxe também uma maior proximidade e interação com os alunos, aspetos que procurei sempre desenvolver com as turmas.

Duas turmas, duas realidades, dois desafios, um mais trabalhoso e cansativo que o outro, mas as duas uma grande aprendizagem. Num ano em que fui confrontado com 2 realidades bastante diferentes, era inevitável não as comparar em alguns aspetos, tais como a forma de lecionar, a gestão do tempo de aula, o planeamento e o desempenho dos alunos. Uma das maiores diferenças sentidas entre as duas turmas foi a questão da gestão do tempo de aula, visto que na turma do 5º ano, fruto da falta de maturidade e da constante distração, foi necessário despende mais tempo no controle da turma, algo que influenciara o tempo destinado a cada exercício. Também o pouco conhecimento por parte dos discentes e a menor capacidade de compreensão foi também um ponto que dificultou não só a gestão do tempo

útil de aula, mas também a elaboração dos planos de aula, onde foi necessário elaborar exercícios com pouca complexidade para que fosse possível todos os alunos os desempenharem com algum sucesso. O tópico da lecionação no 11º ano tem por caráter ser mais complexo devido a complexidade dos conteúdos a serem abordados, contudo, com o que fui observando no decorrer do EP, a lecionação na turma do ensino básico é um pouco mais abrangente, quer com a lecionação dos conteúdos programáticos, quer também de alguns princípios para que estes se tornem melhores pessoas, alunos mais ativos e interessados, e com um comportamento propício para a aprendizagem.

3.3. A importância do par pedagógico na turma do 5º ano

O trabalho em par pedagógico, ou em coadjuvação, consiste num tipo de prática em sala de aula onde habitualmente se encontram dois professores a trabalhar em conjunto, com um grupo-turma, sendo um o titular, isto é, o professor responsável pela turma, e o outro o professor coadjuvante, ou seja, o que coopera com o professor titular nas tarefas que estão destinadas para a aula. Esta estratégia não representa uma distribuição de trabalhos pelos dois professores, mas sim numa multiplicação de recursos em benefício dos alunos. Assim como é referido pelo Ministério da Educação e Ciência (2015), a coadjuvação é uma medida de promoção do sucesso escolar, que visa colaborar para o desenvolvimento de práticas colaborativas e para aprimorar o ensino nas escolas. Ainda a este respeito, Huguet (2011, p. 1) defende que a coadjuvação é “uma estratégia de trabalho que favorece culturas e práticas colaborativas na escola e, ao mesmo tempo, promove o acompanhamento e apoio aos docentes que pretendem empreender mudanças nas suas práticas pedagógicas, tendo em conta as necessidades educativas dos alunos e a melhoria da sua aprendizagem”. A aplicação conjunta das tarefas propostas para uma aula confere algumas vantagens notórias, tal como defende Gisbert e Giné (2012), dizendo que a coadjuvação em sala de aula garante vantagens compartilhadas entre educadores e aprendizes.

Confrontados com um elevado número de alunos na TP, como já fora enunciado anteriormente, apesar da turma do 5º ano ser da responsabilidade

de ambos os professores estagiários, poderíamos considerar que executámos um bom trabalho de coadjuvação, visto que em todas as aulas ambos nos encontrámos em lecionação conjunta, apesar de alternadamente um assumir o comando numa determinada aula. Este método de lecionação conjunta na TP foi uma medida instituída desde o início pela PC, que nos permitiu numa etapa inicial conseguir ter um maior controlo dos alunos, uma maior gestão do ambiente de aprendizagem e do tempo de aula, e também uma maior facilidade na gestão de eventuais conflitos que podiam vir a surgir, aspetos que considero que teriam sido notoriamente mais complicados se apenas um professor estivesse a lecionar. É ainda de destacar que esta metodologia de lecionação partilhada proporcionou também diversas vantagens à lecionação, mas mais em específico para os alunos, visto que um maior número de professores em prática faz com que haja um ensino mais individualizado e uma maior proximidade com os alunos, de forma a ajudar os que mais dificuldades apresentam, uma melhor e maior visão das ações dos alunos e consequente *feedback*, tudo vantagens em que, à partida, com apenas um professor a lecionar as aulas seria mais difícil de acontecer.

Todas estas vantagens que evidenciei nas aulas são algumas das vantagens que Aretxaga e Palacios (2014) nos indicam a respeito deste método de trabalho com os alunos. Coadunando com a informação acima, Duran, Oller, e Huguet (2018), defendem que esta estratégia permite com que os professores ajudem os alunos a trabalhar sobre as dificuldades, estando à disposição de todos os alunos, quer os que necessitam constantemente, quer daqueles que necessitam ocasionalmente, dando também realce ao facto de que os alunos com mais dificuldades, que normalmente carecem de apoio e maior trabalho extracurricular, não ficam tão expostos ao rótulo de “alunos fracos”, uma vez que são mais apoiados pelos próprios professores, algo que senti nas nossas aulas do 5º ano.

4. Avaliação – Um desafio às escuras

4.1. Importância da avaliação diagnóstica

A avaliação é uma atividade intrínseca no nosso dia-a-dia, sendo esta indispensável e essencial visto que regularmente temos como base a comparação com outras referências no sentido de evoluirmos e melhorarmos. O ensino não foge a regra, sendo que uma das tarefas intrínsecas à realização do EP caracteriza-se pela constante realização de um processo de avaliação, algo que vem ao encontro do que é defendido por Bento (2003, p. 174) ao afirmar que “conjuntamente com a planificação e a realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais do professor”.

Tal como é defendido por diversos autores, Metzler (2000) indica-nos que o processo de avaliação tem como objetivos principais, a determinação da qualidade da aprendizagem dos alunos (através da classificação), a quantidade de aprendizagem que aconteceu num período determinado de instrução, levando a que sejam tomadas decisões a partir da informação recolhida através desta, de forma a potenciar aprendizagens futuras. A estes pontos defendidos, existem ainda autores que associam à avaliação a questão da determinação da qualidade de instrução do professor, visto que a determinação do desempenho dos alunos pode permitir a análise dos métodos de ensino aplicados pelos professores. De uma forma em geral, a avaliação na EF não tem por base principal a atribuição de uma nota ou classificação a um aluno, mas sim o facto de ser uma ferramenta de melhoria do ensino (Sobral & Barreiros, 1980) e como um meio essencial de recolha de informação que permita um correto desempenho (Aranha, 2004).

A avaliação foi uma temática muito importante no decorrer do EP, tendo eu muitas vezes refletido acerca da mesma, o que fez com que tivesse sido um dos pontos mais marcantes e presentes no decorrer deste longo, rico e exigente período de EP, tendo contribuído em grande parte para o meu desenvolvimento diversificado. Logo no início do EP, posso considerar que este parecia ser um “calcanhar de Aquiles”, dado ser uma novidade e de estar a dar os primeiros passos enquanto docente. Contudo, com o desenrolar do tempo, este foi sendo objeto de aperfeiçoamento constante, levando a que atualmente me sinta mais experiente, capaz e correto na análise. Neste

sentido, para todos os momentos avaliativos que realizei e de modo a economizar o tempo de aula, elaborei grelhas de avaliação com critérios sucintos e específicos. Assim, conforme é defendido por Zeferino e Passeri (2007) existem três formas essenciais, que se consideram essenciais em qualquer curso, sendo estas a avaliação diagnóstica (AD) , a avaliação sumativa (AS) e a avaliação formativa (AF).

No início do decorrente ano letivo, como uma forma de conhecer melhor os alunos dos quais iria ser professor durante o desenrolar do mesmo, procurei obter algumas informações através de uma ficha biográfica, que me permitissem obter um conhecimento mais aprofundado dos próprios, desde aspetos de índole pessoal e motora, ou até mesmo comportamental. Não obstante tal informação dos alunos, também foi deveras importante ter uma noção individual a nível de performance desportiva em algumas modalidades, pelo que foi necessário executar algumas AD.

Apesar da importância da AS e AF no diz que respeito a noção do conhecimento dos alunos ao fim de um determinado período de instrução, e conhecimento da assertividade e funcionalidade dos métodos de ensino utilizado pelos professores, a AD teve para mim, logo de início do EP, uma elevada importância no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos alunos. A AD tem como desígnio a questão da recolha de informação acerca do domínio de um determinado conteúdo, de modo a que seja mais fácil estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos no sentido do seu desenvolvimento, tal como é defendido por Bloom (1983).

No que diz respeito a diagnose em cada modalidade, logo em reunião de NE, a PC justificou-nos a opção de apenas executar a AD nas modalidades de carácter individual devido a especificidade de cada modalidade, e pelo facto de os alunos terem pouco contato ou nenhum com essas modalidades, pelo que considera não ser essencial executar a mesma. Outra justificação apresentada pela professora para esta decisão baseava-se no facto de nestas modalidades o trabalho ser sempre iniciado pelos elementos mais simples, (ex.: na Ginástica, o rolamento a frente, rolamento à retaguarda, ...). Assim, seguindo as orientações da PC, apenas foram executadas AD no início das unidades didáticas das modalidades individuais, algo que veio a revelar-se importante na estruturação das aulas destas modalidades.

De um modo sucinto, este método avaliativo inicial, antes da iniciação das unidades didáticas de modalidades individuais, foi bastante essencial para uma melhor definição do caminho a seguir consoante o conhecimento dos alunos, algo que vem ao encontro do que é defendido por Ribeiro (1997, p. 18), “a avaliação diagnóstica pretende averiguar a situação do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que lhe servem de base àquelas, no sentido de identificar dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes”.

4.2. A utilização dos meios audiovisuais na avaliação

A AF caracteriza-se como sendo uma das ferramentas que no desenrolar do EP foi utilizada constantemente. Uma das premissas instituídas por mim desde o início do EP foi a constante observação e consequente análise e avaliação do desempenho dos alunos. Assim, tal como Carvalho (1994) nos indica, a utilidade das informações que recolhemos não reside apenas na identificação acerca do que já conseguem fazer, mas sim também na identificação das lacunas técnicas e táticas ou nas dificuldades que os alunos sentem ao realizar determinada tarefa, o que lhes impossibilita de conseguirem solucionar as tarefas com êxito e, assim, de poderem progredir no nosso maior foco, na aprendizagem.

Em contrapartida, conforme Rosado e Mesquita (2011, p. 89) nos indicam, a investigação sugeriu “a necessidade de o praticante receber informação técnica precisa acerca daquilo que fez (*feedback* descritivos) e/ou do que deve fazer para melhorar (*feedbacks* prescritivos), bem como das vantagens de interrogar os praticantes acerca da qualidade da sua execução no processo de facilitação das aprendizagens”. Acrescentando, Rosado e Mesquita (2011, p. 81) afirmam ainda que “o *feedback* informativo centrado no conhecimento da performance é particularmente benéfico na execução de conhecimentos que não permitem a sua visualização por parte do praticante”, o que nos leva a entender como a utilização dos meios audiovisuais é uma ferramenta bastante importante para uma melhor aprendizagem dos alunos, visto que esta permite ao aluno executante receber *feedback* dos professores ou dos próprios colegas de turma, em simultâneo com a visualização da sua performance. Este recurso digital, cientificamente provado por Fernandes

(2014) como facilitador da aprendizagem, que nos proporciona vantagens no que toca ao auxílio e correção dos alunos, foi diversas vezes utilizado por mim no EP, uma vez que foram notórias as melhorias encontradas no desempenho dos alunos.

Na etapa final da aula, usei o telemóvel para gravar a prestação dos alunos na coreografia, como forma de estes perceberem o seu desempenho e os aspetos que poderiam ser melhorados. No final da gravação dei oportunidade aos alunos de visualizarem o vídeo e, logo em seguida, realizarem mais uma vez a coreografia. Este é um recurso que pretendo continuar a usar nas próximas aulas.
(Diário de Bordo, semana 19)

Neste segundo caso, em que o aluno não conseguia ter a perceção das suas pernas, recorri a utilização dos meios telemáticos, neste caso ao telemóvel, de forma a gravar o movimento e mostrar ao aluno o que de mal estava a realizar. Esta estratégia utilizada foi muito bem aceite pelo aluno, tendo surtido bastante efeito na sua aprendizagem, visto que na movimentação do elemento em questão surgiram grandes melhorias técnicas e, por conseguinte, um movimento mais fluido e mais “belo”.
(Diário de Bordo, semana 27).

Ainda a respeito do uso dos meios telemáticos, muito além da sua utilização no decorrer das aulas como forma de melhoria do desempenho dos alunos, estes foram também um método utilizado e muito fundamental no processo de avaliação, principalmente no que diz respeito a AS. O recurso à filmagem nos momentos de avaliação foi uma opção utilizada como forma de facilitação da gestão do tempo de aula e dos discentes em avaliação, visto que me permitiu não ter a principal preocupação em conseguir avaliar com todos os detalhes e assertivamente todos os elementos, podendo analisar os mesmos numa fase a *posteriori*. Outro aspeto que veio contribuir reside no facto de este método não trazer apenas vantagens diretas para mim, mas também para os discentes, uma vez que me permitiu verificar no decorrer de toda a filmagem a execução ou não de todas as componentes críticas, dando-me a oportunidade de procurar a melhor execução de cada um dos elementos

em avaliação, excluindo potenciais e imprevistos nervosismos associados à avaliação, tudo contribuindo para uma melhor classificação dos alunos.

“De referir que a avaliação de todos os aparelhos foi gravada com recurso a uma câmara estrategicamente posicionada para o efeito, permitindo que em casa conseguisse analisar e avaliar melhor os alunos, e desta forma ser mais justo e sensato na atribuição das classificações”.
(Diário de Bordo, semana 21)

“Nesta avaliação também usei os meios telemáticos de forma a conseguir avaliar, a posteriori, todos os alunos, algo que considero deveras importante para que conseguisse ser justo na atribuição de notas.”
(Diário de Bordo, semana 21)

4.3. Estruturação da avaliação na Turma Residente

Uma particularidade da turma que acompanhei neste ano letivo individualmente - TR, essencialmente foi ao nível do número de alunos, aspeto que apesar de trazer algumas vantagens também acarreta outras preocupações. O reduzido número de alunos apresenta por um lado alguns aspetos bastante positivos que facilitam nomeadamente a compreensão e a prática dos alunos. Uma turma que apresente um número de alunos compreendido entre 10 e 16 alunos, a meu ver, tem na verdade uma vantagem muito grande, visto que os alunos conseguem ter mais tempo de prática contínua, bem como mais espaço para poderem executar as tarefas. Outro ponto positivo a destacar, agora mais na visão de docente, é que se torna mais fácil conseguir observar todos os alunos diversas vezes durante o tempo útil da aula e, por consequência, corrigir eventuais erros que sejam evidenciados, sempre contribuindo para o princípio base do ensino, melhorar a aprendizagem dos alunos. A composição de apenas 12 alunos na TR leva a que pensemos ser uma turma ideal, onde apenas temos pontos positivos, ou seja, vantagens para a aprendizagem dos alunos e para a lecionação das aulas. No entanto esta evidência, apesar de haver alguns aspetos facilitados, não é totalmente verdadeira, na medida em que contém também diversos condicionantes que dificultam os processos.

A questão da gestão da aula é um dos aspetos que notoriamente é dificultado, visto que a dinamização da aula acarreta não só maiores

momentos de paragem, dado que os alunos com maior facilidade se cansam por prática constante, mas também obriga a que haja uma maior variação da atividade a desenrolar pelo facto de se fatigarem por executarem aquela mesma tarefa. Esta última questão referida leva-nos a pensar na fase do planeamento, que exigiu de mim uma maior capacidade de conseguir diversificar as tarefas ou criar várias variantes para a mesma tarefa, de modo a que os alunos não ficassem fatigados de desempenhar a tarefa. No entanto, o processo mais trabalhoso em relação à TR foi sem dúvida a forma de estruturação da avaliação. A idealização da forma de avaliação mais correta e mais apropriada às características da turma necessitou de muito dispêndio do meu tempo, pois, numa turma tão reduzida, essencialmente nos desportos coletivos, leva a que tenhamos de equacionar formar grupos fixos e realizar múltiplas vezes a mesma tarefa para que todos os alunos consigam ser avaliados. Um exemplo muito notório do assunto colocado anteriormente foi na modalidade de voleibol, onde tive de realizar diversas vezes a situação de jogo 4x4 para que os alunos tivessem todos as mesmas oportunidades de mostrarem o seu valor.

Outra condicionante que, agregada com aquela evidenciada acima, tornou este aspeto menos fácil residuiu na existência de alguns alunos com patologias crónicas que os impediam de realizar algumas aulas e até mesma a avaliação, algo que dificultou a formulação dos grupos e até mesmo impediu a realização de determinados exercícios propostos para a aula de avaliação.

4.4. Emissão de feedback na avaliação – A divergência de opiniões

No decorrer das avaliações, tarefa implícita no EP, foram utilizadas diversas estratégias para cumprir com afinco e da melhor forma a avaliação do ensino. A utilização da gravação na avaliação, conforme já mencionado anteriormente, foi uma das estratégias utilizadas em algumas Unidades Didáticas como uma forma facilitadora do processo de ajuizamento do ensino e da prestação dos alunos nas mesmas. No entanto, a meu ver, não seria muito rentável apenas me cingir a esta ferramenta, tendo adotado outras tarefas, com foco central nos objetivos propostos durante o decorrer das aulas de cada modalidade, algo que permitiu aumentar o meu espetro de soluções.

Em todas as tarefas executadas no EP, o sucesso dos alunos foi sempre o nosso principal foco. Assim, apesar da minha TR ter um número de alunos mais reduzido do que o normal, considero que a lecionação de 11, 12 ou 13 aulas (média de aulas para cada conteúdo) é notoriamente um número muito reduzido de aulas para que os alunos consigam apropriar-se de todos os conhecimentos e conteúdos que pretendemos lhes transmitir no decorrer das mesmas. Como tal, tomei por opção, em coadjuvação com a PC, a emissão de *feedback* no decorrer dos momentos “formais” de avaliação, tentando levar a que os alunos conseguissem melhorar a sua prestação nos mesmos e que também eu conseguisse ver algumas componentes críticas que se encontravam ocultas nos seus desempenhos, visto que, como garante Rosado, Dias, e Silva (2002, p. 86), “a apropriação do conteúdo informativo do *feedback* a nível do desempenho dos praticantes constitui um fator que interfere com os resultados das aprendizagens”.

Apesar das diversas opiniões dentro do NE acerca da utilização do *feedback* nos momentos de avaliação, tendo o FP uma opinião contrária àquela por mim defendida, relatando que a seu ver o momento de avaliação é um momento de análise do conhecimento do conteúdo dos alunos onde os professores não devem ter muita intervenção, a minha preocupação e curiosidade pelo tema levou a que pesquisasse bastante sobre o mesmo e constatasse que os estudiosos defendem a utilização do *feedback* na avaliação.

Existem diversos conceitos para o termo “*Feedback*”. No entanto, as definições elencadas pelos diversos autores acabam por se aproximar entre si, levando-nos a concluir que a maioria defende que o *feedback* é um dispositivo importantíssimo nos processos avaliativos, tal como afirmam Mendes dos Santos e Fischer da Silveira Kroeff (2018). Também em consonância, com o que os outros autores anteriores concluíram através do seu estudo, que “feedback que resulta da utilização sistemática da AF é uma parte crucial do processo de definição de objetivos, bem como fundamental para promover a motivação dos alunos e a sua autonomia perante a aprendizagem” (Silva & Lopes, 2016, p. 28).

Em suma, através da prática e do confronto da mesma com a bibliografia, considero que um bom doseamento da adoção de estratégias específicas de

avaliação e a emissão de *feedback* permitem aos alunos terem um melhor domínio dos conteúdos, levando-os a uma melhor classificação. De destacar também que, no meu caso, o facto de emitir *feedback* levou a que existisse uma maior proximidade entre mim e os alunos e, por conseguinte, se tornasse mais fácil para mim analisar e avaliar os alunos.

4.5. Método avaliativo em alunos de dispensa prolongada

Num mundo de ensino onde o instrumento de trabalho e de avaliação somos nós, mais concretamente o nosso corpo, por vezes existem episódios que condicionam a nossa continuidade nas funções. A disciplina de EF, como se evidencia no nome, tem um carácter maioritariamente de índole prática, ou seja, poucas vezes o papel e a caneta são objeto essencial para a aula da disciplina, sendo a estrutura músculo-esquelética dos alunos o maior instrumento deles utilizado para as tarefas das aulas de EF. Os infortúnios da vida também fazem parte do percurso pessoal e académico dos estudantes, algo que quando atinge a integridade física acaba por, de certa forma, condicionar mais a disciplina de EF visto que os impossibilita de participarem na maioria das atividades das aulas por um período de tempo restrito ou até mesmo prolongado, desde a ausência de 1 UD a 1 ano letivo completo.

A adoção de um estilo de avaliação contínua com o culminar de um momento de AS, leva a que os alunos com dispensa não consigam completar as avaliações em determinadas modalidades essenciais para a atribuição de uma classificação no final do período. Assim, conforme descrito em Diário da República (Assembleia da República, 2018), os alunos que apresentem qualquer problema devidamente certificado e justificado têm direito à adaptação dos instrumentos de avaliação que lhes serão aplicados.

Quando retratado com a realidade do EP, na TR fui confrontado com uma situação onde tinha estudantes com patologias ósseas, ligamentares e musculares, que limitavam a realização de determinadas modalidades, algo que levou a que tivesse de tomar, em conjunto com o GEF e a PC, uma decisão relativamente à adoção de métodos de avaliação alternativos. No início, sem qualquer conhecimento dos meios de avaliação suplementares, pensei que esta poderia ser uma dificuldade adicional ao meu EP, pois teria de realizar uma prova escrita mais específica para além do teste escrito que

já constava nos elementos de avaliação dos alunos. Contudo, após me ter informado das orientações elaboradas pelo GEF, verifiquei que a decisão para estas situações específicas recaía na realização de trabalhos escritos, cumprindo os temas propostos nas Aprendizagens Essenciais da Disciplina, homologadas pelo Ministério da Educação, na área dos conhecimentos.

Após a entrega antecipada do guião e de todos os passos relativos a entrega do trabalho, veio sem dúvida a parte mais trabalhosa neste método de avaliação alternativo, a correção do mesmo, visto que nesta etapa é necessário, à semelhança de qualquer documento redigido, corrigir não só o conteúdo como a ortografia do mesmo. Num trabalho que retrate um longo período de ausência à disciplina é solicitado que se execute um trabalho com um certo nível de preocupação e de profundidade, algo que deve ser explicado previamente aos alunos. Outra questão preocupante que identifiquei nesta alternativa avaliativa foi a dificuldade que os alunos têm em conseguir redigir e elaborar um texto com uma sequência de pensamentos lógicos, tendo isto muito a ver com o uso desmedido dos dispositivos tecnológicos, deixando aqueles de efetuar algumas ações essenciais para uma maior bagagem literária que influencie positivamente a escrita.

Ainda a respeito dos alunos com dispensa prolongada, considero que apesar de estes terem uma justificativa que os impossibilita de participar ativamente nas atividades das aulas, estes poderão ter um papel bastante ativo nas aulas desempenhando algumas tarefas acessórias que em muito contribuem para o bom funcionamento da aula. Estes alunos que se encontram momentaneamente incapacitados poderão auxiliar os professores da disciplina na gestão tempo-espacial da aula e na dinâmica da aula, com a ajuda na emissão de *feedback* aos colegas das tarefas da aula. Todas estas tarefas contributivas para o bom funcionamento da aula deveriam ser um acréscimo na nota, com algum contributo percentual extra na nota final dos alunos, visto que devemos valorizar estas atitudes onde os alunos, além de terem uma atitude mais proativa na aula, não se encontram, à semelhança das restantes disciplinas, sentados todo o tempo útil da aula, sendo esta uma sugestão que fica para o meu futuro enquanto professor e para aplicação nas demais escolas que concordem com a esta opção.

5. Desenvolvimento Profissional

5.1. Importância da reflexão periódica e da observação no desenvolvimento profissional

Desde o início do EP foi-nos recomendada a elaboração de um documento com alguma periodicidade, sendo um documento que nada mais era do que algo que retratasse a nossa semana. A elaboração periódica semanal do “Diário de Bordo”, uma das tarefas que me acompanharam ao longo do EP, foi o formato que decidi adotar enquanto estagiário como forma de conseguir transcrever para o “papel” tudo aquilo que havia acontecido no decorrer da semana, desde retratar o que sentia em cada uma das aulas e as tarefas produzidas, como descrever o que mais me ansiava, questionar as minhas decisões, formular novas soluções/sugestões para situações que ia vivenciando nas aulas, ou até mesmo registrar alguns pensamentos que me ocorriam. No início posso dizer que achava bem “maçador e desnecessário” ter que todos os fins de semana escrever num ficheiro *word* o que se havia passado durante a semana, ideia esta que veio a se tornar completamente diferente a partir do momento em que percebi a importância e ajuda que este tem na nossa melhoria profissional. Assim, posso referir que nem sempre fui totalmente transparente nos momentos de realização dos diários de bordo, tendo por vezes omitido alguns devaneios e situações por achar que não seria oportuno ou porque naquele instante “o partilhar” não seria no momento certo.

Por vezes a elaboração destes documentos recaía na explanação das problemáticas oriundas da lecionação e da mera descrição das tarefas que eram delineadas e desempenhadas nas aulas às quais estava presente, esquecendo-me de aprofundar alguns temas inerentes à profissão docente, o que levava a que a escrita do diário de bordo recaísse numa tarefa eminentemente rotineira.

Apesar da maioria dos leitores possivelmente acreditar que os professores estagiários comungam com todas as opiniões que lhes são dadas, esta afirmação não espelha a realidade. Na verdade, no decorrer do EP ambos os estagiários por diversas vezes adotaram procedimentos ou ações próprias, por mera decisão, onde, apesar de não aconselhadas pela PC, foram autorizadas pela mesma. A força que me fez levar avante estas

decisões foi sem dúvida um grande contributo para a minha capacidade de pensamento crítico acerca daquilo que me era incutido, levando ao meu desenvolvimento enquanto profissional.

Embora nem toda a vivência passada pela Instituição fosse retratada, as redações dos diários de bordo tornaram-se, sem dúvida alguma, como momentos de exaltação da minha capacidade de refletir e questionar acerca daquilo que fiz e daquilo que poderia ter feito, como uma forma de análise que possibilitasse equacionar soluções que me levassem a uma melhoria nas minhas práticas, sempre fundamentadas com a bibliografia referente as estas áreas de estudos. Esta ideia é defendida por Batista e Pereira (2014, p. 86), quando nos referem que “A existência do tempo e do espaço para pensar, analisar, produzir, construir e (re)construir o pensamento, o conhecimento, as crenças e as concepções é realmente curial (...). Tal só será viável se houver investimento no pensamento crítico e reflexivo, porquanto a atribuição de sentido e de significado às vivências é fundamental”. De uma forma bem resumida, a minha ideia inicial em relação ao diário de bordo veio a ser desconstruída, tendo este se tornado um elemento indispensável e crucial para o meu crescimento enquanto professor.

Com o decorrer do EP começou a se tornar muito evidente que apenas aliando a prática aos hábitos autónomos reflexivos, por meio da minha evolução enquanto professor reflexivo, as minhas ações se tornariam cada vez melhores, com mais eficácia e eficiência, tal como nos indicam Albuquerque, Graça, e Januário (2005, pp. 18-19) onde referem que “o ensino reflexivo implica, assim, uma preocupação ativa com objetivos e consequências, bem como com significados e eficiência técnica. Combina a capacidade de questionar, com atitudes de espírito aberto e os professores terão continuamente de regular, avaliar e rever com frequência a sua prática”. Outro ponto que se veio a tornar essencial neste longo caminho percorrido no decorrer do presente ano letivo, relativamente a construção da docência, consistiu na temática das observações visto que através destas a troca contínua de impressões daquilo que ia realizando permitia transpor as ilações tiradas para a atuação futura.

A presença da PC foi uma constante, estando a mesma em todas as aulas lecionadas pelos estagiários, com a máxima atenção no que se ia

desenrolando. Sempre acompanhada do seu “mágico dossier de folhas” e do seu computador, onde continha os planos de aula, registava a cada aula tudo o que se sucedia, explanando nas folhas o que de acordo com a sua experiência considerava positivo ou menos bem conseguido por parte dos seus estagiários. Nas reuniões semanais, ou em conversas de gabinete, referia aos seus pupilos os pontos positivos e os pontos negativos, sendo que os positivos para mim me transmitiam confiança e motivação para seguir em frente, e os pontos com conotação negativa como novos desafios a superar. Numa etapa inicial do EP, os momentos reflexivos conduzidos pela PC começaram por se tratar de um monólogo, onde a PC me transmitia os seus comentários, críticas e sugestões, sem que houvesse alguma argumentação da minha parte, algo que norteava acerca do modo de funcionamento da escola e de operar nas aulas, tornando-se um “oásis no deserto” que eram as minhas dúvidas e indecisões.

Uma das tarefas inerentes ao EP prende-se com o facto de os estagiários terem de “elaborar os planos de observação sistemática e realizar as respetivas observações” (Matos, 2014, p. 5). As observações elencadas na norma anterior tiveram início no final do mês de outubro/2022, onde, por meio do preenchimento de um documento que nos foi disponibilizado pela PC, tivemos a função de observar variadas aulas do NE, experiência que veio a promover um maior desenvolvimento profissional não só pela melhoria da capacidade inerente a esta ação, mas também pela partilha e união de saberes e opiniões com os elementos do NE, visto que nem sempre todos conseguimos ver da mesma forma, tal como Carvalho (1994, p. 151) nos indica ao dizer “duas pessoas a olhar, olham, inevitavelmente, de maneira diferente”. Apesar da minha presença em quase todas as aulas do NE no tempo total de EP, que me deram bastante bagagem no modo de atuar e no conhecimento do conteúdo, as reflexões das aulas assistidas tornaram-se momentos que prosperaram a minha capacidade de argumentar, dando as justificativas legítimas para as minhas escolhas.

Relativamente a esta tarefa, é de referir que a capacidade de observação e de ser observado teve de ser apurada em conjunto com outras valências, tendo sempre por base um bom relacionamento profissional com os elementos do NE, onde a confiança se teve de tornar um valor sempre

presente para que conseguíssemos nos criticar de forma construtiva, tendo sempre mente aberta, assumindo os erros e ouvindo opiniões diferentes dos observadores, de forma a conseguirmos encontrar em conjunto as melhores soluções possíveis para cada um. Esta ideia vem em total sincronia com o que Oliveira e Serrazina (2002) defendem, visto que estas referem que um profissional só consegue refletir quando lida com os problemas na prática, se aceita um modo de incerteza e se está aberto para idealizar novas hipóteses, traçar novos caminhos e construir novas soluções.

Retirando o essencial das observações e da reflexão coletiva, conforme Batista e Pereira (2014, p. 92) nos transmitem na frase “a elevada relevância das práticas coletivas, nas quais a partilha, a cooperação, o confronto, a competição, a experimentação, a reflexão em grupo e individual são indispensáveis”, estas práticas de trabalho em conjunto têm por efeito fomentar que haja algumas alterações no comportamento, na maneira de agir ou até mesmo algum acréscimo de conhecimento em algo que no período observado não se encontrava correto, tal como defendem Rosmaninho e Romão (2021). Esta premissa de receptividade foi uma característica que considero que o NE aceitou na perfeição, incluindo a mim, visto que qualquer que fosse a sugestão dada, quer no domínio da turma, da estruturação das progressões de ensino, dos conteúdos programáticos ou até mesmo da postura docente, era sempre bem acatada, como uma forma de melhorar e evoluir, sendo esta abertura de receptividade comum a todos os elementos estagiários e PC.

Diversos autores abordam conceitos relacionados com o pensamento reflexivo, sendo de consenso que este consiste na capacidade de olhar para o que ocorreu, compreender o porquê e usar essa informação para desenvolver uma compreensão mais detalhada ou escolher uma nova forma de ação. Alarcão (1996) define que o pensamento reflexivo é uma capacidade que não nasce espontaneamente, mas sim uma capacidade que tem de ser “cultivada” e desenvolvida num ambiente propício. Tal como nos indica Rodrigues (2012, p. 83), “um professor reflexivo é aquele que reflete constantemente sobre a sua prática, procurando sempre pensar e agir em conformidade com o perfil dos seus alunos, é um professor que reflete por satisfação. É um professor que pensa e repensa os seus sucessos, os seus

fracassos e aproveita essa reflexão para alterar o seu método de ensino”. Estas afirmações não podiam retratar melhor a situação que no decorrer do EP tentei ser, um professor em busca constante de conhecimento e do sucesso da prática e dos alunos.

Como referido anteriormente, as minhas constantes presenças no tempo letivo das turmas do NE trouxeram sem sombra de dúvidas um maior aporte de conhecimento ao observar várias aulas em diversos contextos, transformando todo este tempo em formação. Apesar de as turmas do NE não pertencerem ao mesmo ano de escolaridade, sendo a minha turma do 11º ano e a turma do FP do 10º ano, a PC possuía a sua direção de turma, que se encontrava no mesmo patamar de escolaridade que a minha TR. Assim, as aulas da PC à sua direção de turma tiveram para mim maior importância não só pela obtenção de noções de gestão e atuação perante a turma, mas também pelo conteúdo da matéria, tendo em conta que as modalidades abordadas foram idênticas em ambas as turmas. Todos estes pontos observados nas aulas levavam a que refletisse acerca da atuação da PC e, automaticamente, analisasse e por vezes reprogramasse a minha aula.

Outro aspeto relacionado com a minha presença na maioria das aulas recaiu no facto de, além da possibilidade de observação das diversas aulas, por diversas vezes também tive a oportunidade de me envolver no processo de ensino com outros alunos para além da minha TR, bem como com alunos de outros níveis de escolaridade, onde as modalidades abordadas não coincidiram com as lecionadas por mim, tendo exigido que aprofundasse o meu conhecimento das mesmas e, por conseguinte, o meu conhecimento profissional. Assim, em suma total, poderei referir que a elaboração dos Diários de Bordo, as observações em aulas assistidas e as reflexões inerentes a estes dois processos desempenharam um papel imensamente decisivo no desenvolvimento enquanto profissional docente, onde a ponderação e o questionamento permanente foram as duas ações principais.

5.2. Aprender para lecionar – Aprender em cada passo, ensinando no caminho

À semelhança de todas as outras profissões, o professor enquanto docente numa escola é levado a adotar diferentes funções, sendo uma delas a postura de aprendiz. Quando surge a oportunidade de refletirmos sobre a

escola como uma instituição de aprendizagem não só para alunos, mas também na evolução da docência, reparamos que na verdade um professor evolui e adquire conhecimentos e competências quando é confrontado no ambiente escolar com a função de ensinar os alunos. Na verdade, conforme defendido por Libâneo (2015), apenas na prática, na vivência diária com o meio profissional é que um professor consegue confrontar os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial com a realidade, e aí reformular e construir novas ideias e ferramentas que poderão ser mais úteis. Ainda na aprendizagem pela experiência, a escola também possibilita a evolução do conhecimento docente através da conversa entre docentes da mesma ou de outra área disciplinar, tudo promovendo um maior desenvolvimento da competência profissional na prática e para a prática. Assim podemos chegar à conclusão que é no exercício da profissão que um professor consegue evoluir significativamente, surgindo dificuldades e criando soluções para as ultrapassar. Um professor, conforme inicialmente referi, é um eterno aluno visto que a sua aprendizagem não termina com a finalização da formação acadêmica inicial, mas continua indefinidamente até que pare de exercer a sua profissão; um professor aprende a cada passo, ensina no caminho.

Continuando na filosofia de aprender ao instruir/lecionar, isto exige do professor uma particularidade bastante importante, o discernir sobre o conhecimento que domina e o que procura aprender. A respeito dos conhecimentos não adquiridos, o docente, consciente das suas capacidades e das suas funções, deve se capacitar de conhecimentos que colmatem as suas maiores fragilidades, sempre tendo em mente o principal objetivo de potenciar a melhor aprendizagem aos seus discentes. A comunidade docente de cada disciplina, focalizando agora nos professores da disciplina de EF, não tem a obrigação de ter conhecimento total de todas as modalidades existentes, mais sim saber um pouco sobre tudo e preocupar-se em adquirir alguns novos conhecimentos das matérias que menos domínio tem, renovando assim o seu repertório desportivo e didático, o que lhes permitirá adotar as formas de ensino mais adequadas e os conceitos essenciais para que um aluno evolua.

Com o início do EP consciencializei-me desde logo com algumas dificuldades momentâneas na lecionação de uma modalidade tão específica

e técnica, a ginástica. Assim, como forma de aprimorar o meu conhecimento da modalidade, mas também as estratégias e progressões de ensino para esta modalidade, tive de dedicar algum do meu tempo extracurricular para conversar com professores mais experientes na área e analisar alguma literatura, de forma a que a confiança no momento de ensino fosse maior. Esta etapa do início do EP repetiu-se no decorrer do ano letivo, contudo procurei com alguma antecedência me ir preparando e solicitando ajuda a quem me poderia ser mais útil. A Dança foi uma modalidade que, apesar de conhecimento e contato prévio numa fase inicial da minha formação enquanto docente, me despertou algum desconforto e receio quando percebi que a teria de lecionar, modalidade essa que no final me deu mais satisfação em ensinar e ver os alunos a praticarem.

Tudo começou com a execução do plano de aula, uma tarefa bastante complexa uma vez que, de acordo com o planeamento anual elaborado, a modalidade que vou começar a lecionar é a Ginástica de Aparelhos, modalidade esta sobre a qual não tinha grande “Know-how”, o me obrigou a uma pesquisa e estudo mais aprofundado acerca da mesma.
(...)

Esta situação descrita acima trouxe um aspeto bastante positivo que foi a necessidade de procura de mais informação e um estudo mais pormenorizado acerca da abordagem aos diferentes aparelhos que vou abordar na ginástica, sendo estes a Trave, o Plinto e o Minitrampolim.
(Diário de Bordo, semana 3, 26 de setembro)

Nesta modalidade, devido ao pouco contato no meu percurso académico, recrutou de mim uma maior preocupação e exigência no que concerne aos conceitos teóricos e à utilização de dinâmicas de aulas específicas. Esta modalidade numa fase inicial foi considerada por mim e para mim uma dificuldade.
(Diário de Bordo, semana 17, 31 de janeiro)

Para esta modalidade (lançamento do vórtex/dardo), que apenas tivera contato na faculdade, necessitei de fazer uma revisão dos conteúdos

teóricos antes da aula, de forma a planejar e transmitir os conteúdos de forma correta.

(Diário de Bordo, semana 22, 07 de março)

Esta aula, na minha ótica bem rentabilizada e organizada, foi sem dúvida uma forma de me conseguir orientar e perceber melhor as duas disciplinas de atletismo que iria lecionar mais tarde na minha turma residente. Através desta aula consegui perceber os exercícios mais adequados a cada uma das fases da corrida de barreiras, bem como as principais dificuldades e erros que os alunos costumam evidenciar na transposição das mesmas.

(Diário de Bordo, semana 30, 16 de maio)

Conforme mencionado acima, no decorrer do EP o receio de não estar devidamente preparado para determinadas modalidades foi um sentimento que me impulsionou para a busca de novas competências, de modo a conseguir aprender aquilo que num futuro próximo iria ter de lecionar. Não tendo qualquer amedrontamento em relação a lecionação de qualquer modalidade, a minha bagagem enquanto docente foi crescendo a cada dia com a experiência prática, experiência essa que segundo o que defende Albuquerque et al. (2005) potencia que os estagiários no decorrer do seu ano de EP se sintam mais competentes e confiantes, tenham uma capacidade de encarar com mais facilidade o dia-a-dia da vida da docência profissional, bem como o desenvolvimento da sua identidade enquanto docente. Estes ainda defendem que a experiência prática potencia que os estagiários tenham uma maior autonomia de trabalho e uma maior responsabilidade perante os seus atos. Assim, nada melhor espelha toda esta ideia do que a frase referida por Freire (1996, p. 12) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

5.3. Dificuldades no planeamento das modalidades com maior domínio.

No início da profissão docente, muitas são as tarefas e documentos que temos de realizar pela primeira vez, começando nos documentos que espelham o ano letivo inteiro - Planeamento Anual (PA), indo até ao documento mais específico da nossa atividade, o plano de aula (Pa). Janeiro

(1996) define que segundo as suas ideias, o conceito de planeamento reside na forma como os professores conseguem organizar e executar os programas escolares, cumprindo a função base de os adaptar e desenvolver, tendo em conta as condições materiais e espaciais da escola. A elaboração do PA foi uma tarefa realizada logo após ser divulgado o *roulement* dos espaços, em colaboração com o NE. Este documento foi um documento que teve uma execução morosa devido à necessidade de se ter em conta as diversas condicionantes, como é o caso das questões espaciais, meteorológicas e temporais. Este documento orientador é, sem dúvida, um documento essencial visto que ao longo do EP o fui consultando com periodicidade para que eu e os meus discentes tivéssemos o conhecimento das modalidades a serem abordadas na aula/período seguinte. Não sendo estanque, este planeamento teve de ir sofrendo algumas modificações pelo surgimento de atividades novas que coincidiam com as aulas da minha disciplina.

Numa escala de abrangência, o segundo documento norteador - as UD's são um documento orientador para cada modalidade, onde são explanadas informações relativas ao número de aulas atribuídas, a instalação destinada a prática, o dia, bem como o horário das aulas. Ainda neste documento ficam evidenciadas todas as componentes técnicas e táticas a serem desenvolvidas na modalidade, com definição da distribuição dos conteúdos pelas aulas de forma a manter uma sequenciação lógica. No decorrer da elaboração deste documento, numa expectativa inicial, pensava que as minhas maiores dificuldades iriam recair na elaboração das UD's das modalidades em que não possuía tanto conhecimento, algo que na verdade não veio a acontecer. Um exemplo muito notório disso foi na modalidade de Voleibol, desporto que desde cedo pratiquei e no qual tenho ligação direta enquanto agente desportivo, onde tive algumas dificuldades, mesmo após a realização da AD, em conseguir definir os conteúdos a serem abordados. Algo que pela versão contrária, na modalidade de Andebol, não se constituiu como uma grande dificuldade, com o delineamento de todas as competências que queria que os alunos adquirissem no final da mesma UD.

Esta diferença na elaboração da UD das modalidades considero estar relacionada com o facto de pôr as expectativas muito altas na turma para a modalidade que mais proximidade tenho, achando que os alunos iriam

conseguir evoluir de tal forma que conseguiria ensinar novos conteúdos de dificuldade superior. Na modalidade de Andebol, devido a ter menos experiência na mesma, utilizei um pensamento menos ambicioso, estruturando as aprendizagens mais de acordo com o nível dos alunos, sem cobiçar lecionar aspetos de dificuldade muito mais elevada.

A forma mais simples, mas mais importante de planeamento, é a execução do (Pa), algo que Bento (2003) nos ressalta a sua importância ao referir que a preparação da aula é o último passo no planeamento do ensino do professor. A elaboração do planeamento a nível micro, caracterizou-se pela fase mais minuciosa de todo este trabalho projetivo, tendo numa etapa inicial do EP me preocupado bastante não só com o conteúdo, mas também com sua estrutura, que seria projetada na aula. Os primeiros Pa foram não só os que demoraram mais tempo a ser elaborados, mas também aqueles que considero terem sido os menos cumpridos, tendo em conta a grande extensão de tarefas que definia para executar num tempo útil de aula tão curto.

Esta fase mais específica de um plano em âmbito escolar foi, sem dúvida, a estrutura a qual dediquei mais tempo e tentei investir de modo a que conseguisse escolher as melhores e mais adequadas tarefas para cada uma das modalidades, onde para tal procurei sempre perceber junto da PC, dos meus colegas e de outros profissionais da área, a sua opinião sobre a questão. À semelhança do que relatei acima acerca do que senti no momento da elaboração da UD das modalidades, os planos de aula não fugiram à regra, visto que também me deparei com algumas dificuldades iniciais em conseguir planejar as aulas da modalidade de voleibol em relação ao andebol.

Nos momentos da redação dos exercícios de voleibol, aparentemente tive mais complicações, visto que idealizava e tentava pôr em prática exercícios um pouco complexos para o nível da TR, que depois na prática me obrigavam a despende mais tempo para que os alunos conseguissem tentar replicar e entender a dinâmica do exercício. Acrescentando a esta questão a minha teimosia por vezes foi um pouco traiçoeira, obrigando-me a ter de alterar as atividades da aula no momento, ou seja, a replanear as mesmas. Por um lado, um erro ao insistir em tarefas muito complexas, porém também se caracterizou como tendo sido uma aprendizagem, tendo em conta que no enredo da história que é uma aula de EF, tinha de pensar no próximo verso,

a atividade mais ajustada. No momento avaliativo, os critérios definidos por mim para esta modalidade foram demasiados elevados, algo que mais uma vez me fez sentir que me tornei bastante ambicioso na modalidade com maior afinidade.

Estas adaptações nos exercícios têm sido uma constante nas últimas aulas de voleibol que tenho lecionado, algo que me tem feito refletir acerca do nível de exigência que tento colocar em prática nas minhas aulas e do nível que os alunos apresentam na realização dos gestos técnicos. Todos os pontos me levam a acreditar que na verdade continuo a ser ambicioso nos exercícios para a qualidade que os alunos apresentam, contudo, acredito que este exercício é essencial para o desenvolvimento da capacidade de sustentação necessária para a situação de jogo, sendo esta a justificação da minha insistência neste mesmo exercício.
(Diário de Bordo, semana 11, 21 de novembro)

No entanto, após uma análise e conversa com a PC, verifiquei que o meu nível de exigência nos critérios foi bastante elevado, o que me levou a uma nova reflexão na atribuição das classificações dos alunos.
Diário de Bordo, semana 14, 12 de dezembro)

A respeito do planeamento das aulas da modalidade de andebol, essa dificuldade não foi notoriamente tão sentida por mim, a meu ver por duas grandes razões, pela aprendizagem retida na lecionação da modalidade de Voleibol, mas também pelo menor à vontade com que me sentia nesta modalidade em relação a minha modalidade rainha. De referir que, à semelhança do que fui dialogando com a PC, considero que as minhas escolhas dos exercícios para as aulas desta modalidade foram escolhas mais seletivas de exercícios menos complexos, de forma a que me sentisse seguro dos conteúdos que me encontrava a lecionar.

6. Projeto Individual de Estágio: Atitudes dos Alunos na Inclusão de Pares com NEE na disciplina de Educação Física, numa Escola de Referência

6.1. Resumo

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas aulas é de suma importância, dado que será um acrescento à estimulação e melhoria do desenvolvimento destas crianças. O objetivo principal do estudo consistiu em avaliar as atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Especificamente, pretendeu-se avaliar as diferenças nas dimensões das atitudes em função do “género”, “contato prévio com pessoas com deficiência” e “nível de competitividade”. Uma amostra de 100 alunos, 40 do género masculino e 60 do género feminino, com idades compreendidas entre os 15 e 20 anos ($M=16.4 \pm DP=0.94$), do ensino secundário da EBSRF, escola de referência para alunos cegos e com baixa visão, que preencheu a versão portuguesa (Campos, Ferreira, & Block, 2013) do questionário Childrens Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R). Na análise dos dados foram usados o teste de Mann-Whitney e o teste Kruskal-Wallis, com comparações múltiplas *post-hoc*, sendo estabelecido o nível de significância em $p \leq 0.05$. Concluiu-se que as atitudes dos alunos sem NEE quanto à inclusão dos alunos com NEE são positivas e favoráveis. Verificou-se ainda que os alunos que se consideram “mais ou menos competitivos” têm atitudes significativamente mais positivas nas dimensões gerais e globais se comparados com os alunos “muito competitivos”. Este estudo permitiu-nos verificar que os alunos sem NEE apresentam atitudes muito positivas à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF, o que leva a pensar ser favorecido pelo convívio frequente entre os alunos com e sem NEE. Assim, o facto de existirem escolas de referência parece ser favorecedor da adoção de atitudes positivas face aos pares com NEE, tanto na escola como nas aulas de EF.

Palavras-chave: NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS , GÉNERO, ATITUDE, NÍVEL DE COMPETITIVIDADE, CONTATO PRÉVIO COM DEFICIÊNCIA.

6.2. Introdução

A realização do EP na EBSRF, escola de referência para alunos cegos e com baixa visão, contribuiu para que a minha escolha, no que diz respeito ao estudo de investigação, recaísse numa temática relacionada com a inclusão dos alunos com NEE. A rede de escolas de referência que incluem alunos com deficiência visual teve como principal objetivo a concentração dos recursos humanos e materiais específicos disponíveis para a área, com intuito de proporcionar a estes alunos uma educação com qualidade. Outro fator que contribuiu bastante para a escolha deste tema foi o facto de na escola, numa das turmas de EP, existir um aluno com NEE e ter verificado a grande receptividade que os alunos sem NEE tiveram ao aceitarem esse aluno, algo que de pronto me despertou interesse em procurar saber mais acerca da opinião global dos alunos da escola em casos tão particulares como este.

Existem diferentes tipos de deficiência, onde as mais comuns são a deficiência visual, a motora, a mental e a deficiência auditiva. De acordo com a United Nations (2007), “pessoas com deficiência incluem aquelas que têm deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo”.

Um dos movimentos educativos à escala mundial, intitulado como “Inclusão”, recai na questão de serem criadas condições de aprendizagem e ensino ajustadas aos alunos com NEE que frequentam de forma regular o sistema de ensino e que estão inseridos em turmas com alunos sem NEE (Block, 2007). Estes alunos ingressam nestas turmas com algumas medidas especiais, sendo uma das principais, tal como defendem Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou, e Koidou (2008), a adequação dos currículos educativos às características individuais de cada um dos alunos. A investigação, de carácter internacional e nacional, vem destacar por diversas vezes a importância da inclusão dos alunos com NEE nas turmas de ensino regular, mais propriamente na aula de EF. Esta evidencia que o aluno com NEE, perante a leção conjunta com alunos sem NEE, tem a vantagem de aprender a viver em comunidade, de se integrar e experienciar múltiplas situações da rotina diária, atividades no âmbito escolar, e também socializar e conquistar novas amizades com pessoas sem NEE, algo que, em conjunto, contribui não só para o seu desenvolvimento pessoal enquanto ser humano,

mas também para o desenvolvimento da sociedade visto serem dotados de maiores capacidades (Block, 2007; Downing, 2002). As vantagens desta educação inclusiva estendem-se não só aos alunos com NEE mas também aos alunos sem NEE, visto que estes adquirem algumas competências, nomeadamente a aceitação, a empatia e sensibilização perante as necessidades dos outros (Peck, Carlson, & Helmstetter, 1992), bem como a aprendizagem a respeito das NEE, e também algum melhor poder de compreensão e consistência sobre as maneiras de agir de forma correta tendo em conta a diversidade. Apesar de muitos autores defenderem as ideias atrás mencionadas, nem todos mantêm a opinião acerca dos benefícios interinos da inclusão na aula de EF dos alunos com NEE, vincando que nem sempre o ambiente da aula de EF se caracteriza como sendo um contexto real de inclusão e com criação de situações efetivas de aprendizagem para estes alunos com uma condição diferente. Outra ideia, defendida por Ellis, Wright, e Cronis (1996), baseia-se na questão de os alunos sem NEE desenvolverem relações interpessoais muito mais intensas e próximas do que as interações entre alunos com NEE e alunos sem NEE. Assim, é deveras importante as escolas começarem a se dedicar cada vez mais à criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo e de aprovação social, de forma a que consigamos que os alunos com NEE consigam ser mais bem aceites e não sejam excluídos pelos seus colegas e pelos docentes da disciplina de EF.

Alguns dos parâmetros essenciais, tais como a aceitação e a cooperação com os alunos de educação especial no mesmo contexto de sala escolar, são algumas das atitudes que os alunos sem NEE devem ter para que haja sucesso na inclusão no âmbito escolar. A adoção das atitudes mais apropriadas para este contexto particular podem ter uma influência de forma bastante positiva no ensino dos alunos com NEE, atitudes tais como a questão da partilha de locais e de tarefas entre jovens com e sem NEE (Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000), bem como a adoção de uma abordagem mais acolhedora dos professores de EF. Contudo, em sentido contrário, algo que se apresenta como uma barreira e um método prejudicial à inclusão é a questão de os alunos sem NEE adotarem comportamentos menos apropriados e não aceitarem bem os alunos com NEE. A definição de atitude, apesar de ser um conceito amplamente usado, não é nada consensual.

Contudo, após uma revisão alargada, as que mais se aproximam do tema recaem na definição que Allport (1935, p. 19) nos apresenta: “Atitude é um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência, exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objetos ou situações com que se relaciona”, ou na definição de Triandis (1991), que se baseia num estado em que leva uma pessoa a tomar um comportamento positivo ou negativo em relação a um objeto, pessoa ou ideia. Assim, tendo em consideração que as nossas atitudes estão inteiramente ligadas aos nossos pensamentos e sentimentos que se encontram relacionados com uma pessoa ou um acontecimento, leva-nos a pensar que estas poderão ser o aspeto fulcral para que haja a mudança do paradigma de comportamentos em relação às pessoas que apresentam características diferentes das nossas.

Centrando-nos mais especificamente no assunto, diversos autores (Block, 1995; Campos et al., 2013; Cordente-Mesas, González-Víllora, Block, & Contreras-Jordán, 2016; Hutzler, 2003; Hutzler & Levi, 2008; Teixeira, 2014) têm-se preocupado em compreender as tendências comportamentais dos alunos sem NEE perante os alunos com NEE no contexto da disciplina de EF, evidenciando que determinadas variáveis podem ter uma influência mais positiva ou mais negativa nas suas atitudes. A variável que diz respeito ao “contato prévio com pessoas com deficiência” constitui-se numa variável com influência nas ações no que diz respeito à inclusão, visto que os alunos que demonstram ter contato anterior com pessoas com deficiência apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão (Block, 1995; Hutzler, 2003; Hutzler & Levi, 2008). A variável do género é a variável que no momento se demonstra com maior peso na influência das atitudes dos alunos, conforme demonstram Block (1995), Cabral (2016), Campos et al. (2013), Slininger et al. (2000) e Teixeira (2014), uma vez os elementos dos estudos pertencentes ao género feminino demonstram ter atitudes significativamente mais positivas face à presença de alunos com NEE em EF. Em contrapartida, em estudos mais recentes, como é o caso de Cordente-Mesas et al. (2016); Panagiotou et al. (2008), começam-se a não se verificar diferenças significativas na variante género. No que diz respeito ao “nível de competitividade”, esta é outra variante em que parece não existir, até ao momento, consenso dos estudiosos

acerca da influência desta variável nas atitudes. Contudo, dados recolhidos por Block (1995), Panagiotou et al. (2008) e Campos, Ferreira, e Block (2014) indicam que alunos que se consideram mais competitivos têm atitudes menos positivas em comparação aos que se consideram menos competitivos. Assim, podemos verificar que inúmeras variáveis influenciam de forma diferente, positivamente e negativamente, para a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF.

Especificamente, pretendeu-se avaliar as diferenças nas diferentes dimensões das atitudes em função do “género”, “contato prévio com pessoas com deficiência” e “nível de competitividade”. Desta forma, este estudo teve como principal objetivo avaliar as atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF.

6.3. Metodologia

6.3.1 Caracterização da Amostra

A amostra foi constituída por 100 alunos do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 15 e 20 anos ($M=16.4 \pm DP=0.94$), do estabelecimento de ensino EBSRF, escola que se caracteriza por ser uma escola de referência para alunos cegos e com baixa visão, situada na região do Porto, em Portugal. A maioria dos alunos não teve contato prévio com a deficiência através de familiares ou amigos (71%). No entanto, ao nível escolar, grande parte dos alunos teve contato com colegas com deficiência na turma (80%) e na aula de EF (72%). A maioria dos alunos considera-se “mais ou menos competitivo” (65%). As características sociodemográficas da amostra estão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Características Sociodemográficas da amostra

Características Sociodemográficas		N
Género	Masculino	40
	Feminino	60
Familiar/Amigo com Deficiência	Sim	29
	Não	71
Aluno com Deficiência na Turma	Sim	80
	Não	20
Aluno com Deficiência na Aula Educação Física	Sim	72
	Não	28
Nível de Competitividade	Nada Competitivo	9
	Mais ou Menos	65
	Muito Competitivo	26

6.3.2 Caracterização do Instrumento

Para esta recolha de dados foi utilizada a versão portuguesa do Questionário “Children’s Attitudes Towards Integrated Physical Education-revised (CAIPE-R)”, elaborado por Block (1995), tendo sido traduzido e adaptado à sociedade portuguesa por Campos et al. (2013). O instrumento (CAIPE-R) é considerado uma ferramenta útil, com validade e confiável no que toca a medir a atitude dos alunos que não apresentam deficiência face aos alunos com deficiência, nas aulas de EF (Block, 1995). O instrumento consiste num questionário constituído por 11 itens, que compõem duas subescalas de atitudes, isto é, atitudes gerais e atitudes específicas. No que diz respeito a subescala das atitudes gerais, esta refere-se às convicções da inclusão de alunos com NEE no âmbito geral da aula de EF, sendo no questionário representadas por 6 questões (da 1ª à 6ª questão); quanto a subescala das atitudes específicas, refere-se às convicções relacionadas com a mudança de regras e adaptações em jogos de grupo, sendo no questionário representadas por 5 questões (da 7ª à 11ª questão). É ainda possível executar uma análise total dos itens, ou seja, as atitudes globais que resultam da análise na globalidade das questões (todas as questões do questionário), que se referem as crenças relacionadas com à inclusão e à modificação das regras.

Para este questionário os participantes responderam as questões seguindo a escala de resposta utilizada, que corresponde a uma escala de Lickert de 4 pontos (1= Não, 2= Provavelmente não, 3= Provavelmente sim, 4= Sim), sendo que os scores mais próximos de 4 retratam atitudes mais positivas e scores mais próximos de 1 atitudes menos positivas. Os participantes foram ainda questionados relativamente a algumas informações demográficas, acerca do contato prévio com participantes com NEE (e.g., “Alguma vez tiveste ou tens um aluno com deficiência nas tuas aulas de Educação Física?”), do género e do nível de competitividade pessoal (e.g., “Quanto te achas competitivo?”). É ainda importante evidenciar que na parte inicial do questionário estava contemplado um breve enquadramento com uma situação hipotética de um aluno com NEE, de forma a contextualizar o participante na problemática (ex: “O João tem a mesma idade que vocês, mas não consegue andar e usa uma cadeira de rodas para se deslocar”). O preenchimento do questionário teve uma duração média de 10 a 15 minutos.

6.3.3 Procedimentos da recolha de dados

Numa primeira etapa foi solicitado ao departamento de EF, e aos professores de EF responsáveis pelas turmas que constituíam a amostra, a colaboração dos alunos no estudo, tendo sido do conhecimento dos mesmos os objetivos da realização da investigação. O período de recolha de dados decorreu no mês de maio 2023. Antes da iniciação da recolha de dados foram recolhidas todas as autorizações necessárias, bem como foi feita a explanação dos objetivos do estudo e de todas as etapas que iriam se proceder aos inquiridos e responsáveis pelos mesmos. Com o objetivo de que a recolha ocorresse de forma mais rápida, que não houvesse muito despêndio de material (nomeadamente papel), e por maior comodidade dos inquiridos, o questionário foi introduzido num formulário digital - “Google Forms” (Anexo 6). A confidencialidade e o anonimato das respostas, e consequentes dados recolhidos através do inquérito foram garantidas. A respeito dos procedimentos de preenchimento dos questionários, todos os alunos preencheram o questionário na aula de EF, sendo que o preenchimento teve, em média, uma duração de dez minutos. De referir que as instruções foram

prontamente transmitidas pelo investigador principal, que se encontrou sempre presente para colaborar no respetivo preenchimento e esclarecer os alunos sobre eventuais dúvidas que lhes surgissem. A escolha dos alunos para o estudo teve em conta a proximidade do investigador com os alunos do ensino secundário, o que facilitaria a recolha de dados, o facto de os alunos de idade mais avançada terem um maior poder de compreensão e análise das questões e da temática em questão, bem como o facto de a predominância dos estudos previamente realizados serem com estudantes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, verificando-se uma lacuna na realização de estudos deste âmbito no ensino secundário.

6.3.4 Procedimentos de Análise de dados

A estatística descritiva foi utilizada para determinar os valores médios e medianos, desvio padrão, valores mínimos e máximos. O teste Kolmogorov-Smirnov foi usado para determinar os pressupostos de normalidade das variáveis em estudo. Verificou-se que os dados não seguem uma distribuição normal. Como tal, para determinar as diferenças nas atitudes em função do género (masculino vs feminino), contato prévio com familiar/amigo com deficiência (sim vs não), contato com aluno com deficiência na turma (sim vs não), contato com aluno com deficiência na aula de Educação Física (sim vs não), foi usado o teste de Mann-Whitney. Para determinar as diferenças nas atitudes em função do nível de competitividade (nada competitivo vs mais ou menos competitivo vs muito competitivo), foi usado o teste de Kruskal-Wallis, com comparações múltiplas *post-hoc*. A consistência interna das escalas das atitudes foi determinada através do Alfa de Cronbach. O nível de significância foi estabelecido em $p \leq 0.05$. As análises foram realizadas no programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 26.

6.4. Resultados

A tabela 2 retrata-nos a estatística descritiva das dimensões das atitudes, onde conseguimos verificar que em todas as dimensões: atitudes gerais, específicas e globais, os alunos demonstram ter atitudes muito positivas e favoráveis à Inclusão, visto a média ser na sua globalidade superior a um score de 3. Nesta também conseguimos verificar que os valores de

consistência interna nas diferentes subescalas de atitudes, atitudes gerais ($\alpha=0,58$) e atitudes específicas ($\alpha=0,66$), se adequam aos valores de referência de consistência interna do teste de Alpha de Cronbach, bem como se encontram alinhados com os valores descritos na literatura específica, nomeadamente aos valores descritos por Block (1995) (atitudes geral: $\alpha=0.78$; atitude específica: $\alpha=0.67$) e por Campos et al. (2013) (atitude geral: $\alpha=0.72$; atitude específica: $\alpha=0.48$).

Tabela 2 - Estatística descritiva das dimensões das atitudes (média e desvio padrão; mediana; mínimo e máximo) e consistência interna

Atitudes	M $\pm$ DP	Me	Min	Max	α
Gerais	3.21 $\pm$ 0.43	3.33	2.00	4.00	0.58
Específicas	3.5 $\pm$ 0.05	3.6	1.20	4.00	0.66
Globais	3.33 $\pm$ 0.04	3.4	1.64	3.91	-

Na tabela 3 encontram-se os resultados relativos a avaliação das atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF em função do género e da variável “contato prévio com família e amigos com deficiência”, de acordo com os três níveis: i) familiar/amigo com deficiência; ii) aluno com deficiência na turma; iii) aluno com deficiência na aula de EF. De uma forma geral, conseguimos constatar que não obtivemos diferenças significativas face as variáveis “género” e “contato prévio com família e amigos com deficiência”, bem como constatamos a existência de atitudes muito positivas e favoráveis por parte dos alunos em todas as dimensões das atitudes ($p \geq 0.05$).

Tabela 3 - Média, desvio padrão, mediana e o nível de significância das atitudes em função de diferentes variáveis sociodemográficas

			Dimensões das Atitudes								
			Gerais			Específicas			Globais		
			<i>M±DP</i>	<i>Me</i>	<i>p</i>	<i>M±DP</i>	<i>Me</i>	<i>p</i>	<i>M±DP</i>	<i>Me</i>	<i>p</i>
Gênero	Masc.	40	3.13±0.45	3.12	0.10	3.35±0.67	3.5	0.28	3.23±0.47	3.3	0.09
	Fem.	60	3.27±0.42	3.33		3.53±0.42	3.6		3.4±0.35	3.4	
Familiar/Amigo	Sim	29	3.12±0.42	3.33	0.43	3.51±0.45	3.6	0.7	3.32±0.4	3.4	0.9
com Deficiência	Não	71	3.23±0.44	3.33		3.44±0.6	3.4		3.33±0.43	3.4	
Aluno com Deficiência na Turma	Sim	80	3.2±0.43	3.33	0.42	3.44±0.6	3.6	0.54	3.31±0.41	3.4	0.34
	Não	20	3.3±0.44	3.33		3.53±0.5	3.7		3.4±0.4	3.5	
Aluno com Deficiência na aula EF	Sim	72	3.2±0.44	3.3	0.19	3.43±0.6	3.6	0.53	3.3±0.42	3.4	0.15
	Não	28	3.32±0.40	3.3		3.53±0.5	3.6		3.41±0.4	3.5	

Nota. EF=Educação Física; M ± DP = média ± desvio padrão; Me= Mediana; p ≤ 0.05.

No que se refere à análise das atitudes dos alunos em função do nível de competitividade, a tabela 4 apresenta-nos os três níveis de análise, isto é, “nada competitivo”, “mais ou menos competitivo” e “muito competitivo”. O nível de competitividade constitui-se numa variável onde se verificam diferenças significativas nas subescalas das atitudes gerais (p= 0.02) e atitudes globais (p=0.02). Verificamos que os alunos que se consideram “mais ou menos competitivo” evidenciaram atitudes significativamente mais positivas comparativamente com o “muito competitivo”.

Tabela 4 - Média, desvio padrão, mediana e o nível de significância das atitudes em função do nível de competitividade.

Atitudes	Nada Competitivo (n=9) M ± DP	Mais ou Menos Competitivo (n=65) M ± DP	Muito Competitivo (n=26) M ± DP	χ^2	<i>p</i>	<i>Post-Hoc</i>
Gerais	3.31±0.5	3.53±0.5	3.41±0.5	7.97	0.02	MMC>MC
Específicas	3.3±0.4	3.51±0.5	3.40±0.35	2.86	0.24	
Globais	3.0±0.5	3.31±0.64	3.13±0.5	7.98	0.02	MMC>MC

Nota. NC= Nada Competitivo; MMC – Mais ou Menos Competitivo; MC – Muito Competitivo; M ± DP = média ± desvio padrão; Me = Mediana; p ≤ 0.05

6.5. Discussão

O objetivo do presente estudo residiu em avaliar as atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de EF. Em específico, pretendeu-se avaliar as diferenças nas diversas dimensões das atitudes em função do “género”, “contato prévio com pessoas com deficiência” e “nível de competitividade”. Este estudo foi realizado numa escola de referência para alunos cegos e com baixa visão, onde todos os alunos da instituição se relacionam constantemente, quer no ambiente de sala de aula quer no ambiente dos restantes espaços do local de ensino. De referir que os alunos com NEE se encontram incluídos em turmas com alunos sem NEE, frequentando algumas das aulas com estes, nomeadamente as aulas de EF.

A respeito da variável “género”, a maioria dos estudos realizados acerca desta temática indica-nos que as raparigas demonstram atitudes mais positivas do que os elementos do sexo masculino face a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF (Block, 1995; Cabral, 2016; Campos et al., 2013; Liu, Kudlacek, & Jesina, 2010; Slininger et al., 2000; Teixeira, 2014; Xafopoulos, Kudlacek, & Evaggelinou, 2009). Contrariamente ao relatado pelos autores acima, os resultados obtidos no presente estudo evidenciam que não existem diferenças significativas entre alunos do género masculino e alunos do género feminino, aspeto que está em concordância com alguns estudos, na sua maioria mais recentes (Archie & Sherrill, 1989; Bebetos, Derri, Filippou, Zetou, & Vernadakis, 2014; Cordente-Mesas et al., 2016; Panagiotou et al., 2008). Apesar de não se constatar uma diferença significativa na comparação dos diferentes níveis de atitudes face ao género, as raparigas apresentam valores médios das atitudes superiores aos rapazes, algo que nos leva a que concordemos com Fishbein (1996), que nos refere que as raparigas em relação aos rapazes apresentam um lado mais carinhoso e de maior responsabilidade perante os colegas com NEE. Assim, apesar da existência de atitudes bastante positivas nos alunos de ambos géneros, será sempre importante que o professor de EF tenha como objetivo a implementação de atividades que consciencializem os alunos sobre as diferentes NEE, e desenvolva o sentido de respeito e sensibilidade dos alunos sem NEE para com os alunos com NEE, de forma a que todos consigam ter

as suas capacidades potencializadas, independentemente das suas particularidades (Nobre, 2009; Teixeira, 2014).

De acordo com a Teoria de Contato (Allport, 1954), o contato dos alunos sem NEE com alunos com NEE pode ter um impacto significativo na melhoria das atitudes dos alunos sem NEE, algo que nos pode explicar as atitudes muito positivas por parte dos alunos desta escola. Em relação à variável “contato prévio com pessoas com deficiência”, verificamos que não existiram diferenças significativas entre os alunos que relataram ter tido contato anterior com familiares ou colegas que possuísem Necessidades de Saúde Especiais (NSE), algo que vem contrariar os resultados apresentados na maioria dos estudos publicados. Apesar de não haver um consenso geral sobre os efeitos de contato prévio com pessoas com NSE, a maioria dos estudos evidenciam-nos a existência de uma relação positiva entre a exposição prévia com pessoas NSE e as atitudes, ou seja, um aluno que afirma ter tido contato prévio com um familiar/amigo com NSE exibe atitudes mais positivas em relação a inclusão na aula de EF (Block, 1995; Hutzler & Levi, 2008; Panagiotou et al., 2008; Santiago & Vaíllo, 2019; Teixeira, 2014). Assim sendo, conforme atrás evidenciado, apesar da grande maioria dos alunos relatarem ter tido contato direto com alunos com NEE na sua turma (80%) e nas aulas de EF (72%), o facto de os alunos que não evidenciaram contato prévio com pessoas com deficiência estarem inseridos numa instituição que engloba alunos com NEE leva a que estes desenvolvam um conhecimento essencial e adequado sobre as potencialidades e capacidades dos alunos com NEE, permitindo que as suas atitudes melhorem e sejam muito positivas (Allport, 1954). Outro parâmetro de destaque que nos leva ao encontro do que é defendido na Teoria de Contato é o elevado score (≥ 3.5) obtido nas atitudes específicas, algo que nos evidencia que a maioria dos alunos demonstram receptividade e concordância quanto a alteração de regras e adaptações de situações de jogo que permitam a inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF. Este dado também se caracteriza por ser uma divergência em relação a bibliografia existente, visto que na sua grande maioria os alunos demonstram atitudes menos positivas quando se refere a questões de adaptação e alteração de regras.

Da análise da variável “nível de competitividade”, verificamos que os alunos que se consideram “mais ou menos competitivo” exibiram atitudes mais positivas em relação à inclusão na aula de EF face aos alunos que se consideram “muito competitivo” nas atitudes globais e gerais. Deste modo, os resultados obtidos estão em concordância com os diversos estudos (Block, 1995; Campos et al., 2014; Panagiotou et al., 2008; Xafopoulos et al., 2009), que também encontraram atitudes menos positivas em alunos que se consideram mais competitivos. Ainda a respeito do “nível de competitividade”, de acordo com Teixeira (2014), Xafopoulos et al. (2009) e Panagiotou et al. (2008), os alunos que se percebem “muito competitivo” desaprovam a implementação de alterações e adaptações nas regras e dinâmicas de jogo, pois consideram que os jogos após serem sujeitos a algumas adaptações se tornam desmotivantes, muito fáceis, sem competitividade e fora dos padrões a que estão habituados. Além disso, Panagiotou et al. (2008) defende que os alunos sem NEE muitas das vezes aceitam que os seus colegas com NEE tenham participação ativa na aula, contudo não é do seu agrado que estes pertençam a sua equipa, visto que alunos muito competitivos querem os melhores jogadores na sua equipa para terem maior probabilidade de ganhar. No entanto, através dos resultados obtidos conseguimos verificar que apesar de os alunos “muito competitivo” terem atitudes menos positivas que os alunos “mais ou menos competitivo”, apresentam atitudes bastante positivas e favoráveis à inclusão no que diz respeito a questão das atitudes específicas (score 3,40), algo que poderá ser justificado pela proximidade e convívio diários de todos os alunos na instituição de ensino, tal como é defendido na Teoria de Contato (Allport, 1954)

Não obstante as boas e favoráveis atitudes por parte dos alunos, é sempre importante realçar o papel importantíssimo que o professor de EF tem no desenvolvimento destas atitudes, visto que, no momento do planeamento das suas aulas, este deve sempre ter em consideração a inclusão de jogos, desportos e atividades, bem como a adoção de metas de sucesso adaptadas, com o objetivo de conseguir que todos os alunos consigam de igual forma desempenhar as tarefas e ter sucesso nelas, promovendo assim a inclusão dos alunos com NEE. O docente antes da lecionação deve refletir acerca das metodologias a utilizar na sua aula, escolhendo as metodologias que

envolvam a realização de jogos de cooperação e jogos colaborativos, onde haja valorização por parte do professor da entreaajuda entre todos os elementos da turma e da utilização de critérios de êxito diferentes dos tradicionais, o mais rápido, o melhor tecnicamente ou o maior pontuador. Ainda terá de ter em conta a forma como executa as alterações e adaptações dos jogos de forma a não alterar a natureza do jogo, o tornar menos desafiante, mais lento ou muito difícil (Liu et al., 2010), sendo aconselhável que as modificações sejam sugeridas pelos alunos sem NEE em colaboração com o professor. Assim, através da análise de todas as variáveis, conseguimos verificar que a existência de uma escola de referência parece ser favorecedora da adoção de atitudes positivas dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE na escola. Este aspeto evidencia um trabalho muito bom por parte da escola, visto que nos indica que os alunos possuem uma mentalidade mais inclusiva e que, por sua vez, num futuro irão ser adultos inclusivos.

6.6. Conclusões

O objetivo principal deste estudo recaiu em avaliar a influência das atitudes dos alunos sem NEE na inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF, mais especificamente a influência do “género”, do “contato prévio com pessoas com deficiência” e do “nível de competitividade”. De uma forma geral, constatámos que os alunos apresentam, na sua globalidade, atitudes muito positivas e favoráveis à inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF.

A respeito da análise das variáveis, a de “género” e “contato prévio com pessoas com deficiência” não apresentaram diferenças significativas, o que nos permite inferir que estas variáveis não têm influência nas atitudes dos alunos, algo que contrariou as evidências da maioria da literatura que analisa as mesmas variáveis.

No que toca ao nível de competitividade, esta foi a única variável que apresentou diferenças significativas em duas das dimensões das atitudes (atitudes gerais e globais), resultados que vieram de encontro às evidências científicas que nos retratam que alunos que se intitulam “muito competitivo” apresentam atitudes menos positivas do que os que se consideram “mais ou menos competitivo”. Uma das principais analogias que efetuamos para a

presença destes resultados consiste no facto de estes alunos frequentarem uma escola de referência para alunos cegos e/ou com baixa visão, o que por sua vez lhes permite que criem uma maior compreensão e aceitação das limitações e das características particulares destes alunos com NEE.

Relativamente às principais limitações deste estudo, refere-se o facto de apenas terem sido inquiridos alunos pertencentes a 6 turmas do ensino secundário de dois Cursos Científico-Humanísticos, Ciências e Tecnologias, e Ciências Socioeconómicas, o que não representa nem a totalidade das turmas da escola neste nível de ensino, nem todas as turmas da escola para as áreas em questão.

Por último, como sugestões para investigações futuras, sugere-se que sejam avaliadas as atitudes dos professores de EF e de outras disciplinas, bem como os restantes profissionais das instituições perante situações de inclusão de alunos com NEE. Ainda seria interessante analisar as atitudes dos pais dos alunos sem NEE acerca desta temática da Inclusão e também a realização de um estudo mais pormenorizado que acompanhasse os alunos ao longo do seu percurso académico e comparasse as atitudes à entrada e à saída da escola de referência, de modo a percebermos como as atitudes se modificam ao longo do tempo.

6.7. Bibliografia

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In *A Handbook of Social Psychology*. (pp. 798-844). Worcester, MA, US: Clark University Press.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Oxford, England: Addison-Wesley.
- Archie, V. W., & Sherrill, C. (1989). Attitudes toward Handicapped Peers of Mainstreamed and Nonmainstreamed Children in Physical Education. *Perceptual and Motor Skills*, 69(1), 319-322. doi:10.2466/pms.1989.69.1.319
- Bebetsos, E., Derri, V., Filippou, F., Zetou, E., & Vernadakis, N. (2014). Elementary School Children's Behavior towards the Inclusion of Peers with Disabilities, in Mainstream Physical Education Classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 819-823. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.327>
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education—Revised (CAIPE—R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- Block, M. E. (2007). *A Teacher's Guide to Including Students with Disabilities in General Physical Education*: Paul H. Brookes Pub.
- Cabral, T. (2016). *Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física*. Porto: Tiago Cabral. Dissertação de

Grau de Mestre em Ciências da Educação apresentada a Universidade Fernando Pessoa.

- Campos, M., Ferreira, J., & Block, M. (2013). AN ANALYSIS INTO THE STRUCTURE, VALIDITY AND RELIABILITY OF THE CHILDREN'S ATTITUDES TOWARDS INTEGRATED PHYSICAL EDUCATION- REVISED (CAIPE-R). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6, 29-37. doi:10.5507/euj.2013.008
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2014). Influence of an Awareness Program on Portuguese Middle and High School Students' Perceptions of Peers with Disabilities. *Psychological Reports*, 115(3), 897-912. doi:10.2466/11.15.PR0.115c26z7
- Cordente-Mesas, D., González-Víllora, S., Block, M. E., & Contreras-Jordán, O. R. (2016). Structure, validity and reliability of the Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Spanish version (CAIPE-SP). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(2).
- Downing, J. (2002). *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms: Practical Strategies for Teachers*: P.H. Brookes Publishing Company.
- Ellis, D. N., Wright, M., & Cronis, T. G. (1996). A Description of the Instructional and Social Interactions of Students with Mental Retardation in Regular Physical Education Settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(3), 235-242.
- Fishbein, H. D. (1996). *Peer Prejudice and Discrimination: The Origins of Prejudice*. Comunicação apresentada.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes Toward the Participation of Individuals With Disabilities in Physical Activity: A Review. *Quest*, 55(4), 347-373. doi:10.1080/00336297.2003.10491809
- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITY IN PHYSICAL EDUCATION: GENERAL AND SPECIFIC ATTITUDES OF HIGH-SCHOOL STUDENTS. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 21-30. doi:10.5507/euj.2008.006
- Liu, Y., Kudlacek, M., & Jesina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 40(2), 63-69.
- Nobre, M. (2009). *ATITUDES DOS ALUNOS FACE À INCLUSÃO DE PARES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA*. Coimbra: Marco Nobre. Dissertação de Grau de Licenciatura em Educação Física, apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). ATTITUDES OF 5 th AND 6 th GRADE GREEK STUDENTS TOWARD THE INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AFTER A PARALYMPIC EDUCATION PROGRAM. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2).
- Peck, C. A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63. doi:10.1177/105381519201600105

- Santiago, M. C. I., & Vaíllo, R. R. (2019). *Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education: Attitudes, Ability Beliefs and Achievements Goals*. Universidad Miguel Hernández. Relatorio de Estágio apresentado a
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. (2000). Children's Attitudes Toward Peers with Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196. doi:10.1123/apaq.17.2.176
- Teixeira, J. (2014). *O efeito do Programa Educacional Paralímpico nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão na EF*. Porto: Joana Teixeira. Dissertação de Grau de Mestre em Atividade Física e Adaptada apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Triandis, H. (1991). Attitude and attitude change. In *Encyclopedia of Human Biology* (Vol. 1, pp. 485-496). San Diego, CA: Academic Press.
- Xafopoulos, G., Kudlacek, M., & Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program "Paralympic School Day" on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 39(4), 63-71.

7. Conclusões, pensamentos finais e divagações, com um pensamento no futuro

Conforme é perceptível no título destinado a este último capítulo do RE, utilizo este espaço como uma forma de finalizar o documento espelho do meu percurso no EP e redigir algumas das minhas reflexões finais.

Num momento de conclusão desta fase de formação deparei-me a pensar na forma como retratar tudo aquilo que vivenciei, aprendi e retive nesta aventura que foi o ano de EP. Neste evolui não só a nível profissional, mas também na vertente enquanto pessoa, no entanto reparei que não sabia como expor em palavras as mesmas evoluções, sendo manifestamente impossível expressar em tão poucas páginas tudo o que este ano representou para o meu crescimento.

O culminar dos 5 anos de formação universitária nesta instituição expressou-se sem dúvida na unidade curricular do EP inserida no segundo ano do mestrado, visto que neste retive conhecimentos e experienciei situações que até aquele momento não eram do meu conhecimento, algo que fez com que me tornasse um ser mais culto, mais completo e mais experiente. Este EP permitiu-me tirar algumas ilações, das quais destaco um ponto que vulgarmente ouvimos dizer e desvalorizamos, o contato com a prática é o que nos leva a sermos cada vez melhores e mais competentes, visto que apenas no terreno conseguimos perceber verdadeiramente todas as dificuldades e verificar que por vezes os maiores desafios são aqueles que nunca havíamos imaginado. A insatisfação constante poderia ser uma palavra que caracterizou o meu percurso neste EP, tendo em conta que diariamente tentei ser um bocadinho melhor, aprendendo com os erros e tentando sempre focar-me em conseguir superar todos objetivos que ia propondo nesta longa aventura, em sintonia e com a ajuda incondicional dos elementos do NE.

À parte disto, considero que o meu principal objetivo foi cumprido perante as turmas a que tive oportunidade de lecionar, onde mais do que aprenderem os benefícios e o gosto pelo desporto, o sucesso para as vidas deles é fazer as coisas com gosto e não porque têm de ser feitas. O desempenho da profissão de docente exige que se entenda que esta na verdade é inacabada e exige de quem a exerce uma disponibilidade constante para continuar a se formar e adquirir novos conteúdos, que não se caracteriza por ser uma

profissão com conhecimento estanque, ou seja, o professor tem como missão ser no decorrer da sua vida um eterno aprendiz.

Assim, como forma de enfrentar as exigências da docência, o meu compromisso com a procura incessante de novos conhecimentos será total, de forma a que consiga alcançar os meus objetivos enquanto professor. Não sendo um futuro muito risonho para a nossa profissão, a esperança da maior e melhor valorização da mesma pela sociedade será a última a cair, visto que o maior remédio para a ignorância é a educação.

8. Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física: A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In *A Handbook of Social Psychology*. (pp. 798-844). Worcester, MA, US: Clark University Press.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Oxford, England: Addison-Wesley.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física: definição de objectivos: planeamento, organização e análise da actividade pedagógica: técnicas de intervenção pedagógica: avaliação*. Vila Real: UTAD.
- Archie, V. W., & Sherrill, C. (1989). Attitudes toward Handicapped Peers of Mainstreamed and Nonmainstreamed Children in Physical Education. *Perceptual and Motor Skills*, 69(1), 319-322. doi:10.2466/pms.1989.69.1.319
- Aretxaga, L., & Palacios, J. (2014). Docencia compartida. *Gobierno de Canarias* Consult. 15/05/2022, disponível em <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/jornadasdap/files/2014/05/Docencia-compartida-documento.pdf>
- Assembleia da República. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, Série I de 2018-07-06, n.º 129/2018, 2019-2020.
- 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 I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Porto: Editora FADEUP.
- Bebetsos, E., Derri, V., Filippou, F., Zetou, E., & Vernadakis, N. (2014). Elementary School Children's behavior Towards the Inclusion of Peers with Disabilities, in mainstream Physical Education Classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 819-823. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.327>
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education—Revised (CAIPE—R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- Block, M. E. (2007). *A Teacher's Guide to Including Students with Disabilities in General Physical Education*: Paul H. Brookes Pub.
- Bloom, B. S. (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira. Relatório de Estágio apresentado a
- Cabral, T. (2016). *Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física*. Porto: Tiago Cabral. Dissertação de Grau de Mestre em Ciências da Educação apresentada a Universidade Fernando Pessoa.
- Campos, M., Ferreira, J., & Block, M. (2013). An Analysis into the Structure, Validity and Reliability of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education—Revised (CAIPE-R). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6, 29-37. doi:10.5507/euj.2013.008

- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2014). Influence of an Awareness Program on Portuguese Middle and High School Students' Perceptions of Peers with Disabilities. *Psychological Reports*, 115(3), 897-912. doi:10.2466/11.15.PR0.115c26z7
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*(10-11), 135- 151.
- Cordente-Mesas, D., González-Víllora, S., Block, M. E., & Contreras-Jordán, O. R. (2016). Structure, validity and reliability of the Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Spanish version (CAIPE-SP). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(2).
- Downing, J. (2002). *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms: Practical Strategies for Teachers*: P.H. Brookes Publishing Company.
- Duran, D., Oller, M., & Huguet, T. (2018). Docencia compartida: Aprendizaje docente entre iguales para la atención a la diversidad. *Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals* Consult. 15/05/2023, disponível em <https://webs.uab.cat/grai/es/aprendizaje-entre-profesores/>
- Ellis, D. N., Wright, M., & Cronis, T. G. (1996). A Description of the Instructional and Social Interactions of Students with Mental Retardation in Regular Physical Education Settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(3), 235-242.
- Fernandes, C. (2014). *O contributo do vídeo, como técnica de produção do saber*. Lisboa: Célia Fernandes. Relatório de Estágio apresentado a Universidade de Lisboa
- Fishbein, H. D. (1996). *Peer Prejudice and Discrimination: The Origins of Prejudice*. Comunicação apresentada.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª Edição ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gisbert, D. D., & Giné, C. G. i. (2012). La Formación Permanente del Profesorado para Avanzar hacia la Educación Inclusiva *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos.*, 2012(41), 31-44.
- Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. In E. Martín & J. Onrubia (Eds.), *Orientación Educativa: Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 143-162). Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes Toward the Participation of Individuals With Disabilities in Physical Activity: A Review. *Quest*, 55(4), 347-373. doi:10.1080/00336297.2003.10491809
- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including Children with Disability in Physical Education: General and Specific Attitudes Of High-School Students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 21-30. doi:10.5507/euj.2008.006
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Libaneo, J. C. (2015). A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor. In J. C. Libaneo (Ed.), *Organização E Gestão Da Escola: TEORIA E PRÁTICA* (pp. 27-42). São Paulo: HECCUS EDITORA.
- Liu, Y., Kudlacek, M., & Jesina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 40(2), 63-69.

- Matos, Z. (2014). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. FADEUP.
- Mendes dos Santos, C., & Fischer da Silveira Kroeff, R. (2018). A contribuição do feedback no processo de avaliação formativa. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, 5(11), 20-39. doi:10.26568/2359-2087.2018.2776
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ministério da Educação e Ciência. (2015). Despacho normativo 17-A/2015, artº 20º, nº 1, al. d), . *Diário da República*, Série II de 2015-09-22., n.º n.º 185/2015, 27380-(8).
- Nobre, M. (2009). *Atitudes dos Alunos face à Inclusão de Pares com Deficiência nas Aulas de Educação Física*. Coimbra: Marco Nobre. Dissertação de Grau de Licenciatura em Educação Física, apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In.
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5 th and 6 th Grade Greek Students toward the Inclusion of Children with Disabilities in Physical Education Classes after a Paralympic Education Program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2).
- Peck, C. A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63. doi:10.1177/105381519201600105
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A. (2012). *Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos*. Porto: Ana Rodrigues. Dissertação de Mestrado apresentada a FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO.
- Roldão, M. d. C. (2007). Trabalho colaborativo de professores. *noesis*(71), 22 a 29.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: Fundamento e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: FMH.
- Rosmaninho, J., & Romão, P. (2021). Pares (des)emparelhados: Contributo da observação de aulas para o desenvolvimento profissional. *Revista Interacções*, 17(58), 170-194. doi:10.25755/int.24137
- Santiago, M. C. I., & Vaíllo, R. R. (2019). *Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education: Attitudes, Ability Beliefs and Achievements Goals*. Universidad Miguel Hernández. Relatório de Estágio apresentado a
- Silva, M., & Lopes, J. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback [Versão eletrónica].

- Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*(7). Consult. 01/05/2022, disponível em dupsi.utad.pt/index.php/component/content/article/79-revista2/154.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. (2000). Children's Attitudes Toward Peers with Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196. doi:10.1123/apaq.17.2.176
- Sobral, F., & Barreiros, M. (1980). *Fundamentos e Técnicas de Avaliação em Educação Física*. Lisboa Universidade Técnica de Lisboa.
- Teixeira, J. (2014). *O efeito do Programa Educacional Paralímpico nas atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão na EF*. Porto: Joana Teixeira. Dissertação de Grau de Mestre em Atividade Física e Adaptada apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Triandis, H. (1991). Attitude and attitude change. In *Encyclopedia of Human Biology* (Vol. 1, pp. 485-496). San Diego, CA: Academic Press.
- United Nations. (2007). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. *United Nations* Consult. 23/07/2023, disponível em <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Xafopoulos, G., Kudlacek, M., & Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program "Paralympic School Day" on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 39(4), 63-71.
- Zeferino, A. M. B., & Passeri, S. (2007). Avaliação da aprendizagem do estudante. *Cadernos Abem*, 3, 39-43.

Anexos



REPÚBLICA
PORTUGUESA



Ficha Biográfica

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Local de Residência: _____

Número Agregado Familiar: _____

Encarregado de Educação: _____

Contacto do E.E.: _____

Tempo Casa/Escola: _____

Meio de Transporte Utilizado: _____

Nota de E.F. no ano anterior: _____

Modalidade preferida: _____

Modalidade praticada: _____

Há quantos anos? _____

Número de refeições diárias? _____

Problemas de Saúde: _____

Lesões: _____

Anexo 1 - Ficha Biográfica



REPÚBLICA PORTUGUESA
25 de Abril de 1976

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
Ano letivo 2022-2023
3ª ROTACÃO



Hora	Segunda-feira				Terça-feira				Quarta-feira				Quinta-feira				Sexta-feira			
	PEI	GP	PEI	GP	PEI	GP	PEI	GP	PEI	GP	PEI	GP	PEI	GP	PEI	GP	PEI	GP		
8.15	1A				8A	9B					9C				6A	9B	12B	11C		
8.30	1A	10C	7C	6A	8B	9B		11B		5A	7A	10C	9C	10B	5A	6A	9B	12B		
8.45																				
9.00	1A	10C	7C	6A	8B	9B		11B		5A	7A	10C	9C	10B	5A	6A	9B	12B		
9.15	7C				6B				11A				12A			8B				
9.30										10C	12B	10A		12C	6C		10B	11B		
9.45	6A	9A	7A	12A	6B	9B	8A	10C	11A	10C	12B	10A	12A			8B	10B	11B		
10.00	6A				6B				11A				12A			8B				
10.15	6A				6B				11A				12A			8B				
10.30	6A				6B				11A				12A			8B				
10.45	6A				6B				11A				12A			8B				
11.00	6A				6B				11A				12A			8B				
11.15	6A				6B				11A				12A			8B				
11.30	6A				6B				11A				12A			8B				
11.45	6A				6B				11A				12A			8B				
12.00	6A				6B				11A				12A			8B				
12.15	6A				6B				11A				12A			8B				
12.30	6A				6B				11A				12A			8B				
12.45	6A				6B				11A				12A			8B				
13.00	6A				6B				11A				12A			8B				
13.15	6A				6B				11A				12A			8B				
13.30	6A				6B				11A				12A			8B				
13.45	6A				6B				11A				12A			8B				
14.00	6A				6B				11A				12A			8B				
14.15	6A				6B				11A				12A			8B				
14.30	6A				6B				11A				12A			8B				
14.45	6A				6B				11A				12A			8B				
15.00	6A				6B				11A				12A			8B				
15.15	6A				6B				11A				12A			8B				
15.30	6A				6B				11A				12A			8B				
15.45	6A				6B				11A				12A			8B				
16.00	6A				6B				11A				12A			8B				
16.15	6A				6B				11A				12A			8B				
16.30	6A				6B				11A				12A			8B				
16.45	6A				6B				11A				12A			8B				
17.00	6A				6B				11A				12A			8B				
17.15	6A				6B				11A				12A			8B				
17.30	6A				6B				11A				12A			8B				
17.45	6A				6B				11A				12A			8B				

Ana Paula Mota

Joana Coelho

Lúcia Miguel

João Lago

MF José F.

Lúcia Ribeiro

Andréia Canedo

MF José Cardoso

João Paulo

Tiago Gó

Nuno Lobo

Nádia Pimenta

Alberto Salgado

Filipe Rodrigues

Anexo 2 - 1ª Rotação do Roulement de Educação Física

REPÚBLICA PORTUGUESA
Ministério da Educação

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
Ano letivo 2022-2023
3ª ROTAÇÃO



Hora	Segunda-feira				Terça-feira				Quarta-feira				Quinta-feira				Sexta-feira			
	GP	PSI	SC	PSI	GP	PSI	SC	PSI	GP	PSI	SC	PSI	GP	PSI	SC	PSI	GP	PSI	SC	PSI
8.15	SA				SB	9B				9A	7A	10C	9C		10B	SA	6A	9B	11B	11C
8.30	SA	100	7C	6A	SB	9B		11B		9A	7A	10C	9C		10B	SA	6A	9B	11B	11C
9.00	SA	100	7C	6A	SB	9B		11B		9A	7A	10C	9C		10B	SA	6A	9B	11B	11C
9.30	9C				6B				11A	100	12B	10A	12A		12C	6C	9A	6B	10B	11B
10.00	6A	9A	7A	12A	6B	9B	1A	10C	11A	100	12B	10A	12A		12C	6C	9A	6B	10B	11B
10.30		10A	12C	5A	12A	11A		11C	9A	9C		12A	9B		11B	6C	10A	6B	8A	10A
11.00		9B			12A	11A		7B	9A	9C	8B	12A	9A	11A		6A	11A	9C	8A	10A
11.30	6B				12A	11A		7B	9A	9C	8B	12A	9A	11A		6A	11A	9C	8A	10A
12.00																				
12.30																				
13.00																				
13.30																				
14.00																				
14.30																				
15.00																				
15.30																				
16.00																				
16.30																				
17.00																				
17.30																				
17.50																				

Ana Paula Mota
 Andreia Camelo
 Isabel Figueira

Joana Couto
 MP José Cardoso
 Alberto Salgado

Luís Miguel
 José Lago
 Filipe Rodrigues

MP José P.
 Tiago G.
 Luís Paulo
 Nuno Lobo

Anexo 3 - 2ª Rotação do Roulement de Educação Física

REPÚBLICA PORTUGUESA
Ministério da Educação

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
Ano letivo 2022-2023
3ª ROTAÇÃO



Hora	Segunda-feira				Terça-feira				Quarta-feira				Quinta-feira				Sexta-feira			
	GP	PSI	SC	PSI	GP	PSI	SC	PSI	GP	PSI	SC	PSI	GP	PSI	SC	PSI	GP	PSI	SC	PSI
8.15	SA				SB	9B				9A	7A	10C	9C		10B	SA	6A	9B	11B	11C
8.30	SA	100	7C	6A	SB	9B		11B		9A	7A	10C	9C		10B	SA	6A	9B	11B	11C
9.00	SA	100	7C	6A	SB	9B		11B		9A	7A	10C	9C		10B	SA	6A	9B	11B	11C
9.30	9C				6B				11A	100	12B	10A	12A		12C	6C	9A	6B	10B	11B
10.00	6A	9A	7A	12A	6B	9B	1A	10C	11A	100	12B	10A	12A		12C	6C	9A	6B	10B	11B
10.30		10A	12C	5A	12A	11A		11C	9A	9C		12A	9B		11B	6C	10A	6B	8A	10A
11.00		9B			12A	11A		7B	9A	9C	8B	12A	9A	11A		6A	11A	9C	8A	10A
11.30	6B				12A	11A		7B	9A	9C	8B	12A	9A	11A		6A	11A	9C	8A	10A
12.00																				
12.30																				
13.00																				
13.30																				
14.00																				
14.30																				
15.00																				
15.30																				
16.00																				
16.30																				
17.00																				
17.30																				
17.50																				

Ana Paula Mota
 Andreia Camelo
 Isabel Figueira

Joana Couto
 MP José Cardoso
 Alberto Salgado

Luís Miguel
 José Lago
 Filipe Rodrigues

MP José P.
 Tiago G.
 Luís Paulo
 Nuno Lobo

Anexo 4 – 3ª Rotação do Roulement de Educação Física

REPÚBLICA PORTUGUESA
Ministério da Educação

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
Ano letivo 2022-2023
4ª ROTAÇÃO



Hora	Segunda-feira				Terça-feira				Quarta-feira				Quinta-feira				Sexta-feira			
	GP	PSI	SC	PSI	GP	PSI	SC	PSI	GP	PSI	SC	PSI	GP	PSI	SC	PSI	GP	PSI	SC	PSI
8.15	SA				SB	9B				9A	7A	10C	9C		10B	SA	6A	9B	11B	11C
8.30	SA	100	7C	6A	SB	9B		11B		9A	7A	10C	9C		10B	SA	6A	9B	11B	11C
9.00	SA	100	7C	6A	SB	9B		11B		9A	7A	10C	9C		10B	SA	6A	9B	11B	11C
9.30	9C				6B				11A	100	12B	10A	12A		12C	6C	9A	6B	10B	11B
10.00	6A	9A	7A	12A	6B	9B	1A	10C	11A	100	12B	10A	12A		12C	6C	9A	6B	10B	11B
10.30		10A	12C	5A	12A	11A		11C	9A	9C		12A	9B		11B	6C	10A	6B	8A	10A
11.00		9B			12A	11A		7B	9A	9C	8B	12A	9A	11A		6A	11A	9C	8A	10A
11.30	6B				12A	11A		7B	9A	9C	8B	12A	9A	11A		6A	11A	9C	8A	10A
12.00																				
12.30																				
13.00																				
13.30																				
14.00																				
14.30																				
15.00																				
15.30																				
16.00																				
16.30																				
17.00																				
17.30																				
17.50																				

Ana Paula Mota
 Andreia Camelo
 Isabel Figueira

Joana Couto
 MP José Cardoso
 Alberto Salgado

Luís Miguel
 José Lago
 Filipe Rodrigues

MP José P.
 Tiago G.
 Luís Paulo
 Nuno Lobo

Anexo 5 - 4ª Rotação do Roulement de Educação Física

Questionário CAIPE- R

* Indica uma pergunta obrigatória

Escreve aqui a tua idade *

Ano de escolaridade e turma *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ 10º A
- ☐ 10º B
- ☐ 10º C
- ☐ 11º A
- ☐ 11º B
- ☐ 11º C

Seleciona a opção correspondente ao teu sexo *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Folha de Resposta

Agora necessito que cuidadosamente selecciones uma das opções em cada uma das perguntas que te irão aparecer abaixo.

Alguma vez tiveste ou tens um familiar ou amigo íntimo com deficiência ? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, alguém da minha família ou um amigo íntimo meu tem uma deficiência.
- ☐ Não, eu não tenho nenhum membro da minha família, nem amigos com deficiência.

Alguma vez tiveste ou tens um aluno com deficiência na turma? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, na minha turma de ensino regular, havia um aluno com deficiência.
- ☐ Não, eu nunca tive um colega na escola com deficiência.

Alguma vez tiveste ou tens um aluno com deficiência nas tuas aulas de Educação Física? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, numa das minhas aulas de Educação Física havia um aluno com deficiência.
- ☐ Não, eu nunca tive um colega na aula de Educação Física com deficiência.

Quanto te achas competitivo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito competitivo (gosto de vencer e fico frustrado quando perco)
- ☐ Mais ou menos competitivo (gosto de vencer, mas não importa se perco algumas vezes)
- ☐ Não competitivo (Realmente não me importa se ganho ou perco, eu só jogo para me divertir)

Vou pedir-vos que leiam algumas frases e quero que me digam o que pensam acerca delas. Essas questões são sobre um menino chamado João, que possivelmente venha a frequentar a vossa aula de Educação Física. Vocês podem ver uma lista de números na folha, onde consta sim, provavelmente sim, provavelmente não e não. Alguns de vocês concordarão com a frase e deverão desenhar um círculo em sim, se concordarem. Alguns de vocês não concordarão com a frase e deverão desenhar um círculo em não, se não concordarem. Se acharem que concordam, mas não têm certeza, deverão desenhar um círculo em provavelmente sim. Se acharem que não concordam, mas não têm certeza, então coloquem um círculo em provavelmente não.

Realmente não há respostas "certas" para estas frases: tudo depende de como cada um de vocês se sente sobre o que estou a dizer. Deixem-me dar um exemplo: Suponhamos que a frase é: «Basquetebol é o meu desporto favorito.» Se isso é verdadeiro para ti porque o basquetebol é o teu desporto favorito, deverás desenhar um círculo em volta da palavra sim. Se o teu desporto favorito é o futebol, não concordas e desenhavas um círculo em volta da palavra não. Se achar que basquetebol é o teu desporto favorito, mas não tens a certeza (talvez gostes de outro desporto também), desenhavas um círculo em volta das palavras provavelmente sim. Se achares que basquetebol não é o teu desporto favorito, mas não tens certeza (gostas de futebol, mas também gostas de basquetebol), desenhavas um círculo em volta das palavras provavelmente não.

Lembra-te que cada resposta para cada pergunta depende de ti e que as tuas respostas provavelmente serão diferentes das respostas de outros alunos. Quando terminares, algumas das tuas respostas presumivelmente serão 'sim', 'algumas' 'provavelmente sim', algumas 'provavelmente não' e algumas 'não' ou as tuas respostas podem ser todas de uma só opção.

Muito bem, vamos começar, mas antes, deixem-me falar um pouco sobre o João. O João tem a mesma idade que vocês, mas não consegue andar e usa uma cadeira de rodas para se deslocar. O João gosta de participar no mesmos jogos que vocês, mas não o faz muito bem. Apesar de conseguir impulsionar a cadeira de rodas, ele é mais lento que vocês e cansa-se facilmente. Ele consegue lançar uma bola, mas não muito longe. Ele consegue pegar nas bolas que são jogadas directamente para ele, e consegue acertar numa bola com uma raquete, mas não consegue arremessar uma bola de basquetebol com altura suficiente para encestá-la. Pelo facto das suas pernas não funcionarem, ele não consegue chutar uma bola. Pensem no João ao lerem as frases.

1. Eu vivo em Portugal *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Provavelmente Sim
☐ Provavelmente Não
☐ Não

2. Geralmente almoçamos entre o meio-dia e as 13h30; *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Provavelmente Sim
☐ Provavelmente Não
☐ Não

(agora pensem no João e lembrem-se, escolham a opção que mais se adequa a vossa resposta, **sim** se concordarem com a frase, **provavelmente sim** se acham que concordam mas não têm a certeza, **provavelmente não**, se acham que não concordam mas não têm certeza, e **não**, se não concordam).

3. Seria bom ter o João na tua aula de Educação Física? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Provavelmente Sim
☐ Provavelmente Não
☐ Não

4. Uma vez que o João não consegue jogar muito bem , achas que ele iria tornar o jogo mais lento para todos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Provavelmente Sim
☐ Provavelmente Não
☐ Não

5. Se estivéssemos a praticar um jogo de equipa com o basquetebol, seria bom ter o João na equipa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Provavelmente Sim
☐ Provavelmente Não
☐ Não

6. A Educação Física seria divertida se o João estivesse nas tuas aulas de EF? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Provavelmente Sim
☐ Provavelmente Não
☐ Não

Não te esqueças de pensar no João.

7. Se o João estivesse na tua aula de Educação Física, conversarias com ele e serias seu amigo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Provavelmente Sim

- ☐ Provavelmente Não
- ☐ Não

8. Se o João estivesse na tua aula de Educação Física, gostarias de ajudá-lo, treinar e jogar com ele? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Provavelmente Sim
- ☐ Provavelmente Não
- ☐ Não

Não te esqueças de pensar no João. Deverás escolher o que sentes: **sim** se concordares com a frase, **Provavelmente sim** se achas que concordas mas não tens certeza, **Provavelmente não**, se achas que não concordas mas não tens certeza, e **não**, se não concordas.

Da pergunta 9 a 13, irás pensar que mudanças de regras do basquetebol, durante as aulas de Educação Física, vocês achariam boas no caso dele uma criança como o João participar dos jogos?

9. Se estivesses a jogar basquetebol, estarias disposto a passar a bola ao João? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Provavelmente Sim
- ☐ Provavelmente Não
- ☐ Não

10. Seria bom permitir que o João lançasse a bola para o cesto mais baixo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Provavelmente Sim
- ☐ Provavelmente Não
- ☐ Não

11. Se vocês estivessem a jogar basquetebol e o João estivesse na área restritiva ("garrafão"), permitirias que ele permanecesse por mais tempo (cinco segundos em vez de três)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Provavelmente Sim
- ☐ Provavelmente Não
- ☐ Não

12. Se bom deixar o João fazer passes livremente para o colega de equipa (ou seja, ninguém poderia roubar a bola ao João)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Provavelmente Sim
- ☐ Provavelmente Não
- ☐ Não

13. Se estivesses a jogar basquetebol e o João pegasse na bola, ajudarias ee cooperarias * para que ele marcasse um cesto (o João está na tua equipa)?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Provavelmente Sim
- ☐ Provavelmente Não
- ☐ Não

Terminaste

Obrigado por teres respondido ao questionário. Não te esqueças de submeter.