



**A viagem de uma tripulante inconformada na incessante
procura pelo sucesso educativo: o confronto com a realidade
do mundo docente**

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional,
apresentado com vista à obtenção do 2º
Ciclo de Estudos conducente ao 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
74/2006, de 24 de março, na redação dada
pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto
e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Carolina da Costa Fernandes

Porto, setembro de 2024

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Fernandes, C. (2024). A viagem de uma tripulante inconformada na incessante procura pelo sucesso educativo: o confronto com a realidade do mundo docente. Porto: Fernandes, C. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM; INCONFORMISMO; EVOLUÇÃO.

Dedicatória

À minha querida avó Cidália, que partiu no início do Mestrado, não tendo tido a possibilidade de me ver atingir este objetivo, mas cujo amor e força me continuaram a guiar durante todo o meu percurso académico. Tenho saudades dos abraços inesgotáveis, da tua preocupação constante e das palavras certas quando eu mais precisava. Obrigada por toda a dedicação que em vida destes às tuas filhas e netas. Que um dia consiga ser metade da pessoa que foste. Da tua “Carol”.

Agradecimentos

À FADEUP, por ter sido “casa” durante estes dois anos. Por todas as aprendizagens e valores transmitidos e por todos os professores com os quais tive a possibilidade de contactar, que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Aqui pude fazer amizades que levarei, certamente, para o resto da vida. Relembrarei os momentos aqui passados com muita saudade, mas, concomitantemente, com bastante gratidão.

À Professora Orientadora, Paula Queirós, por toda a dedicação e atenção aos seus Estagiários. Pelo profissionalismo e excelência que caracterizam a sua atuação. Por todas as sugestões e conselhos durante o Estágio e pelo seu constante incentivo na elaboração deste relatório.

À Professora Cooperante, Andreia Canedo, por me ter guiado nesta viagem e me ter permitindo descobrir o meu próprio caminho. Pela paciência que teve connosco, e pelo apoio constante quando precisávamos. A paixão que tem pela escola e pelos seus alunos é admirável.

Ao meu Núcleo de Estágio, pelas experiências partilhadas. Por terem ouvido os meus medos e receios, vezes sem conta. Por terem conseguido lidar com toda a minha preocupação nas tarefas e atividades. Tornaram este percurso muito mais fácil e gratificante.

À minha Turma Residente e à minha Turma Partilhada, os meus “passageiros”, por todos os ensinamentos e aprendizagens providenciados. Pelo ambiente de respeito mútuo e de muita cumplicidade. Não teria sido a mesma coisa sem vocês.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e pela força nos momentos que mais precisava. Pelos imensuráveis *“tu consegues, está quase”*, que me fizeram manter persistente no alcance dos meus objetivos. São as pessoas que mais me inspiram a ser melhor todos os dias. Nunca esquecerei os sacrifícios que fizeram para eu conseguir fazer este mestrado.

Às minhas irmãs, por serem também minhas amigas. Pelas chamadas quando estava mais em baixo e pelas incessantes mensagens de apoio para terminar esta etapa da minha formação. *“No matter where”*.

Aos meus amigos, pelos convívios nos meus regressos a casa. Por terem sido o meu suporte constante nesta viagem. Aqueles que me apoiaram em todas as vitórias e derrotas. Aqueles que o abraço é abrigo e o coração será sempre casa. Não poderia ter pedido pessoas melhores à minha volta.

Aos meus restantes familiares, pelo amor e apoio inalcançáveis. Aqueles que faziam o tempo andar depressa demais quando ia a casa e que, mesmo estando longe, me faziam sentir sempre perto.

Índice Geral

Índice de Tabelas	VIII
Índice de Anexos	IX
Resumo	X
Abstract	XI
Lista de Abreviaturas	XII
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	4
2.1. Ponto de partida: quem é esta “tripulante”?	4
2.2. Uma constante procura pela excelência - os sucessos e os fracassos de uma “tripulante” inconformista	5
2.3. A envolvimento da família no percurso desportivo e na construção da identidade pessoal “da tripulante”	6
2.4. O “embarque” no MEEFEBS	7
3. Estágio Profissional: uma “viagem” de descoberta	8
3.1. Antes da “viagem”: objetivos e expectativas iniciais da “tripulante”	9
3.2. A escola cooperante: o “avião EBSRF”	10
3.3. O NE – “os tripulantes”	12
3.4. Professora Cooperante – “A piloto”	13
3.5. Professora Orientadora – “A co-piloto”	13
3.6. Turma Residente – “Os passageiros 100 limite”	13
3.7. Turma Partilhada – “Os passageiros exploradores”	14
4. A turbulência na descolagem	15
Preparação da viagem: planeamento inicial, as diferentes “escalas” e a definição da “rota”	17
5. Epifania a Bordo	22

Professor reflexivo	23
Observação das aulas	25
6. Voo de Ousadia	27
Explorar para aprender	27
Reunir coragem	30
Quebrar estigmas	32
7. Asas de sabedoria	35
(Re)conhecer e re(aprender)	35
Definir prioridades	37
8. Nuvens de Estabilidade	38
9. Projeto de investigação: As atitudes dos professores, face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no ensino regular..	42
10. Aterragem: reflexão crítica e perspetivas futuras da “tripulante”	64
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
ANEXOS	XIII

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Média e desvio-padrão dos 27 itens do questionário, de acordo com as respostas dos professores inquiridos.	49
Tabela 2 - Valores mínimos, máximos e médios e desvios-padrão das atitudes face à inclusão, por domínio.....	52
Tabela 3 - Análise da consistência interna dos dados dos questionários.	53
Tabela 4 - Teste de Kruskal-Wallis (variáveis do sexo, idade, tempo de serviço, habilitações e ações de formação).....	55
Tabela 5 - Teste de Kruskal-Wallis H (variável escola).	57
Tabela 6 - Principais dificuldades dos professores na inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares.	58

Índice de Anexos

Anexo 1 - Exemplo de um Planeamento Anual (11.ºano).....	XIV
Anexo 2 - Exemplo de uma Unidade Didática	XVI
Anexo 3 - Exemplo de um Plano de Aula	XVII
Anexo 4 - Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa	XIX
Anexo 5 - Exemplo de cartaz elaborado para uma atividade planeada pelo NEE	XX
Anexo 6 - Exemplo de Prémios e Diplomas entregues às equipas do MED (6.º ano).....	XXI
Anexo 7 - Exemplo de Prémios e Diplomas entregues às equipas do MED (11.º ano).....	XXII
Anexo 8 - Utilização de aplicação digital para o torneio de Badminton	XXIII
Anexo 9 - Exemplo de tarefas efetuadas para o projeto de Orientação	XXIV
Anexo 10 - Questionário AFI (Atitudes Face à Inclusão), utilizado no estudo de investigação	XXV

Resumo

“A viagem de uma tripulante inconformada na incessante procura pelo sucesso educativo: o confronto com a realidade do mundo docente”, assim intitulado o presente Relatório de Estágio, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio de Profissional, integrada no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento recria as experiências de uma Estudante-Estagiária no momento da sua entrada na profissão docente, através da prática de ensino supervisionada. Esta viagem de descoberta, marcada pelo confronto com a realidade, narra as diferentes fases que uma tripulante enfrentou, até conseguir encontrar o rumo almejado, sendo estas representadas pelos diferentes capítulos deste documento. Desde a turbulência inicial na descolagem, até ao momento de estabilidade, foram vários os desafios que submergiram ao longo da viagem, sendo todos eles, imprescindíveis para o culminar do sonho da tripulante: “ser professora”. Ao longo dos capítulos é efetuado um ponto de partida, que descreve, minuciosamente, as motivações e os objetivos que a incentivaram a embarcar nesta aventura, assim como, todos os momentos e todas as transformações pessoais que se sucederam no decurso do seu caminho, tornando-o tão gratificante e aprazível. A relação criada com os seus passageiros e com os restantes tripulantes, assim como, a ajuda da Professora Cooperante, que foi a sua piloto nesta viagem, constataram-se como elementos substanciais para o seguimento da mesma. No momento da aterragem, que simboliza o final do Estágio Profissional, esta reflete sobre o trajeto percorrido, relembrando os velhos tempos em que era apenas uma passageira introvertida, sendo naquele momento, uma tripulante confiante, completa de novos conhecimentos e competências e pronta para embarcar em novas aventuras futuras.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM; INCONFORMISMO; EVOLUÇÃO.

Abstract

"The journey of a discontented crew member in the relentless pursuit of educational success: the confrontation with the reality of the teaching world," is the title of this Internship Report, prepared as part of the Professional Internship Course curricular unit, within the Master's in Physical Education Teaching for Elementary and Secondary Education at the Faculty of Sports Science of the University of Porto. This document recreates the experiences of a Student-Intern at the moment of entering the teaching profession through supervised teaching practice. This journey of discovery, marked by the confrontation with reality, recounts the different phases that a crew member faced until finding the desired direction, which are represented by the various chapters of this document. "From the initial turbulence at take-off to the moment of stability, several challenges emerged throughout the journey, all of which were essential for the fulfillment of the crew member's dream: 'becoming a teacher.' Throughout the chapters, a starting point is established, which meticulously describes the motivations and goals that encouraged her to embark on this adventure, as well as all the moments and personal transformations that occurred along the way, making it so gratifying and rewarding." The relationship established with her passengers and fellow crew members, as well as the support from the Cooperating Teacher, who was her pilot on this journey, proved to be essential elements for its continuation. At the moment of landing, symbolizing the end of the Professional Internship, she reflects on the path taken, recalling the old days when she was just an introverted passenger, now transformed into a confident crew member, filled with new knowledge and skills, and ready to embark on new future adventures.

KEY WORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; TEACHING-LEARNING PROCESS; NONCONFORMITY; EVOLUTION.

Lista de Abreviaturas

DE – Desporto Escolar

EE – Ensino Especial

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ES – Escola Cooperante

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

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

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano(s) de Aula

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PC – Professora Cooperante

PE – Professora(es) Estagiária(os)

PO – Professora Orientadora

PP – Prática Pedagógica

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UC – Unidades Curriculares

UD – Unidades Didáticas

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio Profissional (EP), inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEEBs) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), permitindo a obtenção do grau de mestre. Este documento retrata todo o processo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) da Professora-Estagiária (PE) na disciplina de Educação Física (EF), vinculada a uma reflexão crítica e muito pessoal, tendo em consideração o seu indiscutível crescimento pessoal durante esse período.

De todas as componentes que se interligam durante a formação inicial de professores de EF na busca pelo ser e fazer-se docente, destaca-se como elemento fundamental desse processo, a PES (Flores, et al. 2018). É nesta fase que os PE têm a possibilidade de compreender a realidade da profissão docente, isto é, as exigências emergentes da mesma, mas também, os modos de organização e os contextos históricos, culturais e sociais dos contextos educativos onde estão inseridos. Assume-se também como um contexto rico para os PE se descobrirem enquanto profissionais, isto é, refletirem sobre o tipo de professores que pretendem ser. De facto, considero que o EP foi um percurso, maioritariamente, de descoberta e de reflexão, constituído por numerosos processos de construção e desconstrução da minha identidade pessoal e profissional, onde todas as experiências e todos os desafios contribuíram, de forma única, para que esta fosse moldada e se assumisse como é hoje.

A PES decorreu numa Escola Cooperante (EC), situada no centro da cidade do Porto, durante o ano letivo 2023/2024. A PE ficou encarregue por acompanhar durante este período, uma turma residente, composta por alunos pertencentes ao 11.º ano de escolaridade e uma turma partilhada, composta por alunos pertencentes ao 6.º ano de escolaridade. Estes dois contextos distintos forneceram a possibilidade da PE explorar diferentes metodologias e abordagens, bem como, estratégias pedagógicas, que facilitassem ao alcance dos objetivos formulados e correspondessem às necessidades evidenciadas pelos alunos.

Durante a PES, a PE teve ainda a oportunidade de integrar diversas atividades e projetos escolares, detendo um papel ativo na comunidade escolar, onde foi possível trocar experiências e conhecimentos com professores mais experientes e desenvolver novas competências fundamentais para a profissão.

Ao longo do Relatório de Estágio é efetuada uma analogia com uma viagem de avião, onde uma “tripulante” deseja chegar ao seu destino final, “O mundo da docência”. Esta é confrontada, contudo, com alguma turbulência e por desafios que lhe fizeram ter de refletir sobre o rumo da sua viagem. Assim como a PE durante o EP, o seu objetivo era conseguir tornar-se professora, no entanto, o caminho até chegar lá foi alvo de muitas imprevisibilidades, que com muito trabalho foram contornadas. O motivo da escolha desta analogia, advém do facto da PE ser uma aluna deslocada, pelo que, o seu percurso académico foi marcado por inúmeras viagens de avião, pelo que, por este motivo fazia sentido ser integrada neste documento.

Como forma de documentar toda as vivências do EP, o presente documento encontra-se estruturado em dez capítulos. O primeiro capítulo, a “Introdução” tem como cerne uma breve síntese da importância do EP na formação inicial dos PE. No segundo capítulo, o “Enquadramento Pessoal” é efetuada uma breve apresentação pessoal, com uma descrição sintetizada das experiências pessoais, profissionais e desportivas, que tiveram um papel preponderante para a construção da minha identidade pessoal e profissional e influenciaram a minha entrada no MEEFEBS. No terceiro capítulo, o “Estágio Profissional: uma viagem de descoberta” é apresentado o contexto de estágio, onde reflito sobre as expectativas iniciais e os objetivos formulados antes de iniciar o EP, assim como, sobre as turmas atribuídas, a Professora Cooperante (PC), a Professora Orientadora (PO) e o Núcleo de Estágio (NE). No quarto capítulo, “Turbulência na Descolagem”, sublinho as dificuldades enfrentadas no início do EP, onde senti o tão famoso “choque com a realidade”, referindo quais os aspetos que foram incontestáveis para ultrapassá-las. O quinto capítulo, “Epifania a Bordo”, retrata a fase onde o medo e as inseguranças sentidas à priori, deram lugar a um sentimento de entusiasmo, que me deixou mais confortável para continuar o EP. No sexto capítulo “Voo de Ousadia”, encerro sobre a importância de sairmos da

nossa zona de conforto e de abraçarmos os desafios como terrenos férteis para o nosso crescimento. No sétimo capítulo, “Asas de Sabedoria” abordo as limitações e constrangimentos sentidos ao longo da PES, mais concretamente, a nível do conhecimento e de competências pessoais, que tive de tentar contornar. Para além disso, faço referência àqueles que considero os principais fatores-chave do meu desenvolvimento pessoal, na medida em que me tornaram uma pessoa mais confiante, consciente de si própria e livre de estigmas e estereótipos infundados. No oitavo capítulo do EP, “Nuvens de estabilidade”, destaco os momentos onde os objetivos formulados inicialmente começaram a ser alcançados e o quão importante eles foram para tornar o resto do EP mais estruturado e fluído. No nono capítulo deste documento, encontra-se o estudo de investigação acerca das “Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE, nas turmas regulares. O décimo e último capítulo, destina-se às considerações finais, onde faço uma reflexão crítica da PES e apresento perspetivas pessoais futuras.

2. Enquadramento Pessoal

Este capítulo, surge na tentativa de fornecer um contexto acerca do meu percurso pessoal até a esta fase da minha formação inicial, no qual irei efetuar uma reflexão crítica e pessoal do meu “eu”, que incorpora, as minhas características individuais, mas também, os indivíduos, as motivações e as experiências que foram incontestáveis para ingressar nesta aventura que é “ser professora” e que contribuíram, indubitavelmente, para a construção da minha identidade pessoal e profissional.

2.1. Ponto de partida: quem é esta “tripulante”?

O nome desta “tripulante” é Carolina da Costa Fernandes, sendo natural de Olhão, uma cidade piscatória, localizada no coração do Algarve, conhecida por muitos como a “Cidade do Mar e da Ria”. As suas ruas estreitas, representam a nossa natureza acolhedora. A sua cultura marítima, reflete a nossa resiliência e adaptabilidade. As suas festas populares, simbolizam a nossa expressão criativa e a nossa autenticidade.

Licenciei-me no curso de Desporto, pela Universidade do Algarve (UAlg), tendo terminado esta etapa desta minha formação inicial em 2021. A decisão do curso a ingressar no Ensino Superior, não foi de todo uma tarefa fácil. Inicialmente, tinha a expectativa de seguir Direito, tendo sido esta a minha escolha durante largos anos, contudo, no final do Ensino Secundário começaram a vir as dúvidas, e aquela escolha que já parecia tão certa para mim, deixou de ser.

A minha paixão pelo Desporto, criada desde tenra idade, começou a trazer novos objetivos, novas ideias, que depois de muita reflexão e ponderação me fizeram tomar a decisão de escolher a área na qual estou hoje. Não sei como seria a vida desta “tripulante”, se esta não tivesse sido a sua decisão final, mas acredito que não seria certamente, tão gratificante e tão feliz.

2.2. Uma constante procura pela excelência - os sucessos e os fracassos de uma “tripulante” inconformista

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”

(Arthur Schopenhauer, XIX)

A ambição, a perseverança e o inconformismo, sempre foram adjetivos que me caracterizaram. Desde muito cedo, aprendi a definir objetivos, a traçar metas e a planear, meticulosamente, o meu futuro. Para além disto, sempre me agradou o “ser diferente”, o “pensar de forma distinta”, isto é, não me reger ao lógico e ao que parece ser apreciado por todos. De facto, isto até pode ser interpretado como algo positivo e vantajoso, até me confrontar com o meu excessivo perfeccionismo e o constante medo de falhar, até nas coisas mais triviais da vida. Os factos descritos anteriormente, sempre fizeram com que eu nunca estivesse satisfeita com aquilo que fazia, ou que hesitasse em efetuar algo que não dominava, isto porque, havia sempre uma ínfima possibilidade de não correr como era esperado.

A incessante procura pelo sucesso e pelo verdadeiro propósito das coisas foi sempre algo que me inquietou, mas a verdade é que, com as experiências vivenciadas ao longo da vida, a nível pessoal e profissional, tenho-me, cada vez mais, consciencializado de que, por vezes, a simplificação das coisas é necessária e que, é através das falhas, das inexatidões e das contrariedades que conseguimos evoluir efetivamente.

Posso afirmar que tem sido uma “viagem” longa, preenchida de sucessos, mas também de fracassos, onde, na minha ótica, o desporto teve um papel decisivo para a superação de algumas adversidades, nomeadamente, para uma gestão mais apropriada de fatores de insucesso, assim como, para a aquisição de uma maior autoestima. A expectativa de conseguir atingir um ponto de equilíbrio, constata-se, portanto, como um dos maiores desafios que tenho enfrentado até ao momento presente.

2.3. A envolvimento da família no percurso desportivo e na construção da identidade pessoal “da tripulante”

A construção da identidade de um indivíduo é, segundo Almeida et al. (2014), algo que se constitui gradativamente, num processo dinâmico, a partir de experiências, sentimentos e vivências próprias e de uma contínua interação do ser humano consigo mesmo, com as pessoas, com o meio e com a cultura que o rodeiam. Seguindo esta premissa, é possível referir que as relações familiares, desempenham um papel acentuado na formação da identidade de um indivíduo, podendo atuar, por exemplo, ao nível das crenças, das concepções, dos objetivos e das perspetivas de futuro.

A verdade é que, considero que os meus pais foram o principal “motor” para a construção da minha paixão pelo desporto. Permitiram-me, desde nova, experienciar uma panóplia de modalidades do seio desportivo, até ter decidido dedicar-me completamente à Natação Pura, onde fui atleta federada, durante 12 anos. A exigência e o compromisso exigidos por esta modalidade, correspondiam exatamente àquilo que eu aspirava e, talvez tenha sido por isso, que, instantaneamente, senti que era ali que eu pertencia.

Não encaro este percurso na modalidade, como uma etapa da minha vida preenchida por vitórias ou derrotas, mas sim, pelas maiores aprendizagens da minha vida. Nas alturas mais difíceis do mesmo, relembro os meus pais pelo constante otimismo e apoio incondicional, mas também pelo colo e amparo nos momentos mais difíceis. Posso afirmar que o meu percurso se afigura como o culminar de bastantes esforços individuais, mas, principalmente, de um esforço conjunto de todos aqueles que comigo caminharam, incansavelmente, para o alcance dos meus objetivos.

2.4. O “embarque” no MEEFEBS

Foi precisamente através do Estágio Curricular, que desempenhei no final da minha licenciatura, que tomei a decisão de ingressar no MEEFEBS, na FADEUP, a “torre de controlo” desta “viagem”. Neste estágio, tive a possibilidade de desenvolver e vivenciar diferentes tipos de funções, nomeadamente, como *Personal Trainer* e Professora de Natação, tendo trabalhado, durante este período, com um público bastante abrangente, quer a nível da faixa etária, quer a nível das exigências e necessidades que cada um deles apresentava.

O trabalho desenvolvido na entidade acolhedora, permitiu-me adquirir novos conhecimentos, novas ferramentas e, sobretudo, valores que considero fundamentais para a formação da minha identidade pessoal, mas também, profissional.

Pelo gosto que senti, principalmente, ao trabalhar com crianças e adolescentes, comecei a desenvolver o “bichinho” de querer ingressar na área do Ensino, tendo, a partir deste momento, começado a procurar diferentes instituições para me candidatar para mestrado. De todas as opções encontradas, a FADEUP foi a mais sugestiva, sendo também a única de que tinha boas referências. Estes motivos, levaram a que esta fosse a minha única opção para dar continuidade à minha formação e de me especializar nesta área tão prestigiada.

Confesso que a ideia de ter de sair do meu “cantinho”, de perto de todas as pessoas que de mim gostavam, me assustou ao início. Estava prestes a ir para uma cidade desconhecida, em busca de um sonho que foi crescendo dentro de mim e que senti que tinha de concretizar. Quando soube que a minha candidatura tinha sido aceite, e que iria conseguir “embarcar” neste Mestrado, foi um dos melhores dias da minha vida. A felicidade e o entusiasmo eram inegáveis. No dia em que partir, todos os medos que tinha, partiram comigo.

3. Estágio Profissional: uma “viagem” de descoberta

Considero esta fase da minha formação inicial, como uma “viagem” de descoberta, onde procurei descobrir o meu caminho até ao destino final: o Mundo Docente.

Como enunciado nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional, este, quando bem estruturado, permite fornecer aos PE “uma integração no contexto “real” da profissão docente, de uma forma progressiva e orientada”, desenvolvendo nos mesmos, um conjunto de competências profissionais cruciais, para que, estes sejam capazes de responder às dificuldades e exigências inerentes ao exercício da atividade docente.

Autores como Lave e Wenger (1991), acreditam que é no contacto com o realidade de ensino que os professores estagiários compreendem os contornos da profissão, tornando-se, gradativamente membros dessa comunidade educativa. Já Queirós (2014), define o estágio como um terreno de construção da profissão, uma vez que, se constitui, também, como uma fase de desenvolvimento da identidade dos professores.

O Estágio, enquanto componente, pertencente à formação inicial, permite-nos partilhar todas as aprendizagens, conhecimentos e experiências que adquirimos durante o nosso percurso académico. É muito mais do que o simples “colocar em prática, a componente teórica adquirida nas aulas”, como se costuma referir. Constata-se como uma oportunidade para observarmos outros professores e colegas, com mais e menos experiência, de construirmos e reformularmos concepções de ensino, de ultrapassarmos eventuais dificuldades na articulação entre o aprender e o ensinar, de compreendermos os modos de organização da instituição escolar e dos seus intervenientes e ainda, de contribuirmos, efetivamente, para a promoção do sucesso educativo.

3.1. Antes da “viagem”: objetivos e expetativas iniciais da “tripulante”

No que diz respeito a objetivos específicos, no início do ano letivo, procedi à definição de alguns. No meu entendimento, estes fornecem significado ao EP e são cruciais, para que seja possível analisar a nossa evolução, durante todo o processo. Representa igualmente, uma forma de continuarmos motivados e de aferirmos quais os aspetos que carecem de melhorias e ajustes. Posto isto, coloquei como objetivos pessoais: a contribuição para a renovação dos modos de aprender e ensinar na contemporaneidade da nossa sociedade, contrariando a prevalência da simples transmissão dos conteúdos e a não inserção dos alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, dado que, o conceito de ensinar vai muito além disso. A esse respeito, Roldão (2004, p. 96), defende que, “tal noção não parece já suficiente nem adequada para identificar a especificidade da função docente, na medida em que não lhe corresponde a mesma necessidade social de outros tempos, e uma das dimensões do reconhecimento social de uma profissão é justamente a identificação clara da sua função, e respetiva utilidade social, legitimando-se o seu exercício pelo domínio do correspondente saber específico, de que partilham os membros do grupo profissional”.

Por outro lado, também coloquei como objetivo, o ser capaz de incluir e integrar todos os alunos durante as aulas, independentemente, das suas dificuldades ou limitações. Na minha ótica, este constata-se como um dos principais desafios na prática docente, isto porque, muitas vezes, os professores sentem que a formação e as experiências que transportam, não os preparam suficientemente para as exigências verificadas.

Por último, coloquei o fomento de atitudes, aprendizagens e valores significativos nos discentes, isto é, emergir como um elemento insubstituível na sua formação, ambicionando, incutir o gosto dos mesmos pela prática de atividade física, através de vivências positivas durante as aulas, com a possível, mais tarde, integração numa atividade desportiva fora do espaço escolar.

No que concerne às expetativas iniciais, formadas através das minhas vivências anteriores e das experiências narradas por outros colegas de curso, tinham por

base uma visão do EP, como um percurso árduo e desafiante, definido por muitos, como “uma jornada de aprendizagens e como um marco importante para a nossa formação pessoal e profissional”.

A verdade é que, mesmo antes de começar o ano letivo, eu já imaginava como seria a minha escola, as minhas turmas, o meu Núcleo de Estágio (NE), a minha PC e todos os desafios que me iriam ser colocados, durante todo o meu trajeto enquanto Professora Estagiária. Idealizava, conseguir estabelecer uma boa relação professora/alunos, num ambiente de aprendizagem mútua, onde forneceria a possibilidade aos meus alunos de poderem desenvolver a sua criatividade, o seu espírito crítico e a sua autonomia. Esperava também, adquirir mais conhecimento específico acerca das diferentes modalidades, melhorar as minhas competências profissionais a nível do planeamento e desenvolver diferentes estratégias instrucionais (instrução, feedback, demonstração, exposição). Com todas estas inúmeras expectativas, surgiu uma única certeza. Iria dedicar-me, afincadamente, nas tarefas que me fossem solicitadas, aprendendo, todos os dias, um pouco mais, conseguindo terminar o Estágio com a sensação de que tinha feito o meu melhor.

3.2. A escola cooperante: o “avião EBSRF”

A Escola Cooperante (EC) escolhida para a concretização do EP, foi a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, situada no centro da cidade do Porto, fundada como Liceu Nacional do Porto, em 1836. Em virtude da sua política de inclusão educativa e social, tem vindo a abranger, cada vez mais, alunos com diferentes culturas, nacionalidades e contextos socioeconómicos. Trata-se de uma escola que faz parte dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, apresentando, por esse motivo, uma dinâmica inclusiva e interventiva, promotora do sucesso educativo de todos os alunos, que dela fazem parte. É também uma escola de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, dispondo de diversos recursos humanos e materiais, com o objetivo de colmatar as dificuldades destes alunos.

Considero-a como o “avião” desta “viagem”, uma vez que, me permitiu descobrir o meu próprio caminho para a entrada na profissão docente. Foi aquela

presenciou todas as minhas angústias iniciais, mas também todas as aprendizagens e as conquistas alcançadas, servindo sempre como um “suporte” durante o caminho, que nunca me deixou desamparada.

A escolha da EC, teve por base, fundamentalmente, a questão da proximidade com aquela que era a minha segunda casa. As únicas ideias que tinha deste “avião”, concebidas através de opiniões de colegas e amigos, era que se tratava de um “veículo” “com ótimas condições e bastantes recursos materiais”. Também tinha conhecimento que a exigência e o profissionalismo eram os seus principais “combustíveis”, o que me trouxe, na altura, algum ânimo e vontade de “embarcar”.

Relembro o primeiro dia no “avião”, como um turbilhão de ideias. Como todos os primeiros dias de tudo na minha vida. O primeiro dia em que fui à Natação, o primeiro dia em que andei de bicicleta, o primeiro dia em que entrei na faculdade. Todos estes, que são momentos tão importantes e que marcam o início de algo.

“  impossível não referir a sensa o de nervosismo e ansiedade ao entrar pela primeira vez na escola, mas, concomitantemente, de entusiasmo e vontade de começar a trabalhar o mais rapidamente possível. Foi uma fusão de sentimentos que me fez, por breve momentos, sair da minha zona de conforto, mas que também, intensificou a minha vontade de ultrapassar todos os desafios e dificuldades que poderei vir a encontrar durante esta nova aventura de “ser professora”. (Diário de Bordo, semana 1)

Segundo Batista (2014, p. 24), “as escolas cooperantes, enquanto espaços socializantes para a profissão, emergem como elementos importantes nos processos de constru o identitária dos estudantes estagiários”. Considero que, foi neste “avião” que pude construir, ao longo de todo o ano letivo, a minha identidade enquanto professora. A autonomia e a liberdade que nos concederam, a mim e aos meus colegas do NE, desde início, tentando sempre incentivar ao uso da nossa criatividade e inova o, foram, indubitavelmente, imprescindíveis para o nosso desenvolvimento, permitindo-nos ser, aquilo que considero, verdadeiramente professores, e não apenas meros “assistentes, com pouco espaço de interven o” (Batista, 2014, p. 24). Desde a receptividade às nossas

sugestões e propostas, à disponibilização de recursos materiais e didáticos necessários, vieram outras ações, que no fundo mostravam a valorização do nosso trabalho e o tornavam bastante recompensador.

No que concerne aos espaços desportivos, o “avião” dispunha de infraestruturas, na minha ótica, bastante favoráveis para a lecionação das aulas. Este, possuía um Pavilhão Desportivo, dois ginásios (Ginásio Central e Ginásio Pequeno) e três campos exteriores. A presença de múltiplas instalações, permitia a possibilidade de decorrerem várias aulas em simultâneo, existindo sempre a garantia que não se encontravam mais de dois professores a ministrar no mesmo espaço. Esta gestão era efetuada através de um *roulement*, que facilitava a organização dos docentes e permitia a construção do Planeamento Anual (PA). Só após a elaboração do *roulement* é que era possível construirmos o PA, uma vez que, cada instalação era adequada para diferentes modalidades.

Já relativamente aos recursos materiais (bolas, raquetes, sinalizadores, barreiras, dardos), destaco que, a grande maioria, se encontrava em boas condições, havendo um número bastante reduzido de materiais danificados, ou mesmo, inadequados para a prática.

3.3. O NE – “os tripulantes”

E assim como qualquer viagem de avião tem tripulação, nesta minha “viagem” também tive a minha. O NE assume-se como os “tripulantes” do “avião”, onde os meus colegas, assim como eu, partilhavam o sonho de envergar no ensino. Foram aqueles que me acompanharam desde o início desta “viagem”, até ao nosso destino final. Partilhámos várias horas de “voo” (e tantas foram elas), partilhámos vários conhecimentos e experiências que contribuíram para uma “viagem” mais enriquecedora. Tinha a consciência, que o facto de ter outros dois colegas a partilhar a mesma “viagem” comigo, ainda que, com objetivos e desafios distintos, tornava tudo mais simples. Eram as pessoas que me alertavam para quando algo falhava durante as aulas, sempre com o propósito de me ajudar a melhorar, mas também aqueles que me felicitavam quando tinha sucesso. Apesar de tudo isto, numa fase inicial, acredito poderíamos ter investido mais no trabalho colaborativo, isto é, poderíamos ter efetuado muito mais tarefas

em grupo, o que teria facilitado bastante o trabalho de cada um. Contudo, ao longo do ano letivo, fomos refinando este aspeto, tendo-se verificado inúmeros efeitos positivos, decorrentes dessa modificação. O desenvolvimento de novas competências interpessoais, a concretização de tarefas num prazo mais curto e a dinamização de atividades mais completas foram os principais e emergiram, sobretudo, da divisão de tarefas e da partilha de responsabilidades entre o NE.

3.4. Professora Cooperante – “A piloto”

A PC é retratada nesta “viagem” como a “piloto” do “avião EBSRF”. O motivo desta comparação advém do facto de ter sido esta quem me guiou durante todo o percurso do EP. A sua paixão pelo ensino, o seu profissionalismo e, sobretudo, a sua dedicação aos alunos e à escola, foram os pilares de toda a minha Prática Profissional. Agradeço-lhe por nunca ter tentando “coagir-nos” a sermos mais ninguém, senão apenas nós. Por nos ter deixado descobrir qual o melhor caminho, mesmo que com algumas quedas pelo meio, mantendo-se sempre à retaguarda para nos ajudar.

3.5. Professora Orientadora – “A co-piloto”

A Professora Orientadora, a “co-piloto”, foi a pessoa que ao longo do EP sempre nos incentivou à proatividade e à responsabilidade, fornecendo-nos inúmeras sugestões para nos tornarmos melhores profissionais. Apesar de um papel mais distante, através, muitas vezes, da “torre de controlo”, a sua orientação, em articulação com a PC, teve um papel significativo no nosso desenvolvimento. Nas reuniões das aulas observadas, em conjunto com a PC e o NE, procurava levar-nos a refletir sobre a nossa prática, de forma a identificarmos os aspetos que careciam de melhorias. Agradeço-lhe pelo tempo e atenção disponibilizados ao longo do ano letivo e, sem dúvida, por me ajudado a ultrapassar algumas dúvidas e incertezas que comigo transportava.

3.6. Turma Residente – “Os passageiros 100 limite”

A minha Turma Residente (TR), intitulada de “os passageiros 100 limite”, pertencia ao 11.º ano de escolaridade e ao curso de Ciências e Tecnologias. Era

uma turma constituída por 24 alunos, sendo estes, 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Destes 24 alunos, um deles fazia parte do Ensino Especial (EC), sendo portador de Autismo.

No que concerne ao domínio socioafetivo, os alunos demonstraram-se, desde início, bastante curiosos, persistentes e com bastante espírito crítico. Por este motivo, a TR foi uma turma com a qual me deu bastante gosto de trabalhar, sentindo sempre retorno da parte deles no que diz respeito à aprendizagem dos diferentes conteúdos. A maioria dos alunos praticava desporto federado fora do contexto escolar, o que acredito que facilitou muito o processo de mantê-los motivados durante as aulas. A nível das competências motoras, era uma turma bastante promissora, não apresentando dificuldades significativas nas tarefas solicitadas, havendo muitos alunos com qualidades “fora do expetável”.

3.7. Turma Partilhada – “Os passageiros exploradores”

A Turma Partilhada (TP), que acompanhei, em colaboração com os meus colegas do NE, são “os passageiros exploradores” desta “viagem”. Esta pertencia ao 6.º ano de escolaridade, sendo constituída por 24 alunos, 14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, havendo um destes alunos, que, assim como na TR fazia parte do EE, sendo também, portador de Autismo.

A agitação, a criatividade e a sinceridade são características socioafetivas que representam esta turma. Se por um lado existiam alunos mais interessados e esforçados, por outro, existiam alguns mais desligados durante as aulas. No que às competências motoras diz respeito, estes alunos demonstravam algumas dificuldades, principalmente, na modalidade de Ginástica de Solo, onde muitos dos alunos não dominavam elementos técnicos abordados no ano letivo anterior. Para além disso, capacidades motoras como a coordenação, o equilíbrio e a orientação espacial, em muitas tarefas de aprendizagem, pareciam comprometidos.

4. A turbulência na descolagem

O processo de transformação da ideia para a realidade, é, naturalmente, marcado por desafios, dificuldades, lacunas, mas, concomitantemente, por um vasto número de aprendizagens. Nos momentos iniciais do EP, assumindo esta fase como a “descolagem” desta “viagem” enquanto PE, por mais preparada que me sentisse para enfrentar os possíveis obstáculos que pudessem surgir, senti o famoso “choque com a realidade”, marcado por alguns momentos de “turbulência”. Simões (2008) defende que, este “choque” existe sempre durante os primeiros anos da carreira profissional dos docentes, independentemente da sua preparação em termos científicos e pedagógicos, sendo, sobretudo, resultante de discrepâncias evidenciadas entre a formação inicial e aquilo que presenciam na escola.

A passagem de aluna a docente e os constrangimentos encontrados durante o meu percurso, fizeram com que, irracionalmente, receasse falhar, tendo-me questionado, várias vezes, se seria competente o suficiente, na concretização das funções e responsabilidades que me eram propostas. “Neste momento o professor sente-se como de repente deixasse de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, para a qual percebe não estar preparado” (Queirós, 2014, p. 73). Foi uma fase, em que fui obrigada a sair daquela que era a minha zona de conforto. A dar um passo intrépido e a deixar para trás aquilo que representava segurança. Tive de lutar contra mim própria, contra os medos que, de alguma forma, entoavam na minha cabeça e me diziam, insistentemente, que eu não era capaz. Afinal, tinha-me comprometido comigo própria, antes de começar o EP, de que iria conseguir superar estas crenças intrínsecas, que não me deixavam explorar novas “rotas”, tentando alcançar o tal “ponto de equilíbrio”, a que fiz referência no início do relatório. Tinha apenas começado a “viagem” mais difícil, mas também, mais gratificante que podia ter tido, onde cada zona de “turbulência”, era uma oportunidade para conseguir crescer e aprender coisas novas.

Uma das dificuldades sentidas na incursão no contexto real de ensino, enquanto “tripulante” estagiária, encontra-se no desenvolvimento de um vínculo com os

meus alunos, na TR. Por saber de antemão, a importância e a influência que a relação professor/aluno, apresenta no sucesso do processo de ensino-aprendizagem, transmitida nas diferentes UC, inseridas no plano de estudos do primeiro ano do mestrado, acreditava conseguir, logo desde início, uma relação de respeito, confiança e proximidade, onde eles me permitissem, ensinar, mas, principalmente, aprender com eles. Segundo Cardoso (2013, p. 37), “ser professor não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida”. A verdade, é que este não foi um processo tão linear, sendo que, as expectativas e as crenças que eu tinha contribuíram, efetivamente, para que eu construísse a ideia de que este vínculo seria criado, predominantemente, nas primeiras semanas de aulas. Rapidamente, entendi que estava completamente enganada. As relações interpessoais são complexas e constroem-se, ao longo do tempo, num processo contínuo, não existindo, concretamente, uma altura certa para isso. Também a transmissão de uma maior segurança e assertividade para os alunos, teve efeitos bastante positivos para a construção de uma melhor relação professora/alunos, a longo prazo. A partir do momento em que fui capaz de me abstrair das minhas inseguranças, assumindo uma postura de liderança e de controlo nas minhas intervenções, comecei a ver mudanças significativas e que me trouxeram algum ânimo. A verdade é que, quando os alunos sentem confiança naquilo que transmitimos, e começam, de alguma forma, a confiar no nosso trabalho, o ambiente de aprendizagem altera por completo. Hoje, considero que a relação construída com a minha TR foi um dos aspetos que mais me manteve motivada e empenhada durante esta “viagem de descoberta”, enquanto PE. Aprendi, portanto, a respeitar o tempo das coisas e a compreender que todas as experiências são distintas.

Para além do vínculo com os alunos da TR, outra dificuldade encontrada inicialmente, prende-se com a questão do planeamento. Segundo Bossle (2002), o planeamento pode ser definido como uma construção orientadora da ação docente, que enquanto processo, permite organizar e dirigir de forma coerente a prática, com os objetivos a que esta se propõe. É também descrita por Klosouski (2008), como “a ferramenta básica do processo de ensino-aprendizagem”.

Seguindo o raciocínio destes autores, o planeamento assume-se como um “guia”, que permite aos professores, proporcionar um ensino de qualidade aos seus alunos, cabendo a cada um deles, definir as bases e diretrizes que assegurem uma articulação entre os conteúdos e as necessidades e características dos discentes.

Preparação da viagem: planeamento inicial, as diferentes “escalas” e a definição da “rota”

No início do ano letivo, depois da disponibilização do *roulement* das instalações, cada PE teve de proceder à construção de um Planeamento Anual para a sua TR, e outro, de forma coletiva, para a TP. Na perspetiva de Bento (2003, p. 67), este “constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”. A elaboração deste documento para ambas as turmas, foi algo que levou alguns dias até à sua finalização, visto que, era necessário ter em conta, por exemplo, os espaços disponíveis durante cada período letivo, as atividades e os torneios planeados, os feriados e as interrupções letivas. Por diversos motivos, muitas vezes, alheios a nós (atividades programadas sem o nosso conhecimento, por exemplo), foi um documento alvo de várias alterações e ajustes durante todo o ano letivo. O nosso principal objetivo era, sobretudo, garantir que, em nenhum momento, a aprendizagem dos alunos era comprometida e que o número de aulas disponíveis para cada modalidade era o suficiente para que os discentes conseguissem consolidar todos os conteúdos previstos.

Em retrospectiva, reparo que, numa fase inicial da construção deste documento, a perceção que tinha sobre a quantidade de aulas que iria ter em cada período letivo era totalmente desajustada com a realidade, e que, aquilo que eu considerava ser muito, era, na verdade, bastante escasso. Acredito ainda que, o meu conforto, isto é, a minha familiaridade com as diferentes modalidades, contribuiu para uma tendência em conceder um maior número de aulas para aquelas que julgava ser mais fácil ministrar.

Relativamente às modalidades lecionadas, estas foram: o Andebol, o Badminton, a Dança, a Ginástica de Aparelhos, o Voleibol e as disciplinas Lançamento do Dardo, da Resistência e da Velocidade na TR e o Basquetebol, a Ginástica de Solo, a Ginástica de Aparelhos, a Dança, a Orientação, o Futsal e as disciplinas da Velocidade e da Resistência do Atletismo, na TP.

A minha inexperiência, isto é, o facto de nunca ter construído um documento semelhante ao Planeamento Anual anteriormente, foi uma das dificuldades sentidas no início do EP. Acredito que a procura de alguns modelos como referência, me ajudou na construção do mesmo, assim como, as sugestões da PC que foram bastante importantes.

Relativamente às diferentes “escalas” da “viagem”, assim apelidadas as Unidades Didáticas (UD) de cada modalidade, as dificuldades sentidas na fase inicial, resultaram, muitas vezes, de dúvidas na sequência dos conteúdos a ministrar, na definição das capacidades, dos conhecimentos e atitudes a promover e no número de aulas que deveria atribuir para conseguir consolidar conteúdo. Bento (2003, p. 68), refere mesmo que, aquando da construção deste tipo de documentos, os professores devem pensar nestas questões: “Se neste ano letivo quero alcançar estes objetivos, que função e que valor têm as diferentes unidades temáticas? Qual a sequência mais favorável para o tratamento das diferentes unidades temáticas? Quanto tempo necessito para cada uma delas?”. De facto, foi algo que no início me deixou um pouco inquieta, no entanto, com o tempo fui entendendo que as UD são flexíveis e podem ser ajustadas de acordo com os resultados alcançados, mais concretamente, com o desempenho e evolução dos alunos.

Autores como Pais (2008, p. 70), defendem que, as UD devem “ser reais, práticas e úteis; devem definir com clareza objetivos didáticos a alcançar e aprendizagens a realizar, respeitar os princípios da progressão e da sequencialidade didática; ser adequadas a um contexto sociocultural e pedagógico específico: o sistema relacional da turma ou do grupo de alunos e ser motivadoras, implicando ativamente os alunos no seu desenvolvimento”. Ao longo do ano letivo, tive de recorrer a alguns manuais de EF para garantir que

as UD tinham uma organização lógica, pois incorria no erro de fazer uma gestão incorreta das mesmas, podendo comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Acrescentado ao explicitado anteriormente, por vezes, também tinha uma perceção demasiado ambiciosa do número de conteúdos que queria introduzir em cada sessão, o que levava a que, por exemplo, nas aulas de 50 minutos, tivesse dois ou três conteúdos para introduzir, o que nem sempre era exequível, dado ao tempo disponível e pelo facto de durante as aulas existirem momentos de questionamento e de fornecimento de *feedback*. Neste sentido, tive de ser mais objetiva e adotar uma visão mais realista do processo de ensino-aprendizagem e, a longo prazo, acabei por adotar a estratégia de dedicar estas aulas quase, exclusivamente, à exercitação/consolidação de conteúdos.

“No que concerne à definição de objetivos, na minha ótica, penso que devo ser mais clara e objetiva no que pretendo trabalhar em cada sessão, evitando fazer uma seleção excessiva de conteúdos, incorrendo no erro de não conseguir trabalhar eficazmente cada um deles”. (Diário de Bordo, semana 5)

Quanto aos planos de aula (PA), as diferentes “rotas” da minha “viagem”, estes foram alvo de vários ajustes e melhorias durante todo o ano. Em cada um deles, estavam expostos os objetivos gerais das sessões, era efetuada uma descrição clara das tarefas de aprendizagem, assim como, dos objetivos específicos e dos critérios de êxito de cada uma delas.

Na fase inicial do EP, senti que muitas vezes estava, exaustivamente, presa ao que tinha planeado previamente, o que dificultava a minha capacidade de ajustar, caso se justificasse, as tarefas das aulas. Isto acontecia, pois, no momento em que estava a “desenhar” cada exercício, não pensava nos constrangimentos poderia encontrar em aula (alterações do espaço disponível, número de alunos mais reduzido que o esperado ou mesmo quando os resultados previstos não estavam a ser alcançados). A verdade é que antes de iniciar a aula o professor já tem um projeto da forma como ela deve decorrer, como se de uma imagem estruturada por decisões fundamentais se tratasse (Bento, 2003), no entanto, deve ser capaz de, no decurso das aulas, observar o contexto envolvente e

reformular se necessário as tarefas de aprendizagem. Só desta forma conseguirá garantir o desenvolvimento global dos discentes.

No que concerne à questão da avaliação, na minha ótica, esta encarrega algumas exigências e dificuldades que, nesta fase da “descolagem”, parecem intensificadas. A questão da observação de um número elevado de alunos, a ausência de alguns, a definição de critérios, técnicas e estratégias durante o processo de ensino-aprendizagem são, especialmente difíceis para nós, professores-estagiários, nesta fase da formação inicial, principalmente, no início do EP.

“Apesar da tabela ser relativamente simples, ainda existiam um número considerável de parâmetros a avaliar, e, mesmo num bloco de 90 minutos, senti alguma dificuldade em avaliá-los na sua totalidade”. (Diário de Bordo, semana 13)

Perante esta realidade, aprendi que é obrigatório que tenhamos definido, criteriosamente, nos momentos destinados à avaliação dos alunos, todos os aspetos que pretendemos avaliar e como o pretendemos fazer. A adoção de estratégias ao longo do ano letivo, como a gravação das tarefas de aprendizagem, surgiu como solução eficaz, que me permitiu, não só, a revisão do desempenho de cada aluno, facilitando a tarefa de atribuição de uma classificação, mas também, para que os próprios alunos conseguissem ter uma perceção daquilo que fizeram e pudessem, efetivamente, refletir sobre o que poderiam melhorar.

“Contrariamente à tabela de AD, realizada logo no início do ano letivo, para a modalidade de Andebol, esta era bastante mais curta, mas suficientemente discriminativa e fácil de observar. Contudo, para garantir que conseguia avaliar todos os alunos nos diferentes aparelhos, recorri à gravação da aula, que me facilitou na atribuição de uma nota a cada elemento técnico”. (Diário de Bordo, semana 10)

O último desafio que considero fulcral apresentar, prende-se com o perfil dos alunos da minha TR. Desde os primeiros momentos de contacto com os

discentes, percebi que estes, contrastando com o que estava habituada a verificar na Prática Pedagógica (PP) das diferentes Didáticas Específicas do 1.º ano, eram bastante ambiciosos, proativos, críticos e curiosos, questionando sempre as informações que lhes eram transmitidas. Além disso, a turma, na generalidade, apresentava um nível bastante avançado relativamente às capacidades técnico-táticas que apresentavam nas diferentes modalidades. Embora, na maioria das vezes, estes fatores representassem positividade, dado que tornavam o ambiente de aprendizagem, indubitavelmente, desafiante e enriquecedor, no início do EP, fizeram-me dar muitas “voltas”, submetendo-me a constantes ajustes até encontrar o “rumo” pretendido. Isto acontecia, porque tinha consciência que transportava algumas fragilidades, nomeadamente, a nível do conhecimento e dos saberes práticos próprios da profissão docente, que me “obrigaram” a investir esforços adicionais para garantir o sucesso educativo dos alunos, face às características e necessidades dos mesmos. Esta foi, portanto, uma fase de sentimentos contraditórios, onde, por um lado, me sentia imensamente grata aquando da realidade encontrada e por outro, preocupada e receosa, com a sensação que tinha o “mundo aos ombros”, sobre o qual não tinha qualquer domínio.

Considero que, a “turbulência” sentida na “descolagem”, de certa forma, me preparou para a restante “viagem”, fazendo-me, por um lado, quebrar algumas expectativas desajustadas que tinha inicialmente, mas também, valorizar as adversidades encontradas, como novas oportunidades para aprender mais.

5. Epifania a Bordo

E como diz o ditado, depois da tempestade, vem a bonança. Depois de algumas semanas “a bordo”, o que parecia ser difícil começou a tornar-se mais fácil. Aquilo que considerava inatingível numa fase inicial, começou a ser alcançável. Aquilo que parecia tão distante, começou de alguma forma a aproximar-se. A verdade é que os becos sem-saída, os retrocessos e as ruturas deram lugar a uma fase de epifania, caracterizada por uma sensação de realização e entusiasmo, marcada por uma transformação nos meus modos de pensar, agir, de ser, mas também de estar.

Huberman (cit. por Queirós, 2014, pp. 72-73), autor de referência no estudo das fases do desenvolvimento profissional dos professores, defende a existência de dois estádios na fase inicial da carreira docente: o da “sobrevivência” – que traduz o “choque com o real” e a confrontação com a complexidade da situação profissional, caracterizada pelo tatear constante e pela preocupação consigo próprio, a oscilação entre relações demasiado intimas e demasiado distantes e a dificuldade em fazer face à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos; e o da “descoberta” – que traduz, de certa forma, o entusiasmo inicial, a experimentação e a exaltação pela responsabilidade que a profissão lhe oferece. Na literatura, é referido que ambos aspetos, o da “sobrevivência” e o da “descoberta”, são vividos de forma paralela, sendo que, muitos professores acabam por, naturalmente, passar por ambas as componentes. Contudo, verifica-se, concomitantemente, a existência de professores que apenas passam por uma delas, caracterizando-se como dominante ou preponderante.

Seria, portanto, um sinal que estava a passar, também, pelo estádio da “descoberta”? Talvez sim. Mas o que teria contribuído, efetivamente, para esta mudança? Porque estaria naquele momento com uma perspetiva totalmente diferente da que senti outrora? A verdade é que o “choque com a realidade”, sentido no início da carreira, pode durar algum tempo, sendo distinto para cada um dos professores. Na minha experiência pessoal, acredito que aspetos como a constante análise e reflexão da minha ação, a ajuda da PC, as observações das aulas e a posterior discussão das mesmas com o Núcleo de Estágio (NE),

se revelaram como fundamentais para ultrapassar os sentimentos de angústia e insegurança que coabitavam em mim no início do EP e marcam a transição do estágio de “sobrevivência” para o estágio da “descoberta”. Estes acabam por estar implícitos no exercício docente, facilitando a aprendizagem e o desempenho dos nossos papéis.

“Todos os dias, desde o início, têm surgindo novas possibilidades para melhorarmos as nossas metodologias e estratégias de ensino, seja através de sugestões apresentadas pela PC, pelos alunos, ou até mesmo, através da observação das aulas de outros colegas estagiários. É importante aproveitarmos este trabalho colaborativo e continuarmos a refletir amiudadamente sobre aquilo que permanece a não correr tão bem nas nossas intervenções. No meu entendimento, as características da função docente e as exigências com quais somos confrontados diariamente exigem de nós uma atitude crítica e interventiva, sendo que, um professor competente é aquele deve refletir e procurar insistentemente na recolha de estratégias para atingir metas e em melhorar o seu desempenho”. (Diário de Bordo, semana 4)

Professor reflexivo

Desde o “embarque” no MEEFBS até ao final do EP, consegui adquirir uma “bagagem” de conhecimentos e competências que considero fundamentais para a (re)construção da minha identidade pessoal e profissional. Esta é como uma “mala pesada”, que contém em si tudo aquilo comigo partilharam e transmitiram, ao longo da minha formação inicial. Dentro dela, encontram-se também, aquelas que são as minhas crenças, pré-concepções e valores, que, certamente, influenciaram a forma como encarei a entrada na profissão. Considero, portanto, esta “mala”, como um depósito de todas as coisas que contribuíram para me moldar e para me tornarem na pessoa e profissional que sou hoje, tendo sempre a consciência, que a identidade é algo que se desenvolve ao longo da vida, num processo contínuo e que, por esse motivo, continuará a sofrer alterações.

O EP, enquanto uma das etapas da nossa formação inicial, marcada pela transição de papéis (de discentes para docentes), não se trata apenas do início da carreira, mas como afirma Carrega (2012, p. 11), “como uma das etapas de

todo um processo complexo e em constante alteração que é o próprio processo formativo na carreira de docente”. É nesta fase que descobrimos como nos vamos tornar professores e como queremos atuar nesta tão prestigiada profissão.

Cunha (2008, p. 17) defende que, “as transformações sociais, cada vez mais rápidas, associadas à complexidade da dimensão educativa, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar”. Estas exigências impostas à profissão docente, que emergem das sociedades modernas, pressupõe, cada vez mais, dos professores uma constante atualização dos saberes próprios da profissão, mas também, a adoção de uma postura crítica, reflexiva e interventiva. Na própria formação de professores, na tentativa de conseguir criar um corpo docente competente e apto para entrar nas escolas, tem vindo, ao longo do tempo, a alterar os modelos formação, de forma a conseguir preparar os professores-estagiários para a realidade encontrada.

De facto, cada vez mais, se defende o conceito de “profissional reflexivo”, proposto por Schön (1987). Mas o que será isto de “profissional reflexivo”? Alarcão (2005), define o professor reflexivo como o profissional que precisa de ser conhecer e saber as razões pelas quais atua, consciencializando-se do lugar que ocupa na sociedade. Para além disto, a autora diz-nos que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2005, p. 177). A reflexão sobre a prática assume-se, portanto, como uma ferramenta para os professores analisarem as suas tomadas de decisão, construírem novas estratégias, tentando melhorar a sua atuação e promovendo o sucesso educativo dos alunos.

Considero que, durante o EP apresentei sempre uma postura reflexiva. Depois, por exemplo, de lecionar as aulas, começava a reconstruí-las mentalmente e, posteriormente, a analisá-las, como se de um ritual se tratasse. Pensava sempre em questões como: “O que correu bem? E mal?”, “Que estratégias poderiam ter sido utilizadas?”, “Porque é que esta tarefa não funcionou”, “Como posso

contribuir efetivamente para a aprendizagem dos meus alunos? entre muitas outras. Estes foram momentos, que considero os impulsionadores do meu desenvolvimento profissional. As constantes verificações das condições do “voo”, a existência de “desvios” e as possíveis causas e soluções ajudaram-me imenso a melhorar a minha atuação nesta “viagem”.

Mas aquilo que se espera de um professor, não é só que ele reflita sobre as aulas que ministrou, mas também, sobre todos os acontecimentos que acontecem durante o seu dia-a-dia na escola. Os diários de bordo foram, portanto, para mim, os espaços privilegiados, onde pude refletir sobre o que acontecia nas aulas, mas também no Desporto Escolar (DE), nas reuniões com a PC e o NE, nas reuniões de equipa disciplinar, no recreio, nos torneios e nas atividades da escola no geral.

Observação das aulas

A observação apresenta um papel fulcral na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, assumindo-se como uma base de inspiração e motivação, assim como, um forte promotor de transformações na escola. O principal desafio encontra-se no facto de alguns sistemas de ensino e algumas escolas associarem a observação unicamente à avaliação de desempenho e à atividade inspetiva, o que resulta em reações negativas relativamente a esta atividade (Reis, 2011).

Assim como o processo reflexivo, as observações das aulas assumiram um papel fundamental para melhorar a minha atuação durante o EP. Estas estavam tripartidas em três grandes momentos, definidos pela PC, tendo objetivos distintos e apresentando um encadeamento lógico entre eles. O 1.º momento, tinha como principal finalidade o controlo da turma e o ganho de confiança. Por outro lado, o 2.º momento, relacionado com a gestão, tinha como objetivo rentabilizar o tempo de aula. Por fim, o 3.º momento, destinava-se à melhoria da qualidade da instrução. Todas as observações eram efetuadas a pares, excetuando as da PC, que eram feitas com o NE completo.

“O rigor da observação passa pela seleção prévia daquilo que queremos observar” (Carvalho, 1994, p. 146). A falta de certeza no que observar e a constante análise dos mesmos comportamentos, refletem as primeiras observações efetuadas pelos PE. Ao longo do tempo, com as sugestões da PC, no intuito de nos ajudar a melhorar na tarefa da observação fomos, incontestavelmente, conseguidos. Sinto que começámos “a olhar mais para fora da caixa”, em vez de nos restringimos ao interior dela. Acredito que com a observação das aulas dos colegas e da PC, comecei, eu própria, a pensar mais nas minhas, isto é, se adotaria as mesmas posturas, as mesmas estratégias e metodologias, se utilizaria os mesmos recursos, entre outros pensamentos. Tornei-me, portanto, mais consciente de mim própria. Alcancei uma nova forma de ver as coisas. Comecei a criar metas de desenvolvimento para me tornar uma melhor profissional.

Segundo Reis (2011, p. 12), “a observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor independentemente do seu nível de conhecimento e experiência”. Depois de cada observação, geralmente na reunião semanal com a PC, o NE discutia em grupo o que tinha sido observado em cada uma das aulas e procedíamos à reflexão de cada um dos pontos recolhidos. Apesar dos momentos específicos e de carácter obrigatório de observação, o NE observava de forma contínua as aulas dos colegas e as da PC, no entanto, de uma mais “informal”, visto que não procedíamos ao preenchimento de nenhuma grelha de observação.

Considero que, os momentos de reflexão e de interação nas diferentes reuniões eram bastante enriquecedores para o nosso desenvolvimento, dado que, os *feedbacks* que iam surgindo ajudavam-nos, muitas das vezes, a fazer uma retrospectiva da nossa atuação pedagógica, sendo mais fácil, encontrarmos os aspetos que careciam de melhorias. Desta forma, era possível colmatar as dificuldades que cada um de nós sentia em contexto de aula, quer a nível da instrução, do feedback, da demonstração, entre outros aspetos.

6. Voo de Ousadia

“Toda e qualquer mudança é um avanço, um passo à frente, uma ousadia que nos concedemos, nós que tememos tanto o desconhecido”.

(Martha Medeiros, 2008)

Depois de ter encontrado o “rumo”, todo o trabalho e a multiplicidade de tarefas que tinha começaram, efetivamente, a fazer sentido para mim. Sinto que, foi a partir desta fase da minha “viagem” que comecei a “abraçar” a ousadia e a querer passar por diferentes experiências, por mais inquietantes que parecessem. Posto isto, comecei a explorar os diferentes modelos de ensino nas diferentes modalidades, fiz parte de projetos que me permitiram expandir conhecimentos e adquirir novas competências pessoais e tentei envolver-me de forma ativa nas atividades da escola.

Explorar para aprender

No início do ano letivo, fiz uma análise dos modelos de ensino que gostaria de explorar durante a PP. Apesar disto, estes apenas poderiam ser selecionados consoante o contexto encontrado, isto é, consoante as necessidades que os alunos evidenciassem e os objetivos que tinha proposto para eles.

Segundo Metzler (2011), os modelos de ensino fornecem um plano geral e uma abordagem coerente para ensinar e aprender. Para além disto, permitem clarificar as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem e as suas interações, permitindo, não só ao professor, mas também aos alunos, entenderem o que está a acontecer e o que virá a seguir (Metzler, 2011) Ainda segundo o mesmo autor, permitem que a relação entre a instrução e a aprendizagem seja verificável, concretizando-se numa avaliação mais válida da aprendizagem e, ao mesmo tempo, facilitadora da tomada de decisão do professor. Dentro de alguns modelos utilizados encontram-se: o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC).

Por uma questão de conforto, optei por começar a utilizar o MID, nas primeiras UD. Este modelo de ensino tem-se demonstrado dominante ao longo de muitos anos no ensino da EF (Metzler, 2000), prevalecendo ainda, na prática profissional de muitos professores. Caracteriza-se por ter uma abordagem centrada, essencialmente, no professor, no qual o mesmo possui grande parte do poder relativamente às tomadas de decisão, durante o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de ter utilizado o MID numa fase inicial, tinha a consciência de que não queria que esta abordagem tradicional predominasse nas minhas intervenções e se assumisse como a “rumo” daquela que era a “viagem” que estava a efetuar. Pretendia utilizar modelos que conferissem mais autonomia aos discentes, onde eles tivessem um papel ativo na sua própria aprendizagem. Afinal esse era um dos objetivos centrais definidos antes de iniciar o EP.

Assim como outros, o MED, proposto por Daryl Siedentop foi um dos modelos alternativos utilizados. Este modelo, enquadra princípios do paradigma construtivista, no sentido de tornar os alunos “mais competentes, mais entusiastas e cultos, e simultaneamente, impulsionadores e corresponsáveis pelas suas aprendizagens e experiências desportivas” (Siedentop, 1998). Neste modelo a atividade desportiva é desenvolvida como uma época desportiva, onde a cada aluno é atribuída uma equipa durante a mesma. A festividade é um símbolo representante deste modelo, adicionando sentido à participação do alunos e criando um contexto mais motivante para eles (Siedentop, Hastie & Van de Mars, 2004).

De todos os modelos de ensino utilizados, este foi, sem dúvida, aquele que mais me deu prazer utilizar, devido às inúmeras experiências positivas que proporcionou ao ambiente de aprendizagem. Primeiramente, apliquei-o de forma individual, na minha TR, na UD de Badminton, tendo aproveitando, também algumas das suas particularidades, mais tarde, no Voleibol. Posteriormente, utilizei-o, em conjunto com os meus colegas do NE, na TP, na abordagem às modalidades de Futsal e de Orientação.

A escolha deste modelo em específico, partiu do meu interesse em explorar e analisar os efeitos que o MED teria, quando aplicado nas diferentes tipologias de modalidades (Raquetes, Jogos Desportivos Coletivos e Exploração da Natureza), sobretudo naquelas em que os alunos evidenciaram uma subtil desmotivação na Avaliação Diagnóstica (AD). Surgiu, então, também, como uma forma de contornar esse aspeto. Para além disso, a possibilidade de aplicá-lo numa turma de secundário e, concomitantemente, numa turma do 2.º ciclo de escolaridade, duas vertentes totalmente distintas no que às suas necessidades e características diz respeito, também me trouxe alguma curiosidade, tendo-me permitindo, no final, comparar as duas experiências e, desta forma, entender o impacto de cada uma delas.

As perceções obtidas através da operacionalização do MED em ambos os ciclos foram bastante diferentes. Se por um lado, na TR, o modelo em questão, se demonstrou bastante importante para questões associadas ao aumento da motivação, do trabalho cooperativo, da autonomia e do compromisso dos discentes ao longo da época desportiva, na TP, surgiram modificações positivas, sobretudo, ao nível de atitudes e valores como o fair-play e a tolerância, na inclusão de todos os alunos nas aulas, mesmo os que evidenciavam mais dificuldades e ainda, o respeito pelas regras do MED, estabelecidas pelos PE.

No que diz respeito à participação nas diferentes atividades implementadas na TP e na TR, estas visavam o constante envolvimento dos alunos, quer no planeamento de tarefas, quer na interpretação de vários papéis e funções. Na TR, principalmente, os alunos eram responsáveis por trazer para a aula, tarefas de aprendizagem que considerassem importantes para desenvolver os conteúdos técnico-táticos que estavam a ser lecionados no momento, nas respetivas modalidades. Por outro lado, na TP, devido, sobretudo, à imaturidade característica desta idade, o NE solicitava que em todas as aulas, cada uma das equipas, dirigisse a parte inicial da aula, mais especificamente, o aquecimento, acompanhando-se de diferentes exercícios para apresentar aos colegas. Em ambos os ciclos, os alunos que evidenciavam mais habilidades nas diferentes modalidades, eram convidados a ajudar os colegas que tinham mais

dificuldades, submergindo num ambiente de aprendizagem cooperativa, tornando o ambiente de aprendizagem mais significativo para a turma no geral.

Os resultados obtidos em todas as modalidades foram bastante positivos e, até mesmo, inesperados. Na modalidade de Badminton com a TR, concretamente, onde sentia que ia ter alguma dificuldade em cativar os alunos, estes demonstraram-se bastante entusiasmados com o campeonato elaborado. Acredito que, o facto de ter utilizado uma aplicação digital, onde eles conseguiam acompanhar os resultados em tempo real, como se de um campeonato real se tratasse, também suscitou mais interesse da parte deles. Para além disso, a atribuição de prémios originais também foi um ponto bastante positivo. Já na Modalidade de Orientação com a TP, recorremos à utilização, por exemplo, de jogos como a rosa dos ventos humana, o jogo da memória, entre outros, para trabalhar, de forma, criativa os conteúdos da modalidade. A sensação que tive, em ambos os ciclos, foi que em ambos os ciclos, os alunos estavam a desfrutar, verdadeiramente, do processo de aprender as diferentes habilidades e não que se sentiam “coagidos” a aprendê-las.

Todos os outros modelos enumerados em cima, assim como o MED, trouxeram vantagens bastante favoráveis ao ambiente de aprendizagem, no entanto, este último, destacou-se pela maior receptividade e dedicação dos alunos às atividades das aulas, fruto, possivelmente, da autonomia atribuída no processo de ensino-aprendizagem e das componentes da competição, festividade e filiação associadas ao modelo.

Reunir coragem

Perante o desafio de redefinir o papel da disciplina de Educação Física, a atuação dos professores acarreta grandes responsabilidades. A PP dos docentes deve estar alinhada com aquilo que é a missão da escola, que certamente prioriza a aprendizagem e o sucesso educativos dos alunos.

Segundo Ilha e Krug (2008), o professor e a sua PP, possivelmente não serão suficientes para atingir os objetivos da escola, nem mesmo os da sua formação pessoal. Na sua visão, é necessário o envolvimento dos professores com o todo

da escola. Torna-se, portanto, imprescindível que os docentes reflitam mais sobre as suas finalidades, os seus objetivos e sobre o seu papel na mesma. Desta forma, estarão também a facilitar o desempenho das suas funções.

Seguindo a linha de pensamento destes autores, os docentes devem procurar imergir na organização e na cultura da escola, assumindo um papel mais ativo, na comunidade escolar. A participação em programas e projetos escolares assume-se como uma boa estratégia para dar resposta a esse propósito.

Durante o decorrer do ano letivo, o NE este envolvido num projeto denominado de “Projeto de Educação para a Saúde”. Este assume-se como um projeto aglutinador de diferentes atividades curriculares e extracurriculares, presentes no Plano Anual de Atividades. Tinha como principal finalidade, a promoção da Educação para a Saúde no Agrupamento, tentando sensibilizar a comunidade escolar para a importância de hábitos de vida saudáveis, onde a saúde e o bem-estar devem ser uma prioridade de todos. Neste projeto, estiveram envolvidos os alunos, os pais e encarregados de educação, o pessoal docente (professores), o pessoal não docente (funcionários) e outras unidades parceiras como o Centro de Saúde.

No âmbito deste projeto, surgiu-me a oportunidade de dirigir uma ação sobre Suporte Básico de Vida, destinada a professores e funcionários. Esta, surgiu através de um convite do NE de Biologia e Geologia da escola, pelo facto de terem conhecimento de que tinha o curso de Nadadora Salvadora. O principal objetivo desta ação, era transmitir alguns conhecimentos e experiências pessoais sobre o tema em desígnio, tentando sensibilizar os professores a uma possível integração num curso de Suporte Básico de Vida creditado, pelas inúmeras vantagens que apresenta.

Apesar de inicialmente estar um pouco reticente em aceitar o convite, decidi que estava na altura de arriscar, e “sem pensar muito”, disse que sim. A verdade, é que reconheci esta oportunidade como uma forma de conhecer outros docentes da instituição, sendo também, uma estratégia de dar a conhecer o NE de EF. Com todo um nervosismo à mistura, acredito que tive uma boa intervenção, onde tentei ser, sobretudo, clara e objetiva nas informações que transmitia.

O *feedback* obtido no final do *workshop* foi bastante positivo e permitiu-me, sobretudo, ganhar mais confiança em mim própria. Esta era sem dúvida, uma daquelas iniciativas que não me via a fazer parte, isto porque, a ideia de estar sozinha em frente a uma imensidão de pessoas que não conhecia, parecia demasiado assustadora. Foi no fundo, uma experiência que me deu a possibilidade de ultrapassar algumas crenças limitadoras que me assombravam inicialmente e marcava, desta forma, esta nova fase pela qual estava a passar no EP. Na minha ótica, a participação nesta ação, para além da partilha de conhecimento e experiência, permitiu-me sentir parte da comunidade escolar e ainda, adquirir algumas *softkills*, essenciais o exercício da nossa profissão, como é o exemplo da comunicação, reflexão, autonomia, iniciativa e resolução de problemas. A esse respeito, Travassos (2019), defende que, estas são “necessárias ao desenvolvimento das funções a que os indivíduos são propostos e permitem mais valias na realização das funções laborais”.

Quebrar estigmas

Assim como tivemos a oportunidade de escolher a nossa TR no início do ano letivo, tivemos também a possibilidade de, mais tarde, escolhermos uma modalidade do DE para integrar. Segundo o Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro, secção II, artigo 5.º do Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar, este é um “conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo”.

Em reunião com a PC, foram apresentadas as diferentes modalidades existentes na nossa escola e, após análise e discussão entre o NE, tivemos de selecionar a proposta que mais nos agradava, tendo em consideração os nossos interesses e a nossa compatibilidade horária. De todas as modalidades, apenas três eram viáveis, uma vez que, as restantes decorriam durante o período letivo. Estas eram: o Voleibol, o Ténis de Mesa e o Goalball. Ao princípio, risquei logo a última opção, pois, por um lado, sentia que ao integrar o Voleibol iria conseguir reunir

novos conhecimentos que serviriam de alicerce para as minhas aulas e, por outro, o Ténis de Mesa era uma modalidade que gostava muito de praticar. Após ter percebido que os meus colegas do NE partilhavam as mesmas preferências, decidi “abrir mão” e escolher o Goalball, mesmo não estando, de todo, esta opção, alinhada com as minhas expetativas (não sabia ainda, o quão arrependida estaria no final por esta não ter sido a minha primeira escolha).

O Goalball é, portanto, um jogo desportivo coletivo, que foi “criado e desenvolvido exclusivamente para pessoas com deficiência visual” (Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência, s.d.). Apesar do explicitado anteriormente, em contexto escolar, os alunos normovisuais têm igualmente a possibilidade de frequentar os treinos e as competições desta modalidade, submergindo, na minha ótica, num ambiente inclusivo que propicia ao desenvolvimento de valores cívicos como, o respeito pelos outros, a empatia e a cooperação, que falta muitas vezes no Desporto em geral.

Para Silva (cit. por Duarte et. al, 2009, p. 6) “é no Desporto Escolar que muitas crianças e jovens têm oportunidade de conhecer novas escolas, novos alunos, novos ambientes, novas maneiras de ser, agir e pensar, e confrontados com a sua realidade, adquirem progressivamente um equilíbrio, aprendendo a viver e a conviver, a conhecer e a respeitar, a treinar e a competir”. Acredito que, para estes jovens, portadores de deficiência visual, o DE tenha um valor maior ainda, dado que, para muitos deles, se assume como a única forma destes praticarem desporto fora do horário escolar. Para além do desenvolvimento de capacidades motoras, o Goalball permite-lhes ganhar mais autonomia, permite-lhes trabalhar em equipa e desenvolver aspetos tão importantes como a autoestima e a confiança.

Apesar de não ser a professora titular, era-me fornecida total autonomia para planificar e organizar tarefas e atividades com os alunos. Em diversas situações, nomeadamente, quando o número de alunos presentes no treino era insuficiente, acabava por fazer jogo formal com os alunos, e acredito que assim como eu, eles também apreciavam a minha participação.

Os pontos menos positivos percebidos, sobretudo, pelo envolvimento nas competições inter-escolas, foi que, infelizmente, é uma modalidade do DE que poucas instituições dispõem. Acredito que, pelo menos nas escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, esta deveria ser explorada, a fim de se apresentar uma alternativa para estes alunos, que da mesma forma que os outros, merecem ser incluídos nas atividades desportivas da escola.

Aos poucos, comecei a desenvolver o gosto por aquela modalidade que, inicialmente, não me dizia nada. Comecei eu própria a sentir-me parte da equipa...E que equipa.... Acredito convictamente que foram os alunos que despertaram aquela paixão que estava a sentir. A sua força de vontade, o seu espírito competitivo e o empenho constante em cada treino foram impulsionadores. Ao longo do ano letivo, a constante interação com eles permitiu-me quebrar os estigmas que tinha sobre a modalidade, acabando por desenvolver em mim uma vontade colossal de vir um dia, mais tarde, a criar a minha própria equipa de DE de Goalball.

Esta “tripulante”, estava então, consciente de que aquela deveria ter sido a sua primeira escolha desde o primeiro dia. No entanto, foi mais uma experiência que a fez acreditar na importância de continuarmos a arriscar e a sair daquela que é a nossa zona de conforto, que é tão segura, mas, simultaneamente, tão limitante.

7. Asas de sabedoria

“A aprendizagem é a bússola que nos guia numa evolução contínua.”

(Joel Fonseca Reis, s.d.)

Depois de ter começado a explorar as oportunidades que surgiam durante o caminho da “viagem”, entrei numa fase diferente. Esta, marcada pela consciencialização das minhas lacunas ao nível do conhecimento e de competências pessoais, através de uma introspeção da minha atuação, permitiu-me entender o que precisava para continuar a evoluir e a prosperar ao longo do EP.

(Re)conhecer e re(aprender)

Nas palavras de Alonso (1988), o conhecimento não é estático, acabado, perene, uniforme, mas pelo contrário, cada vez mais aberto, provisional, mutável, diverso e em permanente reconstrução. Este é, portanto, algo construído com o tempo, estando sempre em constante evolução. Já Moraes (1996) defende que os indivíduos ensinam e constroem o conhecimento a partir da forma como apreendem e compreendem o mundo que os rodeia, estando, portanto, dependentes desses processos. Acredito que os conhecimentos transportados no momento presente, são totalmente distintos do que aqueles que possuía no passado. Estes evoluíram e muitos se transformaram com base nas experiências vividas.

No entanto, o professor “não é um mero detentor de conhecimento. A pertença a um grupo profissional é também uma experiência de identidade, que o professor adquire e desenvolve continuamente no contacto diário com o meio profissional” (Canavarro, 2003, p.17). É na escola, portanto, que o professor ao longo do tempo vai desenvolvendo a sua identidade profissional, em articulação com o seu conhecimento profissional. Este último é o que possibilita a sobrevivência na profissão.

Ainda Canavarro (2003), distingue dois tipos de conhecimento: o formal (ou científico), adquirido no decorrer da formação inicial académica e o prático

(profissional) onde, o professor desenvolve conhecimentos específicos, sobre si próprio, sobre o contexto e sobre o currículo. Este último, resulta sobretudo do processo de sociabilização dentro da profissão, onde o professor aprende também com os seus colegas, adaptando as ações às necessidades e características da própria comunidade escolar. Muitos professores numa fase inicial evidenciam dificuldade na transformação do conhecimento formal para o prático, fruto muitas vezes de realidades desajustadas entre elas.

Relativamente ao conhecimento profissional (ou de base, para alguns autores), Shulman (cit. por Ramos et al., 1987), apresenta sete categorias: 1) o “conhecimento do conteúdo”; 2) o “conhecimento pedagógico geral”; 3) “o conhecimento curricular; 4) o “conhecimento pedagógico do conteúdo”; 5) o “conhecimento dos alunos”; 6) o “conhecimento dos contextos educacionais”; 7) o “conhecimento dos fins educacionais”.

Sobre o “conhecimento pedagógico do conteúdo” em concreto, definido por Metzler (cit. por Ramos et al., 2000), como o conhecimento sobre como ensinar um conteúdo ou tópico a um grupo específico de alunos num específico contexto, senti alguma dificuldade durante a PP, isto porque, por vezes, não sabia como transmitir e ensinar diferentes os conteúdos previstos. Além disto, o conhecimento de estratégias de ensino para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos também era um pouco limitado. Estes aspetos pioravam quando se tratava de conteúdos de modalidades com as quais tinha tido pouco contacto ao longo da minha formação inicial, nomeadamente o caso do Atletismo, do Andebol e do Futsal. Dito isto, senti, portanto, necessidade de aprofundar e mobilizar os meus conhecimentos, tentando organizá-los de forma a tornar a minha transmissão o mais correta possível. A capacidade de transformarmos o conhecimento dos conteúdos em formas pedagógicas eficazes e ajustadas às necessidades dos nossos alunos, considerando as suas vivências e contextos nem sempre é fácil para nós PE, contudo, considero que deve ser uma das nossas principais preocupações no processo de ensino.

Definir prioridades

Durante o ano letivo, principalmente nos momentos de preenchimento das grelhas de avaliação dos alunos, percebi que tinha imensa dificuldade em trabalhar com o Microsoft Excel. Recordo-me que durante a minha formação inicial, nunca foi algo que utilizasse com muita frequência, sendo que, o pouco que tinha aprendido sobre esta ferramenta não era o suficiente para atender às necessidades que sentia durante o EP. O que resultava deste constrangimento, era um número exorbitante de horas no computador, para resolver situações que, para a maioria das pessoas seria relativamente simples.

A estratégia utilizada para superar este constrangimento, foi procurar alguns vídeos e alguns manuais que explicassem as funções básicas deste *software*, de modo que, pelo menos, conseguisse cumprir com que me ia sendo solicitado pela PC. Em NE, também tentámos ajudar-nos um aos outros neste aspeto, tendo-se constatado como uma ajuda inestimável nesta minha “viagem”.

Esta ferramenta, assim como outras mais, é crucial para a simplificação do nosso trabalho enquanto docentes, sendo por este motivo, um dos domínios que pretendo continuar a explorar, com uma possível integração futura em ações de formação contínua sobre o mesmo.

“(...) Já sabia de antemão que era uma tarefa árdua, no entanto, só após proceder ao registo das mesmas é que tomei consciência das dificuldades inerentes a este processo, nomeadamente, devido ao número avultado de parâmetros de avaliação, principalmente no domínio socioemocional, mas também, devido à presença de cálculos articulados por fórmulas específicas, que para mim se tornou complicado, uma vez que, não domínio a ferramenta do Microsoft Excel. Este será também um dos aspetos que devo procurar melhorar, isto é, tentar adquirir mais conhecimentos de ferramentas como esta, que simplificam imenso as tarefas no âmbito da docência e que, no fundo, completam a nossa formação”.

(Diário de bordo, semana 13)

8. Nuvens de Estabilidade

Quase a terminar a “viagem”, passei por aquela que era a última fase antes de aterrar no meu destino final. Esta, denominada de “Nuvens de Estabilidade”, reflete todas as outras anteriores como um processo de evolução pessoal e simboliza o verdadeiro momento em que senti que tinha conseguido alcançar todos os objetivos formulados no início do EP.

Era uma fase de calma e realização. Era uma fase de solidificação de competências, de aprimoramento de técnicas e, de uma procura incessante por novos conhecimentos. A verdade é que esta “tripulante” inconformada, continuava a procurar mais e melhor, nunca se contentando com o que já tinha almejado. E já era tanto. Mas não era o suficiente. Seria possível terminar a minha “viagem” sem conseguir chegar ao tal ponto de equilíbrio que tanto perseguia? Sim, no entanto, com a diferença de que estava muito mais ciente das minhas capacidades, do meu valor, nunca, de forma alguma, subestimando aquilo que eu era.

Foi um processo longo até conseguir sentir-me completamente à vontade para estar à frente de uma turma, por vezes, mesmo acompanhada pelos outros “tripulantes”. Mas o tempo é o segredo. E foi bastante precioso. Depois de me ter familiarizado com a ideia, sinto que até consegui despertar em mim novas qualidades, como a criatividade e a capacidade de adaptar e improvisar, que tanto me faltaram no início. Acredito que, contribuiu muito para isto, o número diversificado de experiências de ensino que tive, que vão desde as características distintas dos meus “passageiros” (a nível etário, motor e afetivo), à panóplia de modalidades que lecionei durante o ano letivo e aos diferentes objetivos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, que implicavam diferentes estratégias de ensino e a utilização de vários materiais didáticos, por exemplo. No fundo, acredito que este todo este contacto no EP me permitiu evoluir na profissão e me tornar na pessoa que sou hoje.

A análise concreta da evolução dos alunos, no que concerne às suas capacidades e habilidades, foi um dos ponto-chave mais importantes desta fase.

Foi bastante gratificante verificar o desenvolvimento dos alunos, principalmente, daqueles que apresentavam mais dificuldades numa fase inicial. Acho que o facto de ter tentando perceber seus objetivos, as suas aspirações e os seus receios no início, além de estar frequentemente a colocar-me no lugar deles, teve um papel bastante importante nesta evolução. Os alunos percebem quando queremos realmente saber deles e isso reflete-se na sua aprendizagem.

“(...) a “arte pedagógica” que é, antes de tudo, o pôr-se à disposição dos alunos, gostar deles, compreender o seu mundo, descobrir os interesses que os animam, assenta em grande parte sobre um dom que os candidatos à função docente possuem ou não possuem”, Marie-Aline Bloch, in Revue Française de Pedagogie

Relacionado com o pressuposto anterior, encontra-se a colocação dos alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, que se constatava como um dos objetivos centrais definidos antes de iniciar o EP. Acredito que, o papel mais ativo dos alunos no processo, através, por exemplo, do fornecimento de *feedback*, onde estes estabeleciam as suas próprias metas de aprendizagem, da atribuição de responsabilidades e de momentos de tomada de decisão, assim como, do espaço para a reflexão e questionamento durante as aulas contribuíram para o alcance dos objetivos de aprendizagem e para um desenvolvimento integral dos discentes. Acredito que devemos abandonar a crença de que os alunos são meros recetores dos conhecimentos e os professores meros transmissores. Os construtos de *ensinar* e *aprender* vão muito além disso.

Para além dos fatores descritos anteriormente, a relação professora-alunos construída ao longo do ano letivo, munida de muita cumplicidade e respeito, manteve esta “tripulante” empenhada no processo de ensino-aprendizagem. Os “passageiros 100 limite”, tão parecidos a mim no que respeita à sua resiliência, ensinaram-me, principalmente, a explorar as minhas capacidades e a procurar constantemente estratégias de ensino adequadas às necessidades que estes evidenciavam. Só desta forma, conseguia providenciar experiências de aprendizagem de significativas. Ao longo do ano letivo, tive de estruturar e organizar minuciosamente as tarefas de aprendizagem e os conteúdos a

lecionar, com a posterior avaliação para verificar se as modificações no comportamento dos discentes correspondiam com as esperadas. No entanto, estruturar não significa necessariamente conseguir concretizar, e, por diversas vezes, mesmo com toda esta organização os resultados ficavam aquém do expetado.

Por outro lado, os “passageiros exploradores”, ensinaram-me a ser mais ponderada, a ser mais paciente, percebendo que cada aluno tem o seu ritmo e aprende de modos distintos, cabendo-nos a nós, professores, respeitá-lo. Com esta turma tive que, muitas vezes, privilegiar aspetos relacionados com a gestão e o controlo da aula, em detrimento da realização das tarefas de aprendizagem das aulas. A necessidade de existir um ambiente de aprendizagem mais controlado foi, portanto, uma prioridade central, principalmente numa fase inicial, tendo-me levado persistentemente a analisar as estratégias pedagógicas que deveria utilizar.

Com os meus alunos do EE, consegui, sobretudo, recolher um número vasto de estratégias que me permitiram conseguir proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem inclusivo, dando resposta às necessidades que evidenciavam e, principalmente, fazê-los sentir parte das turmas que integravam.

A ajuda da PC e o trabalho efetuado com o NE, foi crucial para encontrar o meu caminho durante o EP. Nas diferentes reuniões efetuadas, a reflexão sobre as dificuldades encontradas na Prática Pedagógica, a partilha das nossas inquietações e dos nossos receios, a partilha de sugestões e experiências para a melhoria da nossa atuação nas aulas, tornou o desempenho dos nossos papéis enquanto PE, mais fáceis. Foram aqueles que, com tudo o que me ensinaram, porque, de facto, aprendi muito com eles, contribuíram para a construção da minha identidade. Estarei eternamente grata por terem feito parte do meu percurso.

Esta fase foi, portanto, o “virar da página”. Foi aquela que me deixou confortável para terminar o resto da minha “viagem”. Percebi que a “turbulência” faz parte, sendo o que nos prepara efetivamente para todos os desafios da nossa

profissão. Percebi que temos de arriscar. Percebi que nos irá faltar sempre alguma coisa e que isso não define, de todo, a nossa competência. Esta foi a primeira “viagem” da minha vida. E ainda vêm aí tantas outras.

9. Projeto de investigação: As atitudes dos professores, face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no ensino regular

Resumo

O presente estudo teve como objetivo avaliar as atitudes dos professores, face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no ensino regular. Através de uma abordagem, simultaneamente, quantitativa e qualitativa, os dados foram recolhidos através de um questionário, que contou com a participação de 22 professores, provenientes de 4 escolas distintas, aos quais foi aplicada uma escala de “Atitudes face à inclusão” (AFI). Os resultados obtidos nesta investigação, sugerem que existe uma homogeneidade nas atitudes face à inclusão entre os diferentes grupos demográficos analisados, com exceção da variável sexo. Para além disso, também foi investigada a existência de diferenças das atitudes dos professores com o contexto de formação ao qual pertencem, no entanto, também não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados sugerem a necessidade de serem analisadas outras variáveis, relacionadas com as experiências pessoais dos professores fora do contexto escolar e a natureza das diferentes perturbações dos alunos com NEE.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA; NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS; ATITUDES;

Abstract

The present study aimed to analyze teachers' attitudes towards the inclusion of children with Special Educational Needs (SEN) in mainstream education. Through a quantitative and qualitative approach, data were collected through a questionnaire with the participation of 22 teachers from 4 different schools, to

whom an “Attitudes towards inclusion” (ATI) scale was applied. The results obtained in this research suggest that there is homogeneity in the attitudes towards inclusion among the different demographic groups analyzed, with the exception of the gender variable. In addition, the existence of differences in teachers' attitudes with the training context to which they belong was also investigated, but no statistically significant differences were found either. These results suggest the need to analyze other variables, related to teachers' personal experiences outside the school context and the nature of the different disorders of students with SEN.

KEY WORDS: INCLUSIVE EDUCATION; SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS; ATTITUDES.

Introdução

O número de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) integrados nas escolas regulares tem vindo, progressivamente, a aumentar nos últimos anos (Martins, 2009). Segundo Correia (cit. por Correia e Tonini, 2012, p. 370), o conceito de NEE espelha uma ideologia de inclusão e abrange alunos “que por exibirem determinadas condições específicas podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, social e emocional.” A necessidade de tornar os sistemas educativos contextos inclusivos, tem sido uma meta que muito países têm vindo a estabelecer, com o objetivo de assegurar espaços escolares realmente promotores de uma “educação para todos”.

Em Portugal, também esta se constitui como uma prioridade da ação governativa, veiculada através do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva. Este tem como fundamento central a necessidade de cada instituição escolar reconhecer a diversidade dos seus alunos, tentando encontrar estratégias para lidar com essa diferença, ajustando os processos de ensino às características e condições individuais de

cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem de forma ativa na vida da comunidade educativa (Diário da República, 2018).

No entanto, importa salientar que o reconhecimento da inclusão não passa apenas por legislar leis e reconhecer princípios (Nunes, cit. por Carvalho, 2011). Apesar de se constituírem como ações importantes, são também necessárias transformações na esfera das atitudes e das condutas de todos os agentes envolvidos no processo educativo, em especial dos professores. Assim, torna-se, portanto, fundamental analisar e compreender a forma como estes lidam com o processo de inclusão dos alunos com NEE e o papel que desempenham para garantir que as necessidades de todos os alunos são atendidas.

Aspetos como a falta de suporte da organização escolar, a falta de disposição de alguns professores no ajuste das suas PP e a presença de estigmas e estereótipos infundados que comprometem os valores da Educação Inclusiva, têm sido apontados em alguns estudos presentes na literatura, como os maiores entraves na inclusão de alunos com NEE, nas escolas. A necessidade de tornar os sistemas educativos contextos que não excluem estes alunos, continua a ser um desafio, dado que, o princípio de que uma escola inclusiva é benéfica para todos não é absolutamente consensual (Santos et. al, 2017).

Na minha ótica estes aspetos anteriormente referidos, exprimem a importância de em programas de Formação de Professores, serem contempladas e articuladas ações que preparem, efetivamente, os futuros docentes para o trabalho com alunos com um vasto espectro de necessidades educativas, com os quais puderam vir a contactar durante a sua carreira profissional. Acredito convictamente que, desta forma, estaremos a colaborar para uma formação de professores mais conscientes, mais sensíveis e revestidos de atributos realmente importantes para a sua profissão. Para além disto, permitirá aos professores melhorar e adequar as suas intervenções, permitindo-os atender numa mesma turma, alunos com características diferentes, ou seja, saber agir perante a heterogeneidade, tendo como pontos orientadores, valores como o respeito, a empatia e a compreensão. Só assim caminharemos para uma

educação de qualidade, onde a diferença é acolhida como um recurso valioso para todos (Ainscow e César, 2006).

Frequentemente, os professores referem que a sua formação pessoal não é suficiente para os desafios da realidade encontrada nas escolas. Sobre este pressuposto, vários estudos na literatura afirmam que, só com formação eficiente, os diferentes profissionais puderam atuar positivamente perante os alunos com algum tipo de NEE.

Ainda como constrangimento ao processo de inclusão nas escolas, encontra-se a desvalorização e a subestimação da aprendizagem dos alunos com NEE. Muitos professores assumem, logo à partida, que estes alunos, por apresentarem ritmos de aprendizagem, por vezes, bastante distintos dos outros alunos, ditos “normais”, não conseguiram dar resposta às tarefas solicitadas e, portanto, não devem ser integrados em turmas regulares. Outros professores, por outro lado, acreditam que o trabalho entre os dois grupos de crianças se traduz num processo de ensino-aprendizagem mais rico, repleto de experiências únicas para todos os intervenientes. Sendo a inclusão uma filosofia de apoio à aprendizagem das crianças com NEE (Martins, 2009), a maioria dos professores demonstra acreditar na crença de que todas as crianças podem e conseguem aprender e atingir os objetivos propostos, no entanto, é um facto de que existem diferentes perceções acerca da Educação Inclusiva, nas quais são levantadas algumas questões que nos levam a refletir.

Enquadrado nesta problemática, encontra-se este estudo que teve como objetivo analisar as atitudes dos professores de EF de diferentes escolas, em relação à inclusão de crianças com NEE. Mais concretamente, tentou-se analisar quais as vantagens e as desvantagens percecionadas pelos professores relativamente ao processo de inclusão das crianças com NEE nas aulas, assim como, se apresentavam uma atitude favorável ou não face à inclusão dos mesmos. Por fim, foram analisadas as atitudes face à inclusão em função das variáveis sociodemográficas e profissionais dos docentes.

Hipóteses

Para este estudo foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Existem diferenças entre o tipo de formação profissional dos professores de EF e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE:

- a) Os professores que frequentaram ações de formação relacionadas com o EE, apresentam atitudes mais positivas face à inclusão que os professores que nunca frequentaram;

Hipótese 2: Há diferenças entre o género e a idade dos professores de EF e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE;

Hipótese 3: Verificam-se diferenças entre as habilitações literárias dos professores de EF e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE;

Hipótese 4: O tempo de serviço dos professores de EF influencia as atitudes face à inclusão de alunos com NEE;

Hipótese 5: Os professores de EF de escolas de referência à educação de alunos com multideficiência e/ou surdocegueira congénita, apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE;

Metodologia

Contexto e Participantes

O presente estudo foi elaborado e implementado em quatro escolas do centro do Porto, sendo estas, a Escola Básica 2/3 Eugénio de Andrade, a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, a Escola Secundária António Nobre e a Escola Secundária Aurélia de Sousa. Todas elas, à exceção da última, são unidades de referência no que concerne à educação de alunos com multideficiência e/ou surdocegueira congénita, dispondo de uma resposta educativa assente na inclusão. Através de uma equipa multidisciplinar, que inclui professores de Educação Especial, psicólogos, entre outros, acolhem alunos

com diferentes NEE (limitações visuais, auditivas, na leitura e na escrita), tentando oferecer uma resposta educativa de qualidade para todos os alunos.

Participaram nesta investigação 22 professores de EF (11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), com uma média de idades de 53,4 anos. A escolha dos participantes para o presente estudo foi efetuada pelo método de amostragem intencional (Patton, 2014), uma vez que, estes foram selecionados, deliberadamente, pela sua capacidade de fornecer informações ricas sobre o tema em desígnio. A integração de docentes da Escola Secundária Aurélia de Sousa no estudo, foi uma estratégia utilizada, inicialmente, para colmatar a dimensão reduzida da amostra, e, posteriormente, por, na minha perspetiva, se assumir como uma boa possibilidade para analisar e comparar contextos educativos com características distintas. Apesar desta escola, não ser reconhecida como uma unidade referência de apoio especializado para a Educação Especial, dispõe de vários alunos com NEE, integrados em turmas regulares, sendo, desta forma, na minha ótica uma opção igualmente válida.

Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

No que concerne à recolha de dados, optei pela utilização de um questionário, que na visão de autores como Quivy e Campenhoudt (1998), é recomendável quando se pretende conhecer uma população específica, isto é, as suas opiniões, as suas atitudes em relação a opções ou a questões humanas e sociais, os seus valores ou comportamentos. Com os dados obtidos é possível proceder-se, depois, a diferentes inferências e generalizações (Alves et. al, 2021). Neste sentido, foi utilizado o questionário Atitudes Face à Inclusão, validado para a população portuguesa por Vaz (2005) e adaptado por Santos (2005). Na parte inicial do questionário fornecido aos docentes (que se encontra em anexo), encontrava-se explícito o objetivo do estudo, assim como, o facto do preenchimento do mesmo ser voluntário, sendo toda a informação recolhida confidencial e anónima e, exclusivamente, para fins de análise estatística. Era ainda solicitada aos professores a maior honestidade possível nas respostas fornecidas, com vista à obtenção de dados o mais fidedignos possíveis.

Este questionário estava distribuído em três seções fundamentais: uma primeira parte, destinada à recolha de informações pessoais e profissionais dos inquiridos, nomeadamente, variáveis como a idade, o género e os anos de experiência, uma segunda parte, que correspondia a uma escala Lickert, a AFI, constituída por 27 itens (distribuídos por 6 domínios) e com um cinco hipóteses de escolha e uma terceira e última parte, com duas perguntas de resposta aberta, uma relacionada com as principais dificuldades dos docentes na inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares e, outra, destinada à apresentação de eventuais sugestões pertinentes para o estudo em questão.

Para a aplicação do questionário em questão, foi efetuada uma deslocação às escolas selecionadas para a constituição da amostra, para assegurar o maior número possível de participantes no estudo. A utilização da plataforma digital do *Google Forms* foi a primeira ferramenta ponderada para o processo de recolha os dados, devido à celeridade e acessibilidade que proporciona, no entanto, a incerteza da adesão dos docentes levou a que optasse pela distribuição dos questionários pelas diferentes instituições educativas, com a possível interpretação das diversas questões com os inquiridos, sujeita à disponibilidade dos mesmos. De todos os questionários fornecidos, apenas 22 foram devidamente preenchidos e, posteriormente, devolvidos.

Para a análise dos resultados obtidos nas perguntas fechadas do questionário, foi utilizada a versão 28.0.1.0 para o Windows, do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Já no caso das perguntas abertas, foi efetuada uma análise mais qualitativa, com o intuito de se formularem algumas teorias sobre os dados obtidos.

Resultados

A tabela 1 apresenta uma análise detalhada das atitudes e das perceções dos professores de EF face à inclusão de alunos com NEE, em turmas do Ensino Regular. Nesta é possível verificar os valores das médias e dos desvios-padrão dos 27 itens da escala “Atitudes Face à Inclusão”, consoante as respostas fornecidas pelos inquiridos.

Tabela 1 - Média e desvio-padrão dos 27 itens do questionário, de acordo com as respostas dos professores inquiridos.

Domínios	Itens	$\bar{x}$ (dp)
Domínio 1 - Direito à inclusão	Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de E.R..	4.23 (1.02)
Domínio 2 - Condições de sucesso em aula	O apoio motiva o aluno para superar as suas dificuldades.	4.82 (.39)
	Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela conceção/execução dos programas educativos para crianças com N.E.E.'s, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.	3.05 (1.33)
	As aprendizagens académicas dos alunos com N.E.E's fazem-se lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de E.R..	2.82 (1.14)
	Sem uma formação especializada, dificilmente o prof. do E.R. poderá dar uma resposta adequada aos alunos com N.E.E.'s.	3.64 (1.33)
	Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.	3 (1.35)
Domínio 3 - Benefícios da Inclusão	Os alunos com N.E.E.'s não obteriam mais proveito de fossem educados em Instituições de Ensino Especial.	3.18 (.39)
	A educação dos alunos com N.E.E.'s numa turma de E.R. atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	3.36 (1.14)
	A presença de um aluno com N.E.E.'s numa turma de E.R. não interfere com o progresso dos colegas.	3.23 (1.38)
	A atenção que requerem os alunos com N.E.E.'s não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.	3.05 (1.33)
	A presença de um aluno com N.E.E.'s numa turma de E.R. proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.	4.32 (.57)

	Incluir na turma regular alunos com N.E.E.'s ocasiona mais benefícios que problemas.	4.32 (.57)
	A heterogeneidade das turmas não é um fator de insucesso escolar.	3.59 (1.14)
	Nas classes regulares, os alunos com N.E.E.'s podem acelerar o seu ritmo de aprendizagens, pois tomam como estímulo e modelo os alunos dito "normais".	3.82 (.73)
Domínio 4 - Comportamento dos alunos com NEE	O contacto com alunos com N.E.E.'s em aulas do Ensino Regular (E.R.) não contribui para que os alunos assumam condutas inadequadas.	3.41 (1.47)
	É difícil manter a ordem numa turma de E.R. na qual estão incluídos alunos com N.E.E.'s.	1.73 (1.20)
	Normalmente os alunos com N.E.E.'s comportam-se adequadamente na turma de E.R.	3.91 (.92)
Domínio 5 - Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar	O aluno com N.E.E.'s não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	2.95 (1.17)
	Devido à falta de autocontrole dos alunos com N.E.E.'s não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de E.R.	1.77 (.82)
	A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com N.E.E.'s, fica reduzida visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.	3.68 (1.21)
	A inclusão de alunos com N.E.E.'s no E.R. obriga a uma alteração das atividades normais da aula.	3.55 (1.18)
	Os alunos com N.E.E.'s têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das atividades desenvolvidas em turmas de E.R..	2.50 (1.14)
Domínio 6 - Estereótipos	Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com N.E.E.'s têm menos possibilidades de se desenvolverem.	1.36 (.90)
	A inclusão escolar de alunos com N.E.E.'s é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.	1.82 (1.22)
	A educação dos alunos com N.E.E.'s em instituições de ensino especial fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência	3 (1.23)

	Os que estão a favor da inclusão dos alunos com N.E.E.'s no E.R., na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade de ensino.	2.18 (1.18)
	Atender alunos com N.E.E.'s em turmas de E.R. não é benéfico, nem para o aluno com N.E.E.'s nem para o aluno dito "normal".	1.91 (1.05)

Nestes dados, a média das respostas varia entre 1 e 5, onde próximo do valor 1 a média é baixa e próximo do valor 5 a média é alta. A média de cada item corresponde ao nível de concordância dos professores com a afirmação apresentada. Por exemplo, no domínio 2 - Condições de sucesso em aula, a média de 4,82 na afirmação "O apoio motiva o aluno para superar as suas dificuldades", demonstra um forte consenso na eficácia do professor de apoio. Por outro lado, no domínio 6, a média de 1.36 na afirmação "Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com N.E.E.'s têm menos possibilidades de se desenvolverem", demonstra uma grande discordância por parte dos professores relativamente a essa ideia.

Já no desvio-padrão, é possível verificar se as respostas estão ou não próximas da média. Quando o desvio-padrão apresenta um valor baixo, quer dizer que existe um consenso entre os inquiridos. Um exemplo disso, é o desvio-padrão de .39 no domínio 2, na afirmação "Os alunos com N.E.E.'s não obteriam mais proveito de fossem educados em Instituições de Ensino Especial". Quando um desvio-padrão é alto, indica uma maior variabilidade nas respostas, sugerindo que os inquiridos tem opiniões bastante divergentes sobre a questão. Um exemplo disso é o desvio-padrão de 1.38, no domínio 3, na afirmação "A presença de um aluno com N.E.E.'s numa turma de E.R. não interfere com o progresso dos colegas".

Nesta segunda tabela é possível analisar os valores mínimos, máximos, médios e os respetivos desvios-padrão das atitudes face à inclusão por domínios.

Tabela 2 - Valores mínimos, máximos e médios e desvios-padrão das atitudes face à inclusão, por domínio.

	N	Média ($\bar{x}$)	Desvio Padrão (dp)	Mínimo	Máximo
Domínio 1 – Direito à Inclusão	22	4.2273	1.0203	1.00	5.00
Domínio 2 – Condições de sucesso em aula	22	3.4636	.60281	2.40	4.40
Domínio 3 – Benefícios da Inclusão	22	3.5284	.55893	2.63	4.75
Domínio 4 – Comportamentos dos alunos com NEE	22	3.0152	.83239	1.33	4.33
Domínio 5 – Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar	22	2.8818	.69188	1.40	4.00
Domínio 6 – Estereótipos	22	2.1000	.67259	1.00	3.80

Como se pode observar, no domínio 1 – Direito à inclusão, a média alta sugere que os inquiridos apresentam, de forma geral, a crença de que todos os alunos, independentemente da sua limitação, têm o direito de frequentar as aulas em turmas regulares. O desvio-padrão relativamente alto indica que existe uma variação considerável das respostas dos professores sobre este domínio.

Já no domínio 2 – Condições de sucesso em aula, a média de 3.46 indica que os inquiridos acreditam que embora haja condições razoáveis para o sucesso dos alunos com NEE, ainda existe margem para melhorias. O desvio-padrão baixo, contrariamente ao evidenciado no domínio anterior, demonstra uma maior consistência nas respostas dos professores.

Relativamente ao domínio 3 – Benefícios da Inclusão, a média de 3.52, indica que existe um grande número de professores que acredita que a inclusão dos alunos com NEE é benéfica, embora não seja totalmente consensual. O desvio-padrão neste domínio é de apenas .55893.

No domínio 4 - Comportamentos dos alunos com NEE, a média de 3.01, sugere que os professores inquiridos têm ideias mistas sobre o comportamento dos alunos com NEE nas aulas. Segundo as respostas dos professores, parece que,

apesar dos desafios e dos constrangimentos que podem surgir, o comportamento dos alunos com NEE é aceitável. O desvio-padrão de .83239 indica uma variação bastante significativa nas opiniões dos professores.

No domínio 5 - Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar, a média de 2.8818, relativamente baixa, indica que a inclusão dos alunos com NEE não é vista, de forma geral para os professores, como um aspeto negativo no rendimento escolar. O desvio-padrão de .69188, mostra que existe opiniões variadas, no entanto, ainda existe um consenso de que o impacto negativo não é acentuado.

Finalmente no domínio 6 – Estereótipos, a média baixa de 2.1000 indica que, os professores inquiridos discordam das afirmações que refletem estereótipos negativos sobre a inclusão dos alunos com NEE, nas turmas regulares. Isto demonstra que estes apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão.

O desvio-padrão baixo (.67259), demonstra que as respostas dos professores são homogéneas e conscientes.

A exploração da consistência interna (i.e., fiabilidade), no que concerne às respostas dos questionários, evidenciou níveis ótimos de ($\alpha=.826$) (Bland & Altman, 1986).

Tabela 3 - Análise da consistência interna dos dados dos questionários.

Alfa de Cronbach	N de itens
.826	27

Com recurso ao teste estatístico Kolmogorov-Smirnov, foi estudada a aderência dos dados a uma distribuição normal. Com a exceção dos itens 9, 10, 15 e 19, os dados mostraram não perfilhar a aderência à normal (i.e., $K-S > .05$). Em virtude da não normalidade da distribuição e pela natureza da amostra (de magnitude reduzida; i.e., $n < 30$), no sentido de robustecer a qualidade dos resultados, foram empreendidos testes estatísticos não paramétricos na procura de diferenças significativas. Para isso, foi utilizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, com o objetivo de identificar diferenças estatisticamente

significativas nas percepções e atitudes dos participantes em função das variáveis demográficas do estudo, nomeadamente, o sexo, a idade, o tempo de serviço, as habilitações académicas e as ações de formação.

Tabela 4 - Teste de Kruskal-wallis (variáveis do sexo, idade, tempo de serviço, habilitações e ações de formação).

	Sexo		Idade		Tempo de Serviço		Habilitações		Ações de Formação	
	Valor de teste (df)	<i>p</i>	Valor de teste (df)	<i>p</i>	Valor de teste (df)	<i>p</i>	Valor de teste (df)	<i>p</i>	Valor de teste (df)	<i>p</i>
Domínio 1 - Direito à inclusão	3.897 (1)	.048*	10.784 (1)	.703	13.120 (1)	.360	.160 (1)	.689	.063 (1)	.802
Domínio 2 - Condições de sucesso em aula	.282 (1)	.595	15.262 (1)	.361	13.502 (1)	.334	.001 (1)	.973	.070 (1)	.791
Domínio 3 - Benefícios da Inclusão	.399 (1)	.528	14.104 (1)	.442	12.860 (1)	.379	.553 (1)	.457	1.950 (1)	.163
Domínio 4 - Comportamento dos alunos com NEE	.994 (1)	.319	14.496 (1)	.413	11.902 (1)	.454	.005 (1)	.946	2.236 (1)	.135
Domínio 5 - Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar	.028 (1)	.868	11.299 (1)	.661	15.250 (1)	.228	.371 (1)	.543	2.141 (1)	.143
Domínio 6 - Estereótipos	1.748 (1)	.186	12.690 (1)	.551	11.824	.460	1.719 (1)	.190	2.624 (1)	.105
Notas:										

No Domínio 1 – Direito à Inclusão, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa nas atitudes em função do sexo, com um valor de teste de 3.897 e $p = .048$, sugerindo que existe uma variação relevante entre os sexos no que diz respeito à percepção deste direito. Em contrapartida, não foram observadas diferenças significativas em relação às restantes variáveis demográficas: idade ($p = .703$), tempo de serviço ($p = .360$), habilitações académicas ($p = .689$) e participação em ações de formação ($p = .802$).

Já no Domínio 2 – Condições de Sucesso em Aula, os resultados indicam a ausência de diferenças significativas nas atitudes dos participantes em todas as variáveis analisadas, com os seguintes valores de p : sexo (.595), idade (.361), tempo de serviço (.334), habilitações académicas (.973) e ações de formação (.791).

Verificou-se que no Domínio 3 – Benefícios da Inclusão, tal como no domínio anterior, não se identificaram diferenças estatisticamente significativas nas atitudes em função de nenhuma das variáveis demográficas. Os valores de p obtidos foram: sexo (.528), idade (.442), tempo de serviço (.379), habilitações académicas (.457) e ações de formação (.163).

No Domínio 4 - Comportamento dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), os resultados revelam a inexistência de diferenças significativas nas atitudes dos participantes relativamente ao comportamento dos alunos com NEE, independentemente do sexo (.319), idade (.413), tempo de serviço (.454), habilitações académicas (.946) e ações de formação (.135).

Relativamente ao Domínio 5 – Impacto Negativo da Inclusão sobre o Rendimento Escolar, os dados sugerem que não há diferenças significativas nas atitudes dos participantes em função do sexo (.868), idade (.661), tempo de serviço (.228), habilitações académicas (.543) ou participação em ações de formação (.143).

Finalmente, no Domínio 6 – Estereótipos, também não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis estudadas: sexo (.186), idade (.551), tempo de serviço (.460), habilitações académicas (.190) e ações de formação (.105).

Pode-se, portanto, verificar que, para a maioria dos domínios avaliados, as variáveis do sexo, da idade, do tempo de serviço, das habilitações académicas e das ações de formação não têm um impacto estatisticamente significativo nas atitudes face à inclusão. No entanto, para o domínio 1 – Direito à inclusão, o sexo apresenta um valor significativo ($p = 0.048$), o que indica uma relação entre as atitudes dos professores em relação ao direito à inclusão e o sexo dos mesmos. Noutras palavras, isto sugere que as atitudes em relação ao direito à inclusão podem ser, de alguma forma, influenciadas pelo sexo dos professores, isto é, os homens podem apresentar atitudes mais positivas que as mulheres, ou o contrário.

Tabela 5 - Teste de Kruskal-Wallis H (variável escola).

	Kruskal-Wallis H	df	p
Domínio 1 - Direito à inclusão	1.903	3	.593
Domínio 2 - Condições de sucesso em aula	5.397	3	.145
Domínio 3 - Benefícios da Inclusão	3.313	3	.346
Domínio 4 - Comportamento dos alunos com NEE	1.776	3	.118
Domínio 5 - Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar	1.264	3	.620
Domínio 6 - Estereótipos	5.848	3	.738
AFI	5.848	3	.119

Depois de procuradas diferenças entre as variáveis da idade, do sexo, do tempo de serviço, das habilitações académicas e das ações de formação, investigou-se a possibilidade de existirem diferenças entre as atitudes dos professores face à inclusão e as escolas integradas no estudo.

Como se pode observar na tabela anterior, os resultados do teste de Kruskal-Wallis demonstraram também, não existir diferenças significativas nas atitudes face à inclusão entre as diferentes escolas para os domínios analisados, dado que, os valores de p para todos os domínios estão $>$ do nível de significância 0.05.

No que concerne à análise da questão aberta presente no final do questionário, mais concretamente, na 3.^a parte, que tinha como principal finalidade verificar quais as maiores dificuldades dos docentes na inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares, surgiram os principais resultados, apresentados na tabela seguinte.

Tabela 6 - Principais dificuldades dos professores na inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares.

1. "Falta de formação especializada";
2. "Tempo de aula curto para ajudar todos os alunos";
3. "Falta de condições de trabalho ideais para as aprendizagens";
4. "Recursos materiais "deficientes" em número e especificidade";
5. "Um aluno com NEE deveria ser acompanhado de um professor de apoio, para o ajudar a desenvolver as suas capacidades, adaptando as tarefas apresentadas às suas características e necessidades. Um professor titular sozinho, dificilmente consegue acompanhar os alunos NEE e os alunos ditos "normais" em simultâneo";
6. "Ajustamento dos planos de aula";
7. "Dificuldades dos alunos, muitas vezes, em perceber o que lhes é solicitado";
8. "Interação com os outros colegas (ditos "normais")";
9. "Número elevado de alunos por turma".

Discussão

Os resultados deste estudo evidenciam que, de uma forma geral, as variáveis demográficas analisadas não influenciam significativamente as atitudes dos participantes na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), com a exceção do variável sexo no domínio "Direito à Inclusão". A diferença significativa encontrada sugere que as atitudes dos professores, em relação ao direito à inclusão, pode variar consoante o sexo. Estudos anteriores, como os de Qi and Ha (2012) e Leyser et al. (1994), corroboram esta observação, mostrando que as mulheres tendem a ter atitudes mais favoráveis à inclusão em comparação com os homens.

A ausência de diferenças significativas em relação às outras variáveis demográficas, como a idade e o tempo de serviço, contrasta com investigações

anteriores. Estudos como os de Avramidis and Norwich (2002) indicam que professores mais jovens ou com menos experiência podem manifestar atitudes mais positivas em relação à inclusão. No entanto, os resultados deste estudo podem refletir uma crescente uniformização das atitudes face à inclusão, possivelmente resultante da implementação de políticas e práticas inclusivas que atravessam todas as faixas etárias e níveis de experiência dos docentes (Sharma et al., 2008).

A inexistência de diferenças significativas em função das ações de formação é particularmente digna de nota. Embora a formação em práticas inclusivas seja frequentemente apontada como fundamental para a promoção de atitudes positivas face à inclusão (Forlin & Chambers, 2011), os resultados do presente estudo sugerem que a formação recebida pelos participantes pode não ter sido suficientemente diferenciadora para causar variações nas atitudes, ou que outros fatores, tais como as crenças pessoais e as experiências práticas, desempenham um papel mais determinante.

Relativamente aos resultados do teste de Kruskal-Wallis com a variável escola, onde eram esperadas existir mais diferenças significativas, também se verificou o contrário. O contexto educacional dos professores parece não influenciar significativamente as suas atitudes face à inclusão dos alunos com NEE, nas turmas regulares, dado que o valor de p foi sempre >0.05 . Num estudo efetuado por Avramidis e Norwich (2002), concluiu-se totalmente o oposto, isto é, que as atitudes dos docentes são bastante influenciadas pelo contexto de educacional dos mesmos, onde as escolas com uma maior disponibilidade de recursos, onde se inclui, por exemplo, o suporte de profissionais especializados, e com estratégias e políticas mais inclusivas, geralmente levam a que as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com NEE sejam mais positivas. O facto da Escola Aurélia de Sousa não ser uma escola de referência no que concerne à educação de alunos com multideficiência e/ou surdocegueira congénita, foi um ponto que me levou a acreditar que se verificariam diferenças significativas entre grupos nas respostas aos itens dos domínios do estudo. Mais especificamente, expetava que os professores das restantes escolas apresentariam mais atitudes face à inclusão, no entanto, isso não aconteceu.

As hipóteses formuladas no início do estudo não foram, portanto, confirmadas, uma vez que, não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre as diferentes variáveis utilizadas e as atitudes face à inclusão.

No que concerne à pergunta de tipologia aberta, os resultados obtidos com o questionário demonstram que os professores inquiridos partilham algumas dificuldades quanto à inclusão de alunos com NEE, nas suas aulas. A falta de recursos humanos (professor coadjuvante/de apoio) e materiais, o número elevado de alunos por turma, o tempo disponível de aula e barreiras encontradas na transmissão das tarefas são algumas delas. Creio que, todas estas dificuldades contribuem para dificultar o processo inclusivo destes alunos e, assim como, as variáveis demográficas e a variável circunstancial do contexto educacional, podem ter influência nas atitudes dos professores face à inclusão.

Limitações do estudo

A primeira limitação do estudo presente, relaciona-se com a questão do tamanho da amostra que, por ser reduzida (>30), não pode ser considerada representativa de uma população e/ou de um contexto. Acredito que este aspeto, tenha também influenciado na dificuldade em encontrar relações significativas entre os dados, tendo sido por isso, que não foram encontradas diferenças significativas entre as atitudes face à inclusão e as variáveis utilizadas no estudo.

Mesmo o questionário sendo anónimo e de ser referido especificamente que não existiam “respostas certas”, acredito que muitos professores se sentiram “pressionados” a responder de determinada forma, por considerarem que algumas respostas seriam socialmente mais aceitáveis que outras, principalmente num tópico sensível como é a inclusão de alunos com NEE, podendo ter levado a um enviesamento dos resultados. Esta constata-se, portanto, como a segunda limitação deste estudo.

A terceira e a quarta limitação do estudo, estão ambas relacionadas com o conteúdo dos itens constituintes do instrumento utilizado para recolher os dados. Em primeiro lugar, alguns inquiridos demonstraram, no processo de

preenchimento do questionário, alguma dificuldade na interpretação de determinados itens, o que pode ter influenciado as respostas aos mesmos e não representar exatamente as suas opiniões e/ou sentimentos. Em segundo lugar, o facto da escala utilizada se focar em medir atitudes gerais em relação à inclusão, acaba por ser uma limitação, dado que, seria fundamental analisar as atitudes de inclusão dos professores em relação a diferentes tipologias de perturbações.

Conclusão

Em conclusão, os resultados obtidos sugerem uma homogeneidade nas atitudes face à inclusão entre os diferentes grupos demográficos analisados, com exceção da variável sexo. O mesmo ocorreu quando foi analisada a variável da escola. Estes resultados, levantam a necessidade de serem explorados outros fatores que possam influenciar as atitudes dos professores face à inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares, nomeadamente, as experiências pessoais fora do ambiente escolar ou a natureza dos diferentes tipos de limitação/perturbação dos alunos.

Ainda que se tenham evidenciado diferenças poucos significativas entre as atitudes face à inclusão e as variáveis demográficas e as oportunidade de formação, que podem ter sido influenciadas pela amostra reduzida, os estudos presentes na literatura demonstram que estes são fatores decisivos na formação das perceções de inclusão dos professores, devendo, por este motivo, ser cuidadosamente consideradas na elaboração de políticas e programas de formação para promover uma educação inclusiva verdadeiramente eficaz.

Referências Bibliográficas

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bland, J. M., & Altman, D. (1986). Statistical methods for assessing agreement between two methods of clinical measurement. *The Lancet*, 327(8476), 307-310.
- Carvalho, M. (2011). *As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência – o contacto com a deficiência*. Lisboa: M. Carvalho. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Correia, L. D. M., & Tonini, A. (2012). Avaliar para intervir: Um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, 25(44), 367–382. <https://doi.org/10.5902/1984686X6534>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 39(1), 17-32.
- Martins, A. (2009). *A Educação Científica de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Atas do III Encontro de Educação em Ciências, Aveiro, 2009, pp.12–15.
- Ministério da Educação. (2018). Decreto de Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, Série I, 2918-2928.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, M (2008). *As Atitudes de Professores do Ensino Básico, face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais Na Sala de Aula*. Lisboa: M. Santos. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior Universitário de Psicologia Aplicada
- Santos, J., & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*, 14, 156–184.
- Santos, M. M., Piscalho, I., Silva, F., & Galinha, S. (2017). Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Secundário: as atitudes dos Encarregados de Educação dos alunos sem NEE e com NEE. *UIIPS*, 5, 163-174.
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados*. Universidade de Aveiro Editora. <https://doi.org/10.34624/KA02-FQ42>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & society*, 23(7), 773-785.

10. Aterragem: reflexão crítica e perspectivas futuras da “tripulante”

A “turbulência” encontrada na “viagem”, concedeu-me a possibilidade de descobrir o meu caminho na profissão, tendo-me transformado na pessoa que sou hoje. Cada dificuldade sentida ao longo do EP foi encarada como uma nova oportunidade para sair daquela que era a minha zona de conforto, onde a PC e o NE se assumiram como intervenientes fundamentais neste processo de crescimento e aprendizagem.

Os constrangimentos encontrados no início do EP e os quais eu considerava anteriormente como algo desmotivador, foram aquilo que considero os principais motores para a desconstrução de ideias desajustadas que tinha inicialmente. As crenças pré-concebidas que tinha, formadas por experiências passadas, desde quando eu própria era uma simples “passageira”, fizeram-me acreditar que só havia um único caminho para tudo, no entanto, foi precisamente no EP, mais concretamente na PP, no contacto com os diferentes alunos, que entendi que cada situação é distinta e demanda estratégias específicas.

A oportunidade de trabalhar com alunos com NEE foi sem dúvida um ponto a destacar do meu EP. Estes alunos que sem se aperceberem me ensinaram tanto sobre o que é ser realmente professor. Que me ensinaram que vai muito além da simples transmissão de conteúdos e do trabalho efetuado exclusivamente em aula. É sobre olharmos para cada um deles e desenharmos estratégias para as necessidades que evidenciam. É procurarmos saber os seus interesses, os seus anseios e preocupações, os seus objetivos e dificuldades.

Para além do descrito anteriormente, a relação professora-alunos construída ao longo do ano letivo, foi o que tornou o EP tão especial e gratificante. A transmissão de uma maior segurança e assertividade nas minhas intervenções foi algo que precisei de desenvolver para melhorar o ambiente de aprendizagem. A verdade é que quando os alunos sentem confiança naquilo que transmitimos, começam, de alguma forma, a confiar no nosso trabalho e eles próprios se

demonstram mais motivados e comprometidos no processo de ensino-aprendizagem.

Antes de embarcar nesta “viagem” era apenas uma “passageira” com várias certezas. A certeza de que queria transmitir os melhores valores possíveis aos meus alunos. A certeza de que a colocação dos alunos no centro da aprendizagem era o caminho certo para o sucesso educativo. Entre muitas outras. Após terminar o EP, considero que todas elas se confirmaram, fazendo cada vez mais sentido para mim. Hoje considero-me uma pessoa mais ciente das mudanças necessárias para tornarmos a educação melhor, porque nada melhor do que a prática real de ensino para nos mostrar isso mesmo.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2005). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, P., Bandoni, A., Werneck, L., Amaral, M. F., Aparecida, R., & Aurélio, M. (2014). A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT*.
- Alonso, M. L. (1988). A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. In M.L. Alonso & M. C. Roldão (Eds.), *Ser Professor – contributos para um debate* (pp. 47-62)
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Queirós, A. Graça, & P. Batista (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2007). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31–39. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2635>
- Canavarro, A. P. (2003). *Práticas de ensino da matemática: Duas professoras, dois currículos*. Lisboa: A. P, Canavarro. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Carrega, P. (2012). *Dificuldades sentidas pelos professores à entrada da profissão*. Lisboa: P. Carrega. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação.

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135–151.
- Cunha, A. (2007). *A educação física em Portugal: Os desafios na formação de professores*. Porto: Editora Estratégias Criativas.
- Duarte, P., Xavier, F., Loureiro, R., Pereira, B., & Carvalho, G. (2019). Um olhar sobre o desporto escolar – Análise sobre as práticas – reflexões e recomendações. In N. Serra, C. Vila-Chã, N. Casanova, N. & B. Pereira (Coord.). *Educação Física, Lazer & Saúde: Desafios Interdisciplinares na Promoção da Atividade Física* (pp. 80–83). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Federação Portuguesa de Goalball. (sem data). Consult. Junho 2024, disponível em <https://fpdd.org/modalidades-goalball/>
- Flores, P. P., Caraçato, Y. M. D. S., Anversa, A. L. B., Solera, B., Costa, L. C. A. D., Oliveira, A. A. B. D., & Souza, V. D. F. M. D. (2018). Formação inicial de professores de educação física: Um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 17(1), 61-68.
- Ilha, F., & Krug, H. (2008). O professor de educação física e sua participação na gestão escolar: Contribuições para a formação profissional. *Revista e-Curriculum*, 4(1), 1-13.
- Klosouski, S. S. (2008). PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO FERRAMENTA BÁSICA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM. UNICENTRO. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, 5, 1-8.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models in Physical Education* (3rd ed). Scottsdale: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Ministério da Educação. (1991). Decreto de Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro. *Diário da República*, Série I-A, 940 – 946.

- Moraes, M. C. (1996). O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em aberto*, 16(70), 57-69.
- Pais, A. (2017). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas II (II)*, 37–52.
- 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*. Porto: FADEUP.
- Ramos, V., Amândio, G., & Vieira, J. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo: Estrutura e implicações à formação em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 22(2), 161-171.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Lisboa: Cadernos do CCAP -2.
- Roldão, M. do C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspetivas em Educação*, 2, 95-120.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, H. V. D. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(4), 18-20.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simões, M. A. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. Porto: M. A. Simões. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.
- Travassos, V. (2019). *A importância das soft skills nas competências profissionais*. Coimbra: V. Travassos. Dissertação de Mestrado

apresentado ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra.

ANEXOS

Anexo 1 - Exemplo de um Planeamento Anual (11.ºano)

1ºPeríodo

Mês	Dia	Aula	Hora	Espaço	Sessão da UD	Unidade Didática
Setembro	20	1	15:20 – 16:10	Pavilhão Desportivo	-	Apresentação
	21	2	15:20 – 16:10		-	Testes de Condição Física
	21	3	16:10 – 17:05		-	Testes de Condição Física
	27	4	15:20 – 16:10		-	Testes de Condição Física
	28	5	15:20 – 16:10		1	Andebol
	28	6	16:10 – 17:05		2	Andebol
Outubro	04	7	15:20 – 16:10		3	Andebol
	11	8	15:20 – 16:10		4	Andebol
	12	9	15:20 – 16:10		1	Resistência
	12	10	16:10 – 17:05		5	Andebol
	18	11	15:20 – 16:10		6	Andebol
	19	12	15:20 – 16:10		2	Resistência
	19	13	16:10 – 17:05		7	Andebol
	25	14	15:20 – 16:10	Ginásio Pequeno	1	Ginástica de Aparelhos
	26	15	15:20 – 16:10		2	Ginástica de Aparelhos
	26	16	16:10 – 17:05		3	Ginástica de Aparelhos
Novembro	02	17	15:20 – 16:10		3	Resistência
	02	18	16:10 – 17:05		4	Ginástica de Aparelhos
	08	19	15:20 – 16:10		5	Ginástica de Aparelhos
	09	20	15:20 – 16:10		4	Resistência
	09	21	16:10 – 17:05		6	Ginástica de Aparelhos
	15	22	15:20 – 16:10		7	Ginástica de Aparelhos
	16	23	15:20 – 16:10		5	Resistência
	16	24	16:10 – 17:05		8	Ginástica de Aparelhos
	22	25	15:20 – 16:10	Pavilhão Desportivo	8	Andebol
	23	26	15:20 – 16:10		9	Andebol
	23	27	16:10 – 17:05		10	Andebol
	29	28	15:20 – 16:10		11	Andebol
	30	29	15:20 – 16:10		12	Andebol
	30	30	16:10 – 17:05		13	Andebol
Dezembro	06	31	15:20 – 16:10		-	Teste teórico
	07	32	15:20 – 16:10		14	Andebol
	07	33	16:10 – 17:05		15	Andebol
	13	34	15:20 – 16:10		16	Andebol
	14	35	15:20 – 16:10		-	Última Aula – aula livre
	14	36	16:10 – 17:05		-	Última Aula – aula livre

2º Período

Mês	Dia	Aula	Hora	Espaço	Sessão da UD	Unidade Didática
Janeiro	03	37	15:20 – 16:10	Ginásio Central	1	Badminton
	04	38	15:20 – 16:10		2	Badminton
	04	39	16:10 – 17:05		3	Badminton
	10	40	15:20 – 16:10		4	Badminton
	11	41	15:20 – 16:10		5	Badminton
	11	42	16:10 – 17:05		6	Badminton
	17	43	15:20 – 16:10		7	Badminton
	18	44	15:20 – 16:10		8	Badminton
	18	45	16:10 – 17:05		9	Badminton
	24	46	15:20 – 16:10		10	Badminton
	25	47	15:20 – 16:10		11	Badminton
	25	48	16:10 – 17:05		12	Badminton
Fevereiro	31	49	15:20 – 16:10	Pavilhão Desportivo	1	Voleibol
	01	50	15:20 – 16:10		2	Voleibol
	01	51	16:10 – 17:05		3	Voleibol
	07	52	15:20 – 16:10		4	Voleibol
	08	53	15:20 – 16:10		5	Voleibol
	08	54	16:10 – 17:05		6	Voleibol
	15	56	15:20 – 16:10		7	Voleibol
	15	57	16:10 – 17:05		8	Voleibol
	21	58	15:20 – 16:10		1	Velocidade
	22	59	15:20 – 16:10		1	Barreiras
	22	60	16:10 – 17:05		2	Barreiras
	28	61	15:20 – 16:10		2	Velocidade
Março	29	62	15:20 – 16:10	Ginásio Pequeno	9	Ginástica de Aparelhos
	29	63	16:10 – 17:05		10	Ginástica de Aparelhos
	06	64	15:20 – 16:10		3	Barreiras
	07	65	15:20 – 16:10		11	Ginástica de Aparelhos
	07	66	16:10 – 17:05		12	Ginástica de Aparelhos
	13	67	15:20 – 16:10		-	Teste Teórico
	14	68	15:20 – 16:10		13	Ginástica de Aparelhos
	14	69	16:10 – 17:05		14	Ginástica de Aparelhos
	20	70	15:20 – 16:10		3	Velocidade
Abril	10	73	15:20 – 16:10	Pavilhão Desportivo	9	Voleibol
	11	74	15:20 – 16:10		10	Voleibol
	11	75	16:10 – 17:05		11	Voleibol
	17	76	15:20 – 16:10		12	Voleibol
	18	77	15:20 – 16:10		13	Voleibol
	18	78	16:10 – 17:05		14	Voleibol
	24	79	15:20 – 16:10		15	Voleibol
	02	80	15:20 – 16:10		16	Voleibol
	02	81	16:10 – 17:05		1	Vortex
	08	82	15:20 – 16:10		2	Vortex
	09	83	15:20 – 16:10		3	Vortex
	09	84	16:10 – 17:05		4	Vortex
Maio	15	85	15:20 – 16:10	Ginásio Central	5	Vortex
	16	86	15:20 – 16:10		1	Dança
	16	87	16:10 – 17:05		2	Dança
	22	88	15:20 – 16:10		3	Dança
	23	89	15:20 – 16:10		4	Dança
	23	90	16:10 – 17:05		5	Dança
	29	91	15:20 – 16:10		-	Última aula – Aula livre

Anexo 2 - Exemplo de uma Unidade Didática

Unidade Didática de Ginástica de Atletismo – 11.º

Dia		12/10	19/10	02/11	09/11	16/11	15/02	22/02	07/03	15/02	28/02	07/03	02/05	08/05	09/05	15/05
Espaço		PD	PD	GP	GP	GP	PD	PD	GP	PD	GP	GP	PD	GC	GC	GC
Duração		50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	100'	50'
Sessão da UD		1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	1	2	3 e 4	5
Habilidades Motoras	Resistência	Noção de ritmo	I/E	E	E	E/C	AS									
		Noção de espaço	I/E	E	E	E/C	AS									
		Noção de tempo	I/E	E	E	E/E	AS									
	Velocidade	Técnica de corrida						I/E	E/C	AS						
		Partida de blocos						I/E	E/C	AS						
		Partida de pé						I/E	E/C	AS						
		Velocidade de reação						I/E	E/C	AS						
		Velocidade de aceleração						I/E	E/C	AS						
		Velocidade maximal						I/E	E/C	AS						
	Barreiras	Aproximação à barreira									I/E	E/C	AS			
		Transposição de barreiras									I/E	E/C	AS			
		Corrida entre barreiras									I/E	E/C	AS			
	Lançamento do dardo	Pegas											I/E	E	E	AS
		Gesto técnico do lançamento, com a colocação correta do braço											I/E	E	E	AS
		Corrida frontal												I/E	E	AS
		Atraso do dardo												I/E	E	AS

Fisiologia e Condição Física		Corrida lateral												I/E	E	AS
		Passo de impulso												I/E	E	AS
	Capacidades Condicionais	Força	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Flexibilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Resistência	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Velocidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Capacidades Coordenativas	Ritmo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Reação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Orientação espacial	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Diferenciação Cinestésica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Equilíbrio	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Cultura Desportiva	História	✓					✓			✓		✓			
		Regras de segurança	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Terminologia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Conceitos psicossociais	Responsabilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Perseverança	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Autonomia	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Respeito	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Cooperação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Disciplina	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Anexo 3 - Exemplo de um Plano de Aula

PLANO DE AULA Nº 58			
Professor: Carolina e Roberto	Ano/Turma: 6º	Data: 28/02/2024	Hora: 11:20 – 12:15
Espaço: Ginásio Central	Nº de Alunos: 24	Duração: 40 minutos	
Material: Apito, sinalizadores			
Unidade Didática: Atletismo (Velocidade)		Sessão nº: 1 de 5	
Função Didática: Introdução (I) e Exercitação (E)			
Objetivo Geral: Introduzir e exercitar a técnica de corrida. Introduzir e exercitar a fases da corrida de velocidade (velocidade de reação, velocidade de aceleração, velocidade maximal e velocidade de resistência). Introduzir e exercitar a partida de pé.			

Partes	Tempo	Conteúdo / Situação de Aprendizagem e Organização	Objetivo Específico	Componentes Críticas
Parte Inicial	2'	Realização da chamada: Os alunos sentam-se na bancada e respondem à chamada dos professores.	Registrar as presenças e as faltas.	Responder à chamada dos professores.
	6'	1. Ativação geral: Os alunos efetuam 2 voltas ao campo e posteriormente, realizam um breve aquecimento c/mobilidade articular: • Rotação do tronco; • Rotação da bacia; • Movimentos circulares com os joelhos; • Movimentos circulares dos tornozelos. No final executam alguns alongamentos dos MI: • Alongamento dos quadríceps; • Alongamento dos isquiotibiais; • Alongamento dos adutores;	Preparar o organismo para a prática desportiva e prevenir o aparecimento lesões.	Realizar corretamente os exercícios; Respeitar o ritmo e a amplitude de cada aluno.
	10'	2. Técnica de corrida – Ação circular do MI: Os alunos são organizados em 4 filas. Ao apito da professora, saem um a um, deixando alguma margem de segurança do colega da frente. Devem executar os seguintes exercícios: A – Ação circular de pequena amplitude dos MI; B – Ação circular de média amplitude dos MI; C – Ação circular de grande amplitude dos MI; D – Ação circular posterior do MI sobre as nádegas; E – Giroflés 90º. F – Caminhar em afundo – acentuando a ação de griffé;	Introduzir e exercitar a técnica de corrida.	<u>Ação de pequena/média/grande amplitude:</u> -Movimento circular; Subida ligeira do joelho; Extensão dos membros inferiores impulsão; apoio pelo terço anterior; elevada frequência gestual; tronco direito e olhar dirigido para a frente <u>Ação circular posterior do MI sobre as nádegas:</u> -Flexão rápida da perna atrás; planta do pé na horizontal atrás; tronco direito (ligeiramente inclinado) significativa frequência gestual; amplitude e descontração dos MI, Tronco direito e olhar dirigido para a frente. <u>Giroflés 90º:</u> -Ação circular do apoio em griffé sincronizado com ações dinâmicas dos MS, MI livre e penetração da anca; <u>Caminhar em afundo:</u> -Ação circular da perna e do pé, ação sincronizada dos MS com as impulsões no solo.

Parte Fundamental	7'	3. Velocidade de reação: Os alunos distribuem-se em grupos de 2, frente a frente a uma distância de 1 metro de um sinalizador central. Até ao sinal sonoro do/a professor/a, os alunos efetuam os seguintes exercícios: a) Skipping médio; b) Polichinelos; c) Salto a pés juntos; Após o sinal, os alunos terão de apanhar o cone e levantá-lo. O aluno que levantar o cone mais rápido, é o vencedor. A – alterar o tipo de estímulo (palma, apito, quando a bola tocar no chão).	Introduzir e exercitar a velocidade de reação, através de um exercício analítico.	<u>Velocidade de reação:</u> -Reagir o mais rápido possível a um estímulo externo; -Olhar dirigido para a frente.
	10'	4. Partida de pé + velocidade de reação: Os alunos agrupados em 4 filas na linha de partida. Ao estímulo do/a professor/a, devem efetuar a partida de pé. -1ªfase: Corresponde à voz "aos seus lugares"; -2ªfase: Corresponde à voz "pronto"; A – partida de pé, com tensionamento de todo o corpo, o peso assenta no MI adiantado e há uma inclinação do tronco/cabeça para a frente.	Introduzir e exercitar a partida de pé e exercitar a velocidade de reação.	1ªfase: Corresponde à voz "aos seus lugares", com uma posição equilibrada, estando o peso equitativamente distribuído pelos dois MI, com um pé ligeiramente à frente do outro e o tronco numa posição vertical; 2ªfase: À voz "pronto" há um tensionamento do corpo, o peso assenta no MI adiantado e há uma inclinação do tronco/cabeça para a frente. A posição dos MI deve ser em contraposição com os MI. 3ªfase: Corresponde à partida, e ao sinal da mesma pretende-se uma ação muito dinâmica dos MI e dos MS e um sincronismo entre todos estes segmentos corporais, devendo-se manter uma forte inclinação do tronco para frente, durante os primeiros passos. <u>Velocidade de reação:</u>
	5'	5. Velocidade de aceleração Os alunos, organizados na parede, colocam as mãos paralelas ao nível dos ombros, em posição de inclinação e com os pés ligeiramente atrás da linha dos glúteos, elevando os joelhos alternadamente para a frente e para trás. A – Wall Single Switch; B – Wall Double Switches.	-Introduzir e exercitar a velocidade de aceleração, através de um exercício analítico.	-De pé, de frente para a parede, a cerca de 1 a 1,5m desta; -Pés fixos no solo e com o corpo inclinado para a parede; -Acelerar e transferir a força, mantendo sempre a angulação postural. - Elevar os joelhos de modo enérgico e explosivo, nunca deixando que o calcanhar toque no chão. <u>Velocidade de aceleração:</u> -Extensão da perna dianteira na saída; -Avanço rápido da perna traseira, com trajetória rasante do pé; -Durante as primeiras passadas manutenção do tronco ligeiramente inclinado para a frente; -Retoma progressiva da posição vertical do tronco.
Parte Final	2'	Arrumação do material, reflexão de grupo e projeção da próxima aula: Os alunos arrumam o material no respetivo local. Seguidamente, posicionam-se próximos dos professores e ouvem com atenção as informações transmitidas, participando na reflexão.	Arrumar o material, refletir sobre a presente aula e conhecer os conteúdos da próxima aula.	Arrumar o material; Ouvir atentamente os professores; Participar na reflexão, intervindo de forma oportuna.
Observações				

Anexo 4 - Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa



Avaliação Sumativa - Dança



Ano/Turma: 6º

[illegible]

Legenda:

1 - Nunca cumpre 2 - Raramente cumpre 3 - Cumpre ocasionalmente 4 - Cumpre frequentemente 5 - Cumpre sempre

Anexo 5 - Exemplo de cartaz elaborado para uma atividade planeada pelo
NE



**Anexo 6 - Exemplo de Prémios e Diplomas entregues às equipas do MED
(6.º ano)**



Anexo 7 - Exemplo de Prémios e Diplomas entregues às equipas do MED (11.º ano)



Anexo 8 - Utilização de aplicação digital para o torneio de Badminton

Badminton Competition

Turma 11.ªA

Início

11/01/2024

Término

24/01/2024

Organizador

Carolina Fernandes

REGRAS DO CAMPEONATO



Privado - 9 Seguidores

Equipes

Equipa 3

Equipa 1

Equipa 2

Badminton Competition

Turma 11.ªA

1º Fase

+

Pos	EQUIPES	CLASSIFICAÇÃO									
		P	J	V	E	D	PJ	CON	DP	P	
1	Equipa 1	98	48	25	0	23	826	785	41	C	
2	Equipa 3	96	48	24	0	24	803	797	6	C	
3	Equipa 2	94	48	23	0	25	802	849	-47	C	

Badminton Competition

JOGOS - 1ª FASE

1ª jornada

Equipa 1

ENCERRADO

15 X 21

Equipa 2

Equipa 2

ENCERRADO

21 X 13

Equipa 3

Equipa 3

ENCERRADO

11 X 21

Equipa 1

Equipa 2

ENCERRADO

4 X 21

Equipa 3

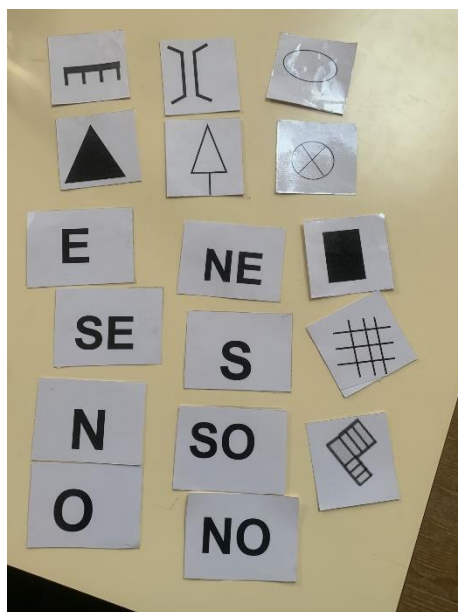
Equipa 1

ENCERRADO

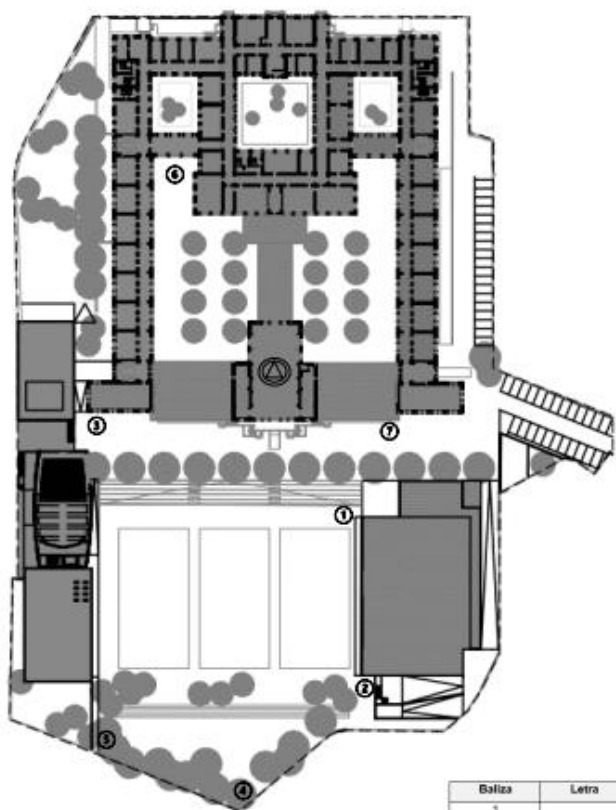
14 X 21

Equipa 2

Anexo 9 - Exemplo de tarefas efetuadas para o projeto de Orientação



Mapa 1



Baliza	Letra
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
Polónia:	

Anexo 10 - Questionário AFI (Atitudes Face à Inclusão), utilizado no estudo de investigação

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
2.º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário



AFI (Atitudes Face à Inclusão)¹

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação, realizado no âmbito do Estágio Profissional, com vista à obtenção do 2.º ciclo de estudos conducente ao Grau de Mestre em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este tem como principal objetivo, avaliar as atitudes dos professores, face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no ensino regular. A educação inclusiva tem sido definida como "o direito de todos os alunos ao acesso à educação de elevada qualidade tendo por base princípios de equidade". A expressão Necessidades Educativas Especiais "refere qualquer criança ou jovem que exiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos fatores capacidade/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar resposta às suas necessidades educativas".

O preenchimento deste questionário é voluntário. Toda a informação recolhida é confidencial e anónima, sendo os dados recolhidos apenas para análise estatística. Não existem respostas certas ou erradas, sendo-lhe pedido que responda com a maior honestidade possível.

Se desejar obter outros esclarecimentos adicionais, poderá contactar-me através do email up202200984@fade.up.pt.

Declaro que aceito participar de livre vontade e autorizo a utilização dos dados no âmbito deste estudo de investigação.

Aceito ☐

Obrigada pela sua colaboração!

A primeira parte destina-se à recolha de informações pessoais e profissionais no sentido de caracterizar os inquiridos ao nível de diversas variáveis como a idade, o género e os anos de experiência.

1. Idade: ____

2. Sexo:

Feminino ☐ Masculino ☐ Outro ☐ Não quero responder ☐

3. Habilitações Literárias:

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

4. Formação especializada em educação especial:

Sim ☐ Não ☐

¹ Validado para a população portuguesa por Vaz (2005) e adaptado por Santos (2008).

5. Frequentou ações de formação relacionadas com a educação especial?

Sim ☐ Não ☐

6. Se respondeu sim na última pergunta, como caracteriza a informação recebida nas ações de formação:

Muito insuficiente ☐ Insuficiente ☐ Suficiente ☐ Boa ☐ Muito boa ☐

7. Anos de docência: _____

8. Nível de ensino:

2.º ciclo ☐ 3.º ciclo ☐ Ensino Secundário ☐

10. Tem ou já teve alunos com NEE's em alguma turma?

Sim ☐ Não ☐

11. Os alunos estão/estavam classificados predominantemente com perturbações no domínio:

Visual ☐ Auditivo ☐ Motor ☐ Cognitivo ☐ Outro ☐

2ª Parte

(AFI, Jorge Vaz, 2005, in Santos, 2008)

A segunda parte é uma escala tipo Lickert, a AFI (Atitudes Face à Inclusão), construída e validada por Vaz (2005), e pretende avaliar as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com NEE. Trata-se de uma escala constituída por 27 itens e com o formato seguinte: 1 – Discordo completamente, 2 – discordo parcialmente, 3 – indiferente, 4 – concordo parcialmente e 5 – concordo completamente.

1. Para cada afirmação, marque apenas a opção que melhor exprime a sua opinião – assinale só uma hipótese.

	1	2	3	4	5
O contacto com alunos com N.E.E.'s em aulas do Ensino Regular (E.R.) não contribui para que os alunos assumam condutas inadequadas.					
O aluno com N.E.E.'s não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".					
É difícil manter a ordem numa turma de E.R. na qual estão incluídos alunos com N.E.E.'s.					
Devido à falta de autocontrolo dos alunos com N.E.E.'s não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de E.R.					
Normalmente os alunos com N.E.E.'s comportam-se adequadamente na turma de E.R.					
A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com N.E.E.'s, fica reduzida visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.					
O apoio motiva o aluno para superar as suas dificuldades.					
Os alunos com N.E.E.'s não obteriam mais proveito de fossem educados em Instituições de Ensino Especial.					
A inclusão de alunos com N.E.E.'s no E.R. obriga a uma alteração das atividades normais da aula.					
A educação dos alunos com N.E.E.'s numa turma de E.R. atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".					

Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de E.R..					
Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com N.E.E.'s têm menos possibilidades de se desenvolverem.					
A inclusão escolar de alunos com N.E.E.'s é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo.					
A presença de um aluno com N.E.E.'s numa turma de E.R. não interfere com o progresso dos colegas.					
A educação dos alunos com N.E.E.'s em instituições de ensino especial fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência.					
Os alunos com N.E.E.'s têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das atividades desenvolvidas em turmas de E.R..					
A atenção que requerem os alunos com N.E.E.'s não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.					
Os que estão a favor da inclusão dos alunos com N.E.E.'s no E.R., na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade de ensino.					
Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela conceção/execução dos programas educativos para crianças com N.E.E.'s, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem.					
A presença de um aluno com N.E.E.'s numa turma de E.R. proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.					
Atender alunos com N.E.E.'s em turmas de E.R. não é benéfico, nem para o aluno com N.E.E.'s nem para o aluno dito "normal".					
Incluir na turma regular alunos com N.E.E.'s ocasiona mais benefícios que problemas.					
As aprendizagens académicas dos alunos com N.E.E.'s fazem-se lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma de E.R..					
Sem uma formação especializada, dificilmente o prof. do E.R. poderá dar uma resposta adequada aos alunos com N.E.E.'s.					
Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil.					
A heterogeneidade das turmas não é um fator de insucesso escolar.					
Nas classes regulares, os alunos com N.E.E.'s podem acelerar o seu ritmo de aprendizagens, pois tomam como estímulo e modelo os alunos dito "normais".					

3.ª Parte

A terceira parte deste questionário, e última, possui duas questões abertas, uma relacionada com as principais dificuldades dos docentes no processo de inclusão de alunos com NEE e outra, destinada à apresentação de comentários ou sugestões relacionadas com o tema do estudo.

1. Refira as principais dificuldades sentidas enquanto docente, na inclusão de alunos NEE.

2. Este espaço destina-se a comentários/observações que deseje fazer e considere importantes sobre o tema focado e que não estejam contemplados(as) neste questionário.
