



(A)mar para ensinar: a rota nunca dantes navegada

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional 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 nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-lei nº79/2014 de 14 de maio.

Professor Orientador: Professor Doutor José António Silva

Catarina Filipa Almeida Reis

Porto, setembro de 2024

Ficha de Catalogação

Reis, C. F. A. (2024). *(A)mar para ensinar: a rota nunca dantes navegada*. Porto: C. Reis. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, INCLUSÃO.

Dedicatória

Àqueles que são a âncora e me mantêm segura, seja qual for o destino. Aos meus queridos pais e irmão, por todo o amor e confiança sempre depositada e por me terem transformado na Mulher que sou hoje.

Agradecimentos

Porque “sozinhos vamos mais rápido, juntos vamos mais longe”, já dizia o sábio provérbio africano, é o momento de falar de quem esteve envolvido nesta viagem por mares desconhecidos.

Em primeiro lugar, porque sem ela este ano em Estágio Profissional não teria existido, o meu agradecimento à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, a casa que me acolheu e me forneceu as bases essenciais para navegar pelo mar fora.

Deixo a minha palavra de agradecimento ao Professor Doutor José António Silva, Orientador de Estágio, pelo acompanhamento e auxílio prestado ao longo desta aventura na rota nunca dantes navegada.

Ao Professor Doutor Eduardo Santos, Professor Cooperante, o meu mais sincero obrigada, pelo apoio incansável e o seu estatuto omnipresente, sempre predisposto e disponível para ajudar. Por ter sido o exemplo que quis e quero continuar a seguir, como se de um capitão que guia a sua tripulação com confiança se tratasse.

Agradeço à Escola Secundária da Senhora da Hora, o barco que me acolheu a bordo, a receção e a oportunidade que me deu, e em específico, aos marinheiros que me fizeram sentir em casa a cada dia, o Grupo de Educação Física, juntamente com o Núcleo de Estágio.

Um especial agradecimento, totalmente arrepiada, aos famosos “Meninos dos meus olhos” por me mostrarem que estou no caminho certo, no meu mar de eleição. Pela receção tão positiva e calorosa, por cada momento e história partilhada, pelo crescimento abismal que tiveram e causaram também em mim. Juntos remámos em direção a bom porto e não podia estar mais orgulhosa de cada pedacinho partilhado. Terão, para sempre, um lugar muito especial no meu coração, assim como aquela que foi a turma emprestada, mas do coração, que em tão pouco tempo me marcou de uma forma tão bonita.

À raiz à qual pertenço, à base da minha essência, porque “filho de peixe sabe nadar”, aos meus queridos pais e à (boa) peste do meu irmão, a quem sou e serei eternamente grata. Não só pelo apoio ao longo de todo o meu percurso académico, mas por acreditarem em mim e me darem a força necessária para avançar sem medos, mar adentro, recheada de amor.

Agradeço de coração a quem apareceu numa manhã de nevoeiro e se tornou no meu maior suporte nesta viagem tão turbulenta. A quem me apoia incondicionalmente, ao pilar que me ampara e encoraja a seguir os meus sonhos, por todo o amor e companheirismo e por me motivar a ser a minha melhor versão, dia após dia, ao meu namorado, Diogo.

Finalmente, aos meus amigos, agradeço os incríveis momentos passados, por tirarem eles tempo do seu tempo e me darem a mão. Por tudo o que vivemos e pelo apoio essencial ao longo deste meu percurso, em especial à Ana Raquel, por ter sido o farol neste mar tão agitado e por me fazer acreditar que tudo seria possível.

Do fundo do coração, o meu maior obrigada.

Índice Geral

Índice de Figuras	XI
Índice de Tabelas	XIII
Índice de Gráficos	XV
Índice de Anexos	XVII
Resumo	XIX
Abstract	XXI
Lista de Abreviaturas	XXIII
1. Introdução: O embarque	1
2. Enquadramento Pessoal: A maré baixa	3
2.1. Quem sou eu?	4
2.2. Dúvidas e Receios	7
2.3. Expectativas Iniciais.....	9
3. Enquadramento Institucional: A maré alta	10
3.1. O Estágio Profissional.....	11
3.2. O Barco que me acolheu	12
3.3. O Professor Cooperante	15
3.4. O Núcleo de Estágio	17
3.5. O Grupo de Educação Física	18
3.6. Os meninos dos meus olhos.....	20
3.7. A turma emprestada, mas do coração	22
4. Realização da Prática Profissional: As (loucas) marés vivas	25
4.1. ÁREA 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem: Em busca da navegação.....	26
4.1.1. Conceção: O abrir da bagagem.....	26
4.1.2. Planeamento: O delinear da rota.....	27
4.1.2.1. Planeamento Anual	28
4.1.2.2. Unidades Didáticas.....	31
4.1.2.3. Planos de Aula.....	33
4.1.2.3.1. Para além do horizonte...dos planos às ações	34
4.1.3. Realização: Ao sabor da maré	36

4.1.3.1. Modelos de ensino utilizados	36
4.1.3.2. Ideias Extra: Inovar e fazer a diferença	40
4.1.4. Avaliação: O processo de ancoragem.....	43
4.1.5. Observação e Reflexão: Sobre navegar, o ir e voltar	47
4.2. ÁREA 2- Participação na Escola e Relações com a Comunidade: De braços dados em alto mar	50
4.2.1. Dia Europeu do Desporto na Escola	50
4.2.2. Dia do Desporto Adaptado	52
4.2.3. Dia do Agrupamento.....	54
4.2.4. Desporto Escolar.....	55
4.2.5. XVIII Mega Sprinter	57
4.2.6. XXIV Torneios Desportivos Interescolas Secundárias do Concelho de Matosinhos	58
4.2.7. Corta-Mato	61
4.2.8. Formação de Suporte Básico de Vida	62
4.2.9. Projeto Arte e Tecnologia pela Sustentabilidade.....	64
4.2.10. A Dança na Escola: Construção de Ferramenta de Apoio.....	66
4.2.11. Ver além do bojador: contributos das vivências	67
4.3. ÁREA 3- Desenvolvimento Profissional: Além de (A)mar.....	69
4.3.1. Introdução	71
4.3.2. Revisão da Literatura	72
4.3.2.1. A Inclusão em contexto escolar.....	72
4.3.2.2. A aula de EF: das práticas à inclusão.....	73
4.3.2.2.1. As práticas nas aulas de EF	73
4.3.2.2.2. Atitude dos professores de EF face à inclusão escolar	74
4.3.3. Métodos e Procedimentos.....	75
4.3.3.1. Amostra	75
4.3.3.2. Medidas e Instrumentos	76
4.3.3.3. Procedimentos de recolha e análise de dados	77
4.3.4. Resultados	78
4.3.5. Discussão.....	95
4.3.6. Conclusão	98

4.3.7.	Limitações do estudo.....	99
4.3.8.	Estudos Futuros	99
4.3.9.	Referências Bibliográficas	100
5.	Considerações Finais e Perspetivas Futuras: O desembarque final ...	102
6.	Referências Bibliográficas	105
Anexos		CIX

Índice de Figuras

Figura 1 - Entrada da ESSH.....	13
Figura 2 - Pavilhão interior da ESSH.....	13
Figura 3 - Ginásio da ESSH	13
Figura 4 - Campo Exterior da ESSH	14
Figura 5 - Pista de Atletismo da ESSH.....	14
Figura 6 - Exterior e interior do Pavilhão Municipal da Senhora da Hora.....	14
Figura 7 - Material da ESSH.....	15

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Maiores dificuldades sentidas aquando da lecionação a alunos com deficiência.	90
Tabela 2 - Estratégias que melhor funcionaram aquando da lecionação a alunos com deficiência.....	93

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Grau de concordância em relação à 1ª. afirmação do questionário MATIES.	79
Gráfico 2 - Grau de concordância em relação à 2ª. afirmação do questionário MATIES.	79
Gráfico 3 - Grau de concordância em relação à 3ª. afirmação do questionário MATIES.	80
Gráfico 4 - Grau de concordância em relação à 4ª. afirmação do questionário MATIES.	80
Gráfico 5 - Grau de concordância em relação à 5ª. afirmação do questionário MATIES.	81
Gráfico 6 - Grau de concordância em relação à 6ª. afirmação do questionário MATIES.	81
Gráfico 7 - Grau de concordância em relação à 7ª. afirmação do questionário MATIES.	82
Gráfico 8 - Grau de concordância em relação à 8ª. afirmação do questionário MATIES.	83
Gráfico 9 - Grau de concordância em relação à 9ª. afirmação do questionário MATIES.	83
Gráfico 10 - Grau de concordância em relação à 10ª. afirmação do questionário MATIES.	84
Gráfico 11 - Grau de concordância em relação à 11ª. afirmação do questionário MATIES.	84
Gráfico 12 - Grau de concordância em relação à 12ª. afirmação do questionário MATIES.	85
Gráfico 13 - Grau de concordância em relação à 13ª. afirmação do questionário MATIES.	86
Gráfico 14 - Grau de concordância em relação à 14ª. afirmação do questionário MATIES.	86
Gráfico 15 - Grau de concordância em relação à 15ª. afirmação do questionário MATIES.	87
Gráfico 16 - Grau de concordância em relação à 16ª. afirmação do questionário MATIES.	87

Gráfico 17 - Grau de concordância em relação à 17ª. afirmação do questionário MATIES.	88
Gráfico 18 - Grau de concordância em relação à 18ª. afirmação do questionário MATIES.	88

Índice de Anexos

Anexo I – Ficha Biográfica	CIX
Anexo II - Planeamento Anual	CX
Anexo III – Exemplo de uma Unidade Didática	CXI
Anexo IV – Exemplo de um Plano de Aula	CXII
Anexo V – Circuitos utilizados nas aulas de Basquetebol e de Andebol	CXIV
Anexo VI – Desafios: versão doçura ou travessura.....	CXV
Anexo VII – Semanas Temáticas: calendarização.....	CXVI
Anexo VIII- Desafios semanais: pontuação.....	CXVIII
Anexo IX – Versão final das cadernetas criadas pelos alunos	CXXI
Anexo X – Cartaz do Dia Europeu do Desporto na Escola	CXXII
Anexo XI – Cartaz do Dia do Desporto Adaptado	CXXIII
Anexo XII – Organização do Dia do Desporto Adaptado.....	CXXIV
Anexo XIII – Diploma de Participação	CXXVI
Anexo XIV – Cartaz XXIV Torneios Desportivos Interescolas Secundárias do Conselho de Matosinhos	CXXVII
Anexo XV – Cartaz do Corta-Mato Escolar 23/24	CXXVIII
Anexo XVI – Certificado de Formação	CXXIX
Anexo XVII – Declaração de Consentimento	CXXX
Anexo XVIII – Autorização para as gravações	CXXXI
Anexo XIX – Questionário do Projeto de Investigação	CXXXII

Resumo

O presente documento foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, integrada no 2º Ciclo de Estudos que permite o grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Assim, este relatório contém nele aquela que foi a experiência vivida ao longo do ano letivo 2023/2024, na Prática de Ensino Supervisionada, na Escola Secundária da Senhora da Hora, sob o olhar reflexivo de uma professora estagiária. O documento está dividido em 3 grandes capítulos: enquadramento pessoal, enquadramento institucional e realização da prática profissional, sendo que este último, por sua vez, se encontra dividido em 3 áreas: a primeira referente ao embarque na organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a segunda corresponde já ao mergulhar na participação das vivências da escola e relações com a comunidade e, finalmente, a terceira diz respeito ao desenvolvimento profissional: Além de (A)mar onde é apresentado um estudo de investigação científica intitulado “Inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física”. O presente relatório inicia com uma breve introdução e termina com as considerações finais e perspetivas futuras. Importa ainda salientar que o mesmo prevê nele uma metáfora alusiva ao mar, onde maré por maré, existe um desenvolvimento integral da menina que ingressou nesta viagem à descoberta da profissão, do que é afinal ser docente de Educação Física. Todos os riscos e desafios a desvendar despoletaram ainda mais a constante procura, reflexão e o experimentar de cada aprendizagem que se tornou essência da bagagem ao longo do percurso académico numa primeira aventura de quem ao ir e voltar, tal como as ondas do mar, construiu a bagagem e a memória do seu Estágio Profissional.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, INCLUSÃO.

Abstract

This document was made as part of the Professional Internship Curricular Unit, which is part of the 2nd Cycle of Studies that leads to the Master's degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sports of the University of Porto. Thus, this report contains the experience lived throughout the 2023/2024 school year, in Supervised Teaching Practice, at Escola Secundária da Senhora da Hora, under the reflective eye of a trainee teacher. The document is divided into three main chapters: personal background, institutional background and professional practice, the latter of which is divided into three areas: the first refers to embarking on the organization and management of teaching and learning, the second corresponds to immersing oneself in the experiences of the school and relations with the community and, finally, the third concerns Professional Development: Beyond (A)mar where a scientific research study entitled “Inclusion of students with disabilities in Physical Education classes” is presented. It begins with a brief introduction and ends with final considerations and future prospects. It is also important to note that this report is based on a metaphor alluding to the sea, where tide by tide, there is an integral development of the girl who embarked on this journey to discover the profession, what it is like to be a Physical Education teacher, with risks and challenges to uncover, which further triggered the constant search, reflection and experimentation of each learning experience that became the essence of the luggage throughout the academic journey in a first experience of those who, by going back and forth, like the waves of the sea, built the luggage and the memory of their Professional Internship.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL INTERNSHIP, TEACHING-LEARNING PROCESS, INCLUSION.

Lista de Abreviaturas

AESH - Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CPTD - Curso Profissional de Técnico de Desporto

DE - Desporto Escolar

DEDE- Dia Europeu do Desporto na Escola

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

MATIES - Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale

ESSH - Escola Secundária da Senhora da Hora

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

NE - Núcleo de Estágio

PA - Planeamento Anual

PC - Professor Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

TGfU - Teaching Games for Understanding

UC - Unidade Curricular

UD - Unidade Didática

1. Introdução: O embarque

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio Profissional (EP) do 2º Ciclo de Estudos que permite o grau de Mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), deu-se início a uma viagem por mares nunca dantes navegados, que é relatada maré por maré ao longo deste Relatório de Estágio, e na sua consequente defesa pública.

O embarque nesta navegação à descoberta com riscos e desafios a desvendar despoletou ainda mais a constante procura, reflexão e o experimentar de cada aprendizagem que se tornou essência da bagagem ao longo do percurso académico numa primeira experiência como capitã, o EP.

Foi ao longo da mesma que as diversas perspetivas sobre o ensino e as metodologias conhecidas se foram moldando tal como se de uma onda se tratasse, permitindo desenvolver cada competência, seja ela ao nível dos domínios motores, cognitivos e/ou socioafetivos.

Com horizonte no mar e pés bem assentes na areia, ao sabor das marés, fui construindo a minha própria perspetiva do ser professor de EF, percebendo quem sou eu, o que levo na bagagem, vivencio nas práticas e quais as pedras que encontrei e soube moldar, bem como as pegadas que deixei com a minha marca nos “meninos dos meus olhos” e em cada docente que comigo se cruzou, alcançando assim os objetivos do presente relatório.

Este documento encontra-se dividido em três grandes tópicos: enquadramento pessoal, enquadramento institucional e realização da prática profissional.

No primeiro tem-se espelhado o ser que habita no interior da professora estagiária que percorreu esta aventura, desde a sua caracterização mais profunda, passando pelas dúvidas e receios da navegação por esta rota desconhecida até às expectativas iniciais por esta sentidas.

Já o segundo, como o nome indica, diz respeito ao enquadramento institucional, o correspondente à maré alta atingida nesta navegação. Aqui, o envolvimento de todos os ramos inerentes a esta temática, desde a noção primordial de EP, as informações necessárias a conhecer acerca do barco que

me acolheu, o elo de ligação nesta tumultuosa aventura, o Professor Cooperante (PC), os marinheiros com quem ingressei mar adentro, o Núcleo de Estágio (NE), e os que me acolheram na sua casa, o grupo de EF, os meninos dos meus olhos e ainda a turma emprestada, mas do coração, permitiram a evolução deste ser humano, na sua totalidade.

Posteriormente, a terceira secção encontra-se subdividida em 3 áreas. A primeira referente à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, focando como grandes tópicos a conceção, o começo do abrir da bagagem, o planeamento, o famoso delinear da rota, a realização, ao sabor da maré, a avaliação, o processo de ancoragem e ainda a observação e reflexão, remetentes para o navegar, sempre com ir e voltar, refletir e reorganizar.

A segunda, por sua vez, corresponde ao mergulhar na participação das vivências da escola e relações com a comunidade, passando também pelos projetos nos quais estive envolvida, tudo o que foi vivido em alto mar, junto dos marinheiros com quem estive a bordo e onde remo a remo, em conjunto, levamos este barco a bom porto.

E, finalmente, a terceira diz respeito ao Desenvolvimento Profissional: Além de (A)mar, onde é apresentado um estudo de investigação científica intitulado “Inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF”.

Este teve como objetivos fulcrais identificar as principais atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência na aula de EF; compreender as dificuldades nas práticas metodológicas desenvolvidas pelos docentes e identificar as respetivas estratégias utilizadas; e ainda verificar se existe diferença nas atitudes por parte dos docentes de EF, a lecionar em instituições públicas e/ou privadas, face aos alunos com deficiência.

Por fim apresenta-se ainda as considerações finais, onde o balanço final desta aventura é realizado com o desembarque final, bem como as perspetivas futuras, de quem agora irá além-mar.

E assim começa o sonho,

“Razão para viver

Ver na vida algum motivo pra sonhar

Ter um sonho todo azul

Azul da cor do mar”

(Azul da Cor do Mar- Tim Maia, 2018)

2. Enquadramento Pessoal: A maré baixa

Falar de mim é falar de mar e falar de mar é também falar de marés. Como o título antecipa, esta é a etapa intitulada maré baixa e cá vai o porquê.

A maré baixa corresponde, nada mais, nada menos, do que à fase onde o mar atinge a sua altura mais baixa, revelando os mistérios escondidos em preia-mar.

Aqui, fazendo um paralelismo com a minha vida, o enquadramento pessoal reflete essa mesma época: o ponto de partida, ao embarque, e por consequente, a base escondida para a atualidade, desde a minha “altura mais baixa”, no berço, até aos 1,64 metros atuais.

Assim, esta etapa revela quem é então a menina aventureira disposta a percorrer a rota nunca dantes navegada. Desde uma caracterização profunda, passando pelas dúvidas e receios que lhe pairavam na mente até àquelas que eram as suas expectativas iniciais relativas a esta viagem mar adentro.

2.1. Quem sou eu?

“Aquele que não tem coragem de assumir riscos não alcançará nada na vida”

(Muhammad Ali)

Um ser curioso, ambicioso, lutador, que preza por ser sempre mais e melhor. Um poço repleto de sonhos sem fim, em busca da felicidade. Uma eterna apaixonada por Desporto e amante do cuidado e empatia pelo outro. O equilíbrio entre o ser de todas as formas e feitos e a responsabilidade, o *Yin-yang* numa pessoa só.

Catarina Filipa Almeida Reis, nascida em Matosinhos, Terra de Horizonte e Mar. Tal como esta Terra, também eu me identifico como sendo do Mar, aliás, do Meio Aquático na sua totalidade, mas isso será um tema aprofundado no decorrer deste tópico.

Ouso em dizer que sou realmente sortuda por fazer parte da geração de crianças que, felizmente, ainda preferia os joelhos esfolados aos dedos nos ecrãs gelados. Considero-me um ser privilegiado por ter passado a minha infância envolvida nas mais variadas atividades, na rua a explorar a natureza, correr, saltar, cantar, dançar, andar de patins, bicicleta, trotinete, jogar à bola, às “escondidinhas”, entre outros, resumidamente, por ter sido criança, uma criança feliz, que brincava, apenas, com bons e saudáveis hábitos, que me ajudaram a ser um pouco da pessoa que sou hoje.

Acredito piamente que somos feitos das nossas vivências e, como tal, todas as experiências com as quais nos deparamos ao longo da vida vão moldando o ser humano que fomos, somos e seremos. Diretamente ligado a elas existe algo que, no meu interior, possui um lugar enorme, insubstituível e inigualável, e que é realmente muito especial: a minha família. E esta também sou eu. Uma eterna apaixonada pelas pessoas que me fizeram e continuam diariamente a fazer crescer. Uma menina com a sorte de poder dizer que tem uma família de sonho, com pessoas que sempre fizeram de tudo para que ela (es)tivesse o melhor possível. São as pessoas, elas fazem (TODA) a diferença!

“Sports have the power to change the world”

(Nelson Mandela)

E como se torna impossível falar de mim sem falar daquela que é a minha grande paixão, aqui está o tão merecido espaço a ele destinado, o dono do meu coração: Desporto.

De volta ao início, não posso falar do Desporto sem revisitar o quão me identifico como sendo do Mar, aliás, do Meio Aquático na sua totalidade, e aqui vai o porquê. Desde que me conheço sempre estive ligada ao mundo do Desporto, pratiquei diversas modalidades que captavam e desenvolviam em mim capacidades também elas diferentes, contudo, a minha verdadeira paixão sempre foi a Nataação.

De uma coisa eu tenho a certeza, o Desporto corre-me pelas veias e, como tal, não havia outra opção senão seguir nessa direção. Assim, com a minha entrada na Escola Superior de Educação do Porto, em 2019, na Licenciatura em Desporto, diversas competências foram sendo desenvolvidas e aprimoradas. Foi nesta casa que o famoso “bichinho” pelo ensino, que sempre habitou dentro de mim, ganhou asas. Durante o estágio curricular do 3º ano da Licenciatura tive realmente a certeza de que era esse o caminho que queria seguir. Dentro do ginásio onde estagiei, a área que mais me fascinava era o Ensino da Nataação, em específico, a crianças e jovens. Foi aí que a ideia ainda incerta de que queria prosseguir para o Mestrado em Ensino na FADEUP, se tornou uma certeza sólida, pois só assim fazia sentido.

Como o destino ditou, foi na FADEUP que subi a bordo num barco designado 2º Ciclo em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, pronta a remar por mares nunca dantes navegados, com vista a alcançar o meu grande sonho: ser Professora de EF. E cá estou eu, na descoberta da Profissão.

Pelo caminho, não abandonei o local do meu estágio curricular, na Licenciatura e, ainda atualmente, leciono aulas de Nataação, no mesmo. Foi lá que tudo começou, já lá fui e sou tão feliz que não podia não agarrar a incrível oportunidade de continuar por perto, como Professora de Nataação.

Para além deste, existe na minha agenda um espaço fulcral dedicado ao Desporto Adaptado. Aqui, as aulas de Nataação Adaptada a crianças e jovens

com deficiência, noutro clube onde estou inserida, correspondem a um bonito e essencial capítulo da minha história.

Enquanto ser humano, gosto genuinamente de sentir que faço a diferença na vida de quem me rodeia e, em ambas as experiências que tenho ligadas ao mundo do ensino, por enquanto apenas da Nataação, sinto exatamente isso. É reconfortante, recompensador e gratificante, apenas.

Atualmente sou Professora de Nataação, onde continuo, conforme já mencionado, ligada à Nataação Adaptada. Sou também Monitora num Campo de Férias e Nadadora-salvadora, durante a época balnear. Todas elas possuem bases que considero imprescindíveis na minha vida: o ato de ensinar, o cuidar de crianças e jovens com as mais variadas idades e o garantir a segurança das pessoas que me rodeiam. O fazer feliz o outro. E é assim que sou também feliz.

Desta forma, graças a todas as experiências vividas, moldei-me e tornei-me no ser que sou hoje. Cresci e desenvolvi em mim inúmeras capacidades e competências que considero extremamente importantes na vida de um ser humano, como o aceitar as diferenças, a resiliência e persistência, a empatia pelo outro, o trabalho em equipa, o espírito de entreajuda, a comunicação, a organização e gestão.

Esta sou eu, exatamente... “Um ser curioso, ambicioso, lutador, que preza por ser sempre mais e melhor. Um poço repleto de sonhos sem fim, em busca da felicidade. Uma eterna apaixonada por Desporto e amante do cuidado e empatia pelo outro. O equilíbrio entre a loucura e a responsabilidade, o *Yin-yang* numa pessoa só”.

2.2. Dúvidas e Receios

“Bravo não é quem sente medo, é quem o vence.”

(Nelson Mandela)

Inevitavelmente, quando falamos em ser Professor, existe um panorama que não podemos ignorar, desvalorizarem e considerarem que “afinal, ser professor é fácil, é só ensinar”. Infelizmente existem diversas questões por resolver, acumuladas ao longo dos anos, na Profissão Docente. Desde a devolução de rendimentos e descongelamento das carreiras, às condições precárias existentes, seja a fixação de professores nas escolas e a redução das distâncias, entre muitos outros. Se olharmos para o patamar abaixo vemos ainda a desvalorização na área disciplinar, a disciplina de EF, com exemplos simples, acontecidos num passado recente, como a mesma ter deixado de contar para a média final do secundário (exceto para os alunos que pretendem envergar pela via do Desporto no Ensino Superior), coisa que com outras disciplinas seria impensável alguma vez acontecer.

Todos os pontos acima mencionados revelam o menosprezo dado a esta área e, conseqüentemente, as incertezas e receios que deixam plantadas em mim, fruto da instabilidade e desvalorização da Profissão. Embarquei no barco certo? É a questão que não quero calar. Com o decorrer deste ano, a resposta passou de “Quero acreditar que sim” para “Apesar da instabilidade e restantes condições precárias, estou, sem dúvida alguma, onde sou feliz”.

Sendo o mais sincera possível, durante o 1º ano do Mestrado, quando ouvia falar em EP, o sentimento em mim existente era agridoce. Inicialmente, antes de dar início ao 2º ano, pairavam-me na mente dois possíveis cenários. Um deles correspondia a um mar calmo, com um pôr-do-sol fascinante às 19h31, onde eu sabia que ia ser feliz, que me ia adaptar facilmente ao contexto em questão e ser bem-sucedida desta missão. O outro, em contrapartida, era um mar agitado, agressivo, num dia chuvoso e escuro, onde o receio de não me adaptar, o receio de ter uma turma que não me aceitasse bem, o receio de errar, era real.

Naturalmente, questões como “Será que vou ser capaz?”, “Será que vou estar à altura do desafio e cumprir os meus objetivos?”, pairavam-me na

mente, logicamente. No entanto, escolhi focar o pensamento no primeiro cenário, canalizar as energias positivas e atrair coisas boas, com vista a alcançar muito bons resultados.

Para além deste, o medo de não conseguir conciliar tudo o que tinha em mãos, a minha vida académica, pessoal e profissional passava-me pela mente. Porquê? Todo o meu tempo estava contado quase ao milímetro, com todos os afazeres que tinha, e quando estou envolvida em algo, estou realmente na sua totalidade, não gosto de ficar pela metade. Tenho como lema pessoal pôr o máximo que tenho no mínimo que faço, e aqui não seria exceção. Neste sentido, tinha algum receio de não ter tempo suficiente para me atirar de corpo e alma, dar tudo de mim e aproveitar para beber de todo o sumo que o EP nos oferece.

De uma forma simples e direta, acima de todas as dúvidas e receios, queria, quero e vou sempre querer, entre outros, ser uma professora competente, ativa, reflexiva, que pensa “fora da caixa” e, principalmente, ser e fazer feliz todos os que me rodeiam. Desejo crescer e fazer crescer aqueles que por mim passam, deixando a minha pegada em cada um deles, e foi isso que me propus a fazer durante este ano em EP.

2.3. Expectativas Iniciais

*“O único local onde o sucesso vem antes do trabalho
é no dicionário!”*

(Albert Einstein)

Ao longo do 1º ano do Mestrado, sempre nos foi transmitida a ideia de que ser Professor vai muito além do puro ato de Ensinar. Como tal, exige um trabalho árduo da nossa parte, uma busca incansável pelo conhecimento e um foco imprescindível em todo o processo de ensino-aprendizagem, e neste ano em EP não esperava menos do que isso. Neste sentido, senti que as competências e ferramentas inerentes a este 1º ano foram, sem dúvida alguma, uma mais-valia, ainda que este tivesse sido realmente exigente e muito assoberbado, em todos os sentidos, foi o necessário e agora percebo isso.

Assim, tal como o anterior, expectava que este ano em EP fosse também ele muito trabalhoso e exigente, a todos os níveis. Desde os diversos planeamentos, as reflexões, toda a questão das avaliações, pesquisas e conteúdos extra a desenvolver, a carga horária, entre outros, teria um árduo trabalho em mãos.

Para além disso, sabia da possibilidade de poder ter uma turma um pouco difícil, com alunos sem grandes objetivos para o futuro e difíceis de lidar, dado aquilo que ouvia dizer da escola em questão. Contudo, saltei de cabeça sem pensar duas vezes, sem grandes juízos de valor, pronta para dar a volta a qualquer desafio e mergulhar no mar incerto que tinha por perto. Afinal, a vontade, a dedicação e o amor pela área estavam e vão sempre estar presentes, por isso, confiei que desta forma tudo se tornasse ligeiramente mais fácil.

Embora estivesse já ligada ao mundo do trabalho, na minha área de eleição, sabia que toda esta experiência seria completamente nova e traria com ela desafios igualmente distintos dos demais já superados. Ainda assim, olhando para esta aventura como um todo, apesar dos receios existentes, expectava um ano marcante, de muita aprendizagem e, acima de tudo, evolução e crescimento. Afinal de contas, depois da maré baixa, só existe uma direção, e é sempre a subir, rumo à maré cheia.

3. Enquadramento Institucional: A maré alta

Após ser conhecido o ponto de partida por detrás do rosto desta professora estagiária tem-se o presente capítulo que remete, como o título refere, para a fase da maré alta, e porquê?

É aqui que mergulhamos e surge o encher da maré até à famosa preia-mar, que onda após onda, permitiu construir uma bagagem cada vez mais profunda, fazendo crescer e aumentar o saber e ser desta professora estagiária, até à atualidade.

Este ilustra os importantes elementos da navegação que ajudaram a colocar esta rota sempre por bons ventos, desde o barco, ao elo de ligação imprescindível a esta viagem e ainda aos marinheiros que partiram por mares nunca dantes navegados.

Foi num espírito de cooperação que a embarcação e todos os seus elementos me fizeram preencher bagagem a bagagem cada pormenor e não deixar por mãos alheias os que fizeram a diferença no olhar, no transformar e em cada travessia até à famosa maré alta.

3.1. O Estágio Profissional

O EP é muito mais do que uma simples UC do 2º ano do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário. Falar do EP é falar de aprendizagem, *evoluzione*, *challenge*, *crecimiento*. É como surfar numa onda onde diversas línguas surgem em unísono na nossa cabeça e os mais variados desafios vão aparecendo aos poucos.

Este incorpora nele duas componentes distintas, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o Relatório de Estágio Profissional.

De acordo com o regulamento da UC EP do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP,

a PES visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Estas competências profissionais, associadas a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade, baseiam-se no Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto) e organizam-se nas seguintes áreas de desempenho: I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem II. Participação na Escola/Agrupamento de Escolas e Relação com a comunidade III. Desenvolvimento Profissional.

(Mesquita et al., 2024, p.3)

A meu ver, esta etapa corresponde nada mais, nada menos, do que a uma misteriosa porta que se abre e permite o erro, a descoberta e a conquista.

Conforme referido por Reichmann (2015), o estágio apresenta uma belíssima singularidade por conectar precisamente o ambiente académico com o mundo profissional, facilitando a integração entre a teoria e a prática. É assim, para mim, que neste local de mãos dadas se unem, sem nunca se largarem esses dois mundos.

3.2. O Barco que me acolheu

Entrando a bordo neste barco... a escola deve ser vivida e não um local onde apenas se prepara para o futuro, um sítio onde os alunos devem mergulhar em experiências, imergir em diferentes interações e vivenciar os mais variados conceitos da cidadania que a cada respirar irão fomentar seres humanos, no seu todo. Ocupando grande parte do seu tempo nessa instituição designada escola, do meu ponto de vista, esta deve funcionar como a bússola que os orienta na navegação pelo mar do conhecimento, a diversos níveis, auxiliando-os na descoberta e desenvolvimento integral, através das vivências por esta fomentada (Barros, 2010; Kickbusch, 2012; Strecht, 2008).

Assim, antes de qualquer outra coisa, para ser possível existir a PES, foi necessário, já no findar do primeiro ano de mestrado, realizar uma seleção da escola onde cada um gostaria de realizar a sua caminhada. Aqui, a Escola Secundária da Senhora da Hora (ESSH) foi a minha primeira opção e, felizmente, consegui concretizar esse meu desejo.

A ESSH foi, ao longo deste último ano, a minha segunda casa, ou como gosto de lhe chamar, o barco que me acolheu a bordo. Foi nele que encontrei os remos seguros que me permitem orientar a navegação pelo misterioso mar da PES. Esta localiza-se no conselho de Matosinhos, distrito do Porto, e pertence ao Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora (AESH), juntamente com mais quatro escolas: a Escola Básica da Senhora da Hora, com 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a Escola Básica da Barranha, com Educação Pré-Escolar e 1º e 2º CEB, a Escola Básica de Quatro Caminhos e a Escola Básica de Quinta de S. Gens, ambas com Educação Pré-Escolar e 1º CEB.

No que à ESSH diz respeito, da qual se apresenta a entrada na Figura 1, esta é a escola sede do AESH e acolhe alunos dos seguintes Ciclos de Ensino: 3º CEB e Ensino Secundário. Ao nível do Ensino Secundário oferece duas vias distintas: Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais. Dentro do primeiro ramo, as áreas envolvidas variam desde Ciências e Tecnologias, Sócio-Económicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais (ainda que esta última não seja alvo de procura por parte dos alunos). Já na segunda via, esta disponibiliza: Curso Profissional de Programador de Informática, Curso

Profissional de Técnico de Ação Educativa, Curso Profissional de Técnico de Desporto (CPTD), Curso Profissional de Técnico de Multimédia.



Figura 1 - Entrada da ESSH

Relativamente às instalações da ESSH, esta possui cinco grandes pavilhões, com as diversas salas de aulas, a sala de professores, o gabinete onde se encontra a direção, na pessoa do diretor e respetiva equipa, o auditório, os serviços administrativos da escola, a biblioteca, a reprografia, as casas de banho, e ainda o refeitório e bar.

Já no meu campo de navegação, no âmbito da disciplina de EF, a escola tem ao nosso dispor um pavilhão interior, conforme apresentado na Figura 2, com cestos de basquetebol e balizas, sendo preferencialmente destinado aos desportos coletivos, e ainda um ginásio com espelhos, espaldares e outro material relativo à modalidade ginástica, sendo atribuído, de preferência, a modalidades como esta última, dança e outras com características semelhantes, presente na Figura 3.



Figura 2 - Pavilhão interior da ESSH



Figura 3 - Ginásio da ESSH

Para além disso, conforme consta na Figura 4, possui também um campo exterior de betão com balizas, cestos de basquetebol e uma caixa de areia. Ainda no exterior existe uma pista de atletismo, apresentada na Figura 5, destinada à prática dessa modalidade, e uma mesa de ténis de mesa, para que os alunos possam também dela desfrutar nos intervalos.



Figura 4 - Campo Exterior da ESSH



Figura 5 - Pista de Atletismo da ESSH

A ESSH conta ainda com acesso ao Pavilhão Municipal da Senhora da Hora, conforme demonstrado na Figura 6, instalação essa que possui um campo com balizas e cestos de basquetebol. Este é gerido pela empresa Matosinhos Sport e permite à equipa de EF uma melhor organização e gestão dos espaços aquando da lecionação das aulas de EF e outras específicas dos Cursos Profissionais.



Figura 6 - Exterior e interior do Pavilhão Municipal da Senhora da Hora

Ao nível do material necessário para as aulas de EF, existe uma boa diversidade do mesmo, conforme apresentado na Figura 7, não tendo, ao longo da PES, existido qualquer necessidade de solicitação extra a esse nível.



Figura 7 - Material da ESSH

Assim, posso afirmar que, no geral, considero a ESSH um espaço agradável, acolhedor, cuidado e bem situado, onde é realmente possível lecionar com gosto e com as condições para tal reunidas. E tal como o infinito mar tem as suas singularidades ao olhar atento, algo que captou a minha atenção, desde o primeiro dia foram as frases e palavras inspiradoras a cada olhar minucioso, inscritas nas paredes no interior da escola e do pavilhão.

3.3. O Professor Cooperante

O elo de ligação desta aventura pelos diversos mares à descoberta. O apoio de cada momento e incansável durante este ano de EP... foi este, para mim, o meu PC.

Com o seu vasto currículo, o meu PC já com um doutoramento na bagagem, é professor do Ensino Básico e Secundário há 32 anos, dos quais 20 no AESH. Apesar de tão variada e longa experiência no mundo do ensino, o meu PC revelou ser alguém sempre predisposto e interessado em saber mais. Alguém preocupado em atualizar o seu saber e estar a par das novas técnicas e métodos utilizados e ensinados ao nível da formação atual que, inevitavelmente, novas gerações vão trazendo consigo.

Felizmente tive a sorte de estar (MUITO BEM) entregue a um professor exemplar, que continha em si a empatia e o cuidado na medida certa, bem como a assertividade e pulso firme quando necessário. Para com o NE, sempre demonstrou a sua preocupação em ajudar cada membro e orientá-lo no melhor sentido, apresentando-se totalmente disponível para o fazer. Sempre nos deu

liberdade para descobrirmos por nós cada pedaço da PES, tendo sido, sem sombra de dúvida, uma figura extremamente importante e muito presente ao longo desta viagem.

“Como diria o meu Professor Cooperante: Não perguntes o que a escola pode fazer por ti, mas sim o que tu podes fazer pela escola.”

Diário de Bordo, 11 de setembro de 2023

Quando falo no meu PC são várias as frases que me pairam na mente. Os seus discursos infundáveis são algo que o caracterizam e, apesar, de nos dizer, vezes sem fim, para não o deixarmos dar voltas a fio e obrigá-lo a ir direto ao assunto, eu pessoalmente sou apreciadora desse “navegar pela história e ir com a maré”. É também assim que se aprende, e que bom que é ter alguém com uma bagagem tão recheada a querer passar-nos tudo isso. No entanto, de todas, aquela que mais vezes era mencionada e me marcou bastante, pela positiva, foi a acima descrita.

Do meu ponto de vista, esta é uma frase que faz todo o sentido ter em consideração nesta jornada, dada a importância que, a nível pessoal, gosto de dar à proatividade e inovação, nos mais diversos contextos da minha vida. Ao ingressar numa nova aventura como é a PES deve ser um objetivo individual, a meu ver, o querer marcar a diferença e ser (e fazer) sempre mais e melhor. Deve existir uma predisposição e interesse pela aprendizagem e convivência com os diversos feitios, de modo a ser possível beber de todo o sumo que a PES nos oferece. Pelo menos é este o meu parecer e, por consequência, a minha forma de lidar.

“Sinto-me ainda a assimilar este louco início de ano, a navegar à deriva, mas vou confiar no processo e seguir apenas o conselho do meu Professor Cooperante: sentir e viver a escola, dia após dia.”

Diário de Bordo, 22 de setembro de 2023

Seguindo o mesmo raciocínio, mas com outra vertente envolvida, várias vezes reforçada pelo meu PC, que nos remete para o facto de, dentro da PES, existir muito mais para além da lecionação das aulas. É igualmente importante viver e sentir a escola, cada segundo do dia, cada divisão, cada canto a ela inerente. Das conversas sem fim, oriundas de uma simples palavra de um tema

oposto, que culminavam em histórias interessantes, inesperadas e com muito conhecimento à mistura. Das passagens pela sala de professores, ainda que não tão recorrentes como desejado, mas que surtiam igualmente em boas aprendizagens e novas relações com toda a comunidade educativa. Dos passeios pela escola, à procura de um aluno, uma auxiliar ou apenas de uma sala... tudo faz parte do processo. Tudo nos enriquecia, passo a passo, nas mais variadas perspetivas, inerentes à profissão docente. Conhecer cada gota do mar onde navego, era também um objetivo. E foi graças ao meu PC que foi possível viver tudo isto de uma forma diferente, mais intensa.

E este é o meu PC, a disponibilidade e o cuidado em pessoa. O adepto do ensino transdisciplinar e do trabalho interdisciplinar. O apoio necessário a qualquer hora. O coração que ampara. O fã das idas à sala dos professores, e dos “almoços em família”. A pessoa que tornou tudo isto bem mais desafiante e extraordinariamente recompensador.

3.4. O Núcleo de Estágio

O NE onde me vi inserida ao longo da PES é constituído por quatro elementos, comigo incluída. De todos, apenas um membro era meu conhecido, por ter sido da minha turma durante o primeiro ano deste mestrado. Os restantes só tive a oportunidade de conhecer na primeira reunião que tivemos.

Admito que, numa fase inicial, antes de saber quem seriam os marinhoiros com quem ia entrar em alto mar, tinha um pouco de receio, dado algumas histórias menos positivas que já tinham chegado até mim de anos anteriores. Contudo, o primeiro contacto existente entre todos deixou-me muito mais tranquila, certa de que rumaríamos todos a bom porto.

Em qualquer contexto da minha vida, sou uma pessoa que consegue facilmente criar boas relações e que gosta de navegar num ambiente e clima positivo, como tal, ansiava também aqui conseguir tais feitos.

Ao longo desta aventura foi notável a boa ligação que criámos, desde cedo. As conversas eram várias, as correções e as trocas de perspetivas e ideias também. Somos todos tão diferentes que em conjunto nos completamos. A assertividade de um, a empatia de outro, a organização de outro e a preocupação de outro, fizeram com que tudo resultasse muito bem.

A presença de cada membro desta equipa na minha PES foi muito importante, uma vez que funcionámos como o apoio e auxílio uns dos outros. Quando víamos que alguém não estava bem, tentávamos ao máximo ajudar e resolver alguns problemas em conjunto. Pelo contrário, quando observávamos algo extremamente positivo, que não correspondia a uma prática por nós utilizada, também fazíamos questão de parabenizar tal ideia ou atitude. Estivemos lá uns para os outros, apenas, e eu acho isso realmente bonito.

Sendo nós seres humanos tão peculiares, claro está que nem tudo foi sempre um mar de rosas, faz parte. Tínhamos visões distintas, provenientes dos mais variados contextos e práticas profissionais, bem como formas de trabalhar também elas diferentes que, por vezes (poucas), nos faziam entrar em desentendimentos. Contudo, no final, acabávamos sempre por conversar e chegar a bom porto, unidos.

Mais do que um grupo, considero que fomos uma boa equipa, que remou em uníssono com vista a um fim comum.

3.5. O Grupo de Educação Física

O Grupo de EF... Por onde começar? Talvez pelo início.

“No final do dia de hoje, após as reuniões onde estive presente, tanto a do Departamento de Expressões e Tecnologias como a reunião do Grupo de EF, não sei se rio ou se choro com tanta disparidade, estou perdida no meio do mar... (ainda bem que sei nadar).”

Diário de Bordo, 6 de setembro de 2023

E foi assim que inaugurei a minha jornada, na prática, a navegar num mar desconhecido. As reuniões sem fim, de início de ano letivo, capazes de afugentar qualquer um... foi aqui o primeiro contacto com este grupo excecional, constituído por 19 docentes (10 da ESSH). Além destes, também fizeram parte do grupo, este ano, 4 professores estagiários da FADEUP.

A verdade é que, apesar desse início confuso e atribulado, inundado de novas informações e práticas a ter em conta, tudo se tornou, rapidamente, num ambiente mais “familiar”, na medida em que a receção dos docentes para com os professores estagiários foi extremamente positiva.

Dentro do leque de professores do grupo de EF, aqueles com quem passei grande parte do meu tempo foram, logicamente, os da ESSH, ainda que tivesse tido também contacto com os docentes das restantes escolas do AESH, aquando da realização de outras atividades nessas instituições, ou através da minha participação no Desporto Escolar (DE).

No que a este pequeno grupo diz respeito, após o longo e desafiante ano da PES considero-os uma ótima equipa com quem trabalhar, sendo recheada de feitos e personalidades todas elas distintas, o que traz ao grupo a riqueza e diversidade necessária para conviver e trabalhar em conjunto durante esta viagem. Desde o planeamento de todo o ano letivo, discutido em grupo de EF e preparado tendo em conta tanto as aprendizagens essenciais alusivas a cada ano de escolaridade, como as restantes características e condições da escola, até outras atividades extra a desenvolver ao longo do ano, no âmbito da EF e Desporto no geral. São várias as tarefas a produzir com vista à execução de um ano rico, desportivamente, e cabe a este grupo de pessoas consegui-lo. Para isso é realmente necessário o espírito de entreajuda e auxílio de todas as partes, daí eu ser apologista de um ambiente e clima positivo, vendo-o como um ponto fulcral para uma equipa atingir o sucesso.

Agora sim, estou finalmente em condições de afirmar que este grupo foi incansável comigo, desde o primeiro ao último segundo da PES. Sempre se disponibilizou para ajudar em tudo o que conseguia, inclusive inúmeras trocas de espaços, realizadas quando necessário. Fui por eles muito bem acolhida e a relação criada foi genuinamente boa. Aprendi imenso com o grupo de EF, a todos os níveis e a aquisição de competências aqui conseguida foi abismal.

Felizmente posso dizer que terminei esta navegação a sentir que fazia realmente parte do grupo, que “era uma das deles”. Prova disso, foi a minha ida a uma atividade extra, num parque aquático, desenvolvida apenas para quem esteve envolvido no DE, onde eu fui a única professora estagiária presente, no meio de todos os docentes de EF das várias escolas do AESH, onde o meu PC inclusive também não esteve presente. Isto pode parecer banal mas, para mim, uma menina tímida, de sorriso envergonhado como diria uma docente deste belíssimo grupo, foi a prova de que realmente estava na minha praia, me sentia confortável e integrada na equipa... e que bom foi ver isto acontecer!

3.6. Os meninos dos meus olhos

Aquando da minha entrada neste mundo tão intenso que foi a PES, foi-me atribuída uma turma pela qual fiquei responsável durante este último ano, os designados meninos dos meus olhos, a minha turma residente. Esta encontrava-se no 10º ano de um curso Científico-Humanístico, o de Línguas e Humanidades, e era constituída, inicialmente, por 27 alunos, 15 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. No entanto, devido às alterações existentes ao longo do ano (trocas e/ou saídas do curso e/ou da escola), esta terminou com 26 alunos, dos quais 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A grande maioria era residente em Matosinhos, existindo apenas três casos cujo local de residência era distinto, contudo pertencia também ao distrito do Porto.

O processo de receção e apresentação dos alunos era um momento pelo qual eu estava realmente ansiosa. No entanto, antes do primeiro contacto com a turma, já tinha uma noção do panorama geral da mesma através das reuniões do início do primeiro período. Ainda assim, e apesar de já serem conhecidas algumas informações sobre os alunos da minha turma, mantive-me imparcial e deixei-me ir completamente na descoberta, a navegar à deriva, sem qualquer tipo de juízo de valor ou conceção prévia.

Dessa forma, decidi entregar logo na primeira aula, uma ficha biográfica, presente no Anexo I, com o objetivo de ficar a conhecer um pouco melhor cada um deles, inclusive pontos fulcrais necessários aquando da minha intervenção, na prática.

Assim, com este procedimento foi-me possível entender de imediato qual o papel do Desporto na turma em questão, onde constatei que uma grande maioria apresenta algum tipo de relação com o mundo desportivo, seja no passado e/ou presente, e apenas cinco alunos não praticavam nem nunca tinham praticado nenhuma modalidade.

Para além disso, outra informação conseguida através desta ficha, foi o agregado familiar que, a meu ver, é um aspeto significativamente importante na vida de um adolescente. A este nível percebi que cerca de um terço da turma apresentava casos de monoparentalidade e vivia apenas com o pai ou com a mãe, existindo ainda um caso de um aluno que vivia com os avós e tios.

Relativamente a outras informações pertinentes a ter em atenção, saliento o facto de, de acordo com os processos dos alunos, existir na turma um aluno com escoliose, alguns membros com tutoria, outros com problemas de baixa auto-estima, uma aluna com problemas respiratórios e um aluno com dislexia grave e hiperatividade. No 3º período ingressou ainda uma nova aluna na turma, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista.

De facto, foram vários os pontos mencionados na ficha biográfica e, consequentemente, a grande quantidade de informações relevantes com que fiquei desde início, relativas a cada aluno. Desse modo, considero esta recolha crucial e extremamente importante para uma boa realização e lecionação, segura, adequada e sem prejudicar o bem-estar de cada aluno. Para além de ter acesso a alguns pontos mais sensíveis dos alunos, possuía ainda algumas pistas relativas às suas modalidades de eleição, o que foi também benéfico, no sentido de os ir motivando e trazê-los até mim ao longo desta aventura.

Na verdade, penso ter tido muita sorte na turma residente...simplesmente encaixou em mim como cada grão de areia se enlaça para construir todo um areal que sustenta cada obstáculo do dia a dia. Apesar das condições menos favoráveis às quais alguns alunos estão sujeitos e, consequentemente, a indisciplina e falta de respeito, que as mesmas podiam acarretar, estes jovens mostraram-me que esses estereótipos não passam disso mesmo, imagens preconcebidas, padronizadas e generalizadas pelo senso comum. E isto é o bonito de trabalharmos com pessoas, neste caso específico, diretamente com jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Nunca sabemos o que vai sair dali, as alterações hormonais existentes podem influenciar o seu humor e energia, provocando oscilações emocionais com as quais teremos de lidar. É algo inerente a estas idades, contudo, os valores que estes meninos possuem, independentemente das circunstâncias a que estão expostos dizem realmente muito sobre eles.

Ao nível do empenho, destreza motora e condição física existiam diversos casos distintos. Alguns alunos eram, naturalmente, mais empenhados e com uma condição física não tão boa, outros o oposto. Outros, em menor quantidade, mais empenhados e com uma destreza motora também mais avançada. No entanto, existia também quem precisasse de uma dose extra de

motivação. Ainda assim, no geral posso dizer que era uma turma não problemática, predisposta e envolvida nas dinâmicas realizadas.

“A good teacher can inspire hope, ignite the imagination, and instill a love of learning.”

(Brad Henry)

Olhando para trás sinto que o equilíbrio que pretendia alcançar entre o 8 (ser uma professora com uma postura completamente relaxada, tranquila, que os deixa totalmente à-vontade, dando espaço para abusos) e o 80 (ser uma professora com uma postura 100% rígida, insensível e que não olha para o interior do aluno), foi facilmente atingido. Em qualquer um destes cenários estaria a ir contra os meus princípios e, dessa forma, acordei comigo mesma, desde início, que seria um 40, um intermédio destes dois panoramas. Penso que a mensagem que lhes quis transmitir, o gosto pela prática de atividade física, o querer aprender e saber sempre mais, chegou muito bem até eles, tendo superado este meu desafio com sucesso, e encontrado o equilíbrio ideal para lidar com as 26 personalidades distintas que tinha perante os meus olhos.

De coração, foi realmente muito bom ser recebida de braços abertos, e extremamente gratificante poder acompanhar e sentir bem de perto todo o crescimento e progresso destes meninos, e ainda terminar o ano a ver a boa ligação criada com a turma.

Para mim, falar da turma em questão é falar de envolvimento, energia, e predisposição. É falar de empatia e companheirismo. É falar de desafios e adversidades. É falar de aprendizagem e evolução, a todos os níveis (DE AMBAS AS PARTES). Foi isto e muito muito muito mais. Juntos remámos em direção a bom porto e não podia estar mais satisfeita com isso.

Sim, estes são, intemporalmente, os eternos meninos dos meus olhos, os protagonistas da minha atuação!

3.7. A turma emprestada, mas do coração

E foi no 3º período no ano letivo 2023/2024, aquando do convite que tive relativo ao auxílio da lecionação das aulas de Dança de uma docente da escola (dado o meu à-vontade com a modalidade e ferramentas inovadoras que trouxe

provenientes do primeiro ano de mestrado), que o meu PC propôs ao NE um novo desafio. Uma vez que era realmente difícil existir uma turma partilhada, conforme previsto, devido à incompatibilidade de horários, este sugeriu a lecionação de uma Unidade Didática (UD) numa turma distinta, de outro ano de escolaridade, por parte de cada membro do NE, de modo a alargar e diversificar as nossas vivências. Mal eu sabia que seria precisamente aqui que mais uma bonita experiência teria início.

Conforme estipulado, fiquei encarregue de lecionar uma UD, neste caso em específico, do Módulo 11- Dança, à turma de 2º ano do CPTD. Esta era constituída por 21 alunos, dos quais 4 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, o que logo à partida me deixou pensativa quanto à sua adesão devido, mais uma vez, à conceção prévia errada mas muitas vezes existente tanto no que ao CPTD diz respeito, como de que o sexo feminino tem, naturalmente, uma melhor afiliação à Dança do que o masculino. Felizmente, essa ideia foi aqui totalmente desmitificada, desde a primeira interação.

No geral, a turma relevou um ótimo envolvimento e adesão às aulas lecionadas, existindo um esforço extra até por aqueles alunos que não se sentiam tão à-vontade com a modalidade. Mesmo não estando na sua praia, nunca desistiram e todos eles me surpreenderam bastante, pela positiva, a vários níveis. Reconheço que soube pegar bem na turma e cativá-los, trazê-los até mim. Ainda assim, não estava genuinamente à espera de criar uma ligação tão forte com uma turma com a qual ia estar apenas sete vezes. No entanto, a verdade é que a marca deixada foi realmente muito forte.

Olho para esta “turma emprestada, mas do coração”, e sinto-os como uma grande rocha existente no mar que com a maré baixa fica totalmente descoberta e na maré cheia quase submersa. Apesar de só se ver uma extremidade da mesma, à primeira vista, ela está lá e não passa despercebida. À medida que a maré vai descendo, vão sendo reveladas as demais características deste agregado sólido, exibindo a sua verdadeira essência.

“Estamos já no 3º período e sinto-me completamente exausta, a dar tudo de mim. Sinto-me a afundar no mar imenso de coisas que tenho a fazer...”

Diário de Bordo, 23 de abril de 2024

Era este o meu estado em pleno mês de abril: sentia-me numa apneia sem fim, sem tempo para respirar, imersa nas tarefas a cumprir, em vários contextos. Curiosamente esse sempre foi um ponto forte meu, na natação, e aproveitando essa alegoria continuei a navegação atribulada em que me encontrava, esperançosa de que haveria de encontrar o norte à bússola de afazeres.

Neste sentido, esta turma surgiu muito como a força, o “empurrãozinho final” que precisava para aliviar o *stress* existente. Apesar de ter mais “trabalho” no que a tarefas do dia a dia dizia respeito, isto nunca foi por mim visto dessa forma. A Dança, especificamente, tem este efeito em mim, de me fazer abstrair e “relaxar um pouco” e, apesar de estar num enredo distinto, o efeito da música permanecia exatamente igual, cá dentro a palpitar como se de duas insuflações, após um afogamento, se tratasse. Paralelamente a isso tive a sorte de encontrar mais uma turma com seres humanos possuidores de um bom interior, que me cativaram desde o primeiro segundo e trouxeram até mim o *boost* de energia que precisava neste final de ano. Sou-lhes eternamente grata por isso.

Sem sombra de dúvida, esta foi uma experiência sem igual, que me fez mudar um pouco a minha forma de ver alguns pontos como, por exemplo, o estereótipo extremamente errado que infelizmente parece vir na nossa genética relativo ao CPTD. Foi uma aventura extremamente enriquecedora que me permitiu coletar boas aprendizagens e vivências de uma outra paragem realizada nesta viagem e, por consequência, me encheu mais um bocadinho a bagagem... e que bonita estava ela a ficar.

Sim, esta é, intemporalmente, a minha turma emprestada, mas do coração, e levaram também com eles um bocadinho do meu!

4. Realização da Prática Profissional: As (loucas) marés vivas

As (loucas) marés vivas, é este o espelho do presente capítulo. Porquê? Simples.

O fenómeno das grandes marés, ou como é também conhecido, marés vivas, acontece devido ao alinhamento gravitacional da Terra, Lua e Sol que, por sua vez, provoca um aumento das forças da maré, desencadeando as de maior amplitude (Komar, 1998).

Para mim, dada a experiência que tenho enquanto Nadadora-salvadora, essa é a fase “louca” da época banhar, onde o mar se encontra especialmente agitado e imprevisível, com marés baixas mais baixas do que o habitual e marés altas também elas bastante acentuadas.

Tal como acontece nesta fase, o presente capítulo reflete o auge da amplitude deste tão intenso ciclo, na prática. Com altos e baixos, navegando maré após maré, sei que vivi intensamente esta época que considero louca, no sentido positivo da palavra. Esta subida e descida abismal da maré arrastou com ela as inseguranças e receios iniciais e felizmente trouxe até mim tesouros escondidos em alto mar, nunca antes avistados.

Assim, este capítulo abre a bagagem de toda esta navegação traçando a rota no mapa de todas as histórias até à ancoragem, sempre ao sabor da maré, e tal como diz o provérbio *“há mar e mar, há ir e voltar”*, vezes sem conta, até à fase além de (a)mar, nesta que foi a (louca) viagem dos meus sonhos.

4.1. ÁREA 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem: Em busca da navegação

4.1.1. Conceção: O abrir da bagagem

Chegou a altura de avançar maré dentro e reconhecer a essência da navegação, ser e estar submerso num processo que inspira, conspira e deixa vir à tona da água as redes que cruzam cada recanto que por elas passa.

Tal como para navegar não é preciso apenas saber manobrar o barco, para mim, ser professor vai muito além do puro ato de ensinar. Ao abrir e espreitar para o interior da bagagem tem-se, logo desde o primeiro ano deste mestrado, questões relativas ao entendimento e à ligação dos demais conceitos envolvidos na profissão docente, desde aí colocadas em cima da mesa. A este nível, o dominar todas as áreas da disciplina que se leciona, sem nunca esquecer a vertente cultural, a ética, os valores e o formar pessoas, de forma integral, é aquilo que um professor, como um profissional da educação, deve fazer. Aqui, o que distingue o docente dos demais profissionais é o saber específico que este possui, indispensável ao desenvolvimento da sua atividade.

Para além disso, conforme defendido por Nóvoa (2008), a profissionalidade docente não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor. Desta forma, torna-se inegável a ligação entre a identidade pessoal de um professor e a sua identidade profissional. Claro está que, como seres humanos que somos, todos tão distintos, existem emoções, crenças, vivências e experiências também elas diferentes em cada bagagem a bordo. Com tanta diversidade, como poderia ser toda a atuação na prática realizada de igual forma? É impensável, e ainda bem que assim é.

Do meu ponto de vista, ser professor é também estar em constante aprendizagem, e acima de tudo ter a mente aberta para permitir a evolução deste mundo que está (ou deveria estar) em transformação, dia após dia a ser renovado, atualizado com novos conteúdos, abordagens e ferramentas a utilizar, de forma a acompanhar as diferentes gerações que vão surgindo.

Felizmente, o responsável pelo ensino de EF tem a sorte de lecionar uma disciplina extremamente completa, uma vez que não se cinge apenas à prática de atividade física, por si só, mas promove, paralelamente, o desenvolvimento integral dos alunos, através do trabalho de diversos aspetos

do domínio motor, cognitivo e socioafetivo (Ennis, 2017). Cabe a cada docente agir e refletir acerca do seu trabalho, procurando a busca incansável pelo conhecimento e melhoria constante da sua atuação.

É verdade, ser professor não é uma tarefa fácil, contudo também não é impossível, é apenas uma profissão complexa, o que torna o embarque na mesma ainda mais bonito, aos meus olhos.

4.1.2. Planeamento: O delinear da rota

Uma das etapas do processo que é ser professor corresponde ao planeamento. Conforme consta no dicionário, planear é nada mais, nada menos do que a elaboração de um plano, o decidir antecipadamente um conjunto de ações ou intenções. E tal como na navegação de um barco em alto mar, um bom planeamento da viagem requer especial atenção e cuidado, um delinear da rota com vista a chegar a bom porto, com todas as missões bem concluídas, assim como era o objetivo crucial nesta etapa.

Na verdade, através do planeamento específico no processo de ensino-aprendizagem é possível aumentar a eficácia educacional e ainda promover, não só o desenvolvimento de inúmeras capacidades e habilidades nos alunos, como ainda auxiliar no desenvolvimento profissional do próprio docente (Januário et al., 2015).

A este nível, Bento (2003) considera o planeamento uma ferramenta crucial para a organização eficaz e respetiva estruturação dos conteúdos a abordar, na medida em que um planeamento adequado permite uma sequência lógica das atividades, possibilitando uma aprendizagem progressiva por parte dos alunos. Este é igualmente importante para a definição de objetivos e metas reais, que auxiliem na avaliação do progresso e áreas que carecem de mais atenção. Além disso, o autor apoia a ideia de que o planeamento deve ter em atenção as diversas capacidades e necessidades dos alunos, sendo apologista de que um planeamento eficaz é aquele que considera a heterogeneidade da turma, com consequente ajuste das atividades, para que todos os alunos possam participar e beneficiar das aulas. Por fim, Bento (2003) afirma ainda que um planeamento ajustado é essencial e contribui para a criação de um ambiente e clima positivo, dado que, quando bem estruturado, pode aumentar a motivação dos alunos, facilitando a sua aprendizagem.

Assim, da mesma forma que um bom marinheiro necessita de traçar a sua rota e planejar cautelosamente a viagem na qual se vai aventurar, também eu senti a necessidade de, ao longo da PES, realizar três grandes planeamentos: o planeamento anual (PA), o planeamento das UD e ainda o planeamento de cada aula, de modo a alcançar o sucesso pretendido para esta aventura.

4.1.2.1. Planeamento Anual

Antes de partir para alto mar, o marujo traça a sua rota detalhadamente, utilizando cartas náuticas e até sistemas de navegação modernos, como GPS, para determinar o caminho mais seguro e eficiente a percorrer e, para mim, o PA é isto mesmo. Corresponde ao traçar da rota desportiva a perfazer ao longo do ano letivo, onde as cartas náuticas e GPS são substituídos pelas aprendizagens essenciais relativas a cada ano de escolaridade e ainda pela disponibilidade do *roulement* do barco que me acolheu a bordo.

De facto, o PA é um instrumento extremamente importante e imprescindível, por diversas razões. Este permite ter uma visão global, a longo prazo, o que possibilita aos docentes a manipulação dos diversos recursos envolvidos de forma estratégica, integrando assim diferentes atividades de uma maneira mais eficiente, ao longo das suas aulas (Rink, 2013).

Segundo Casey, Goodyear, e Kathleen (2016) o PA quando elaborado de forma eficaz e bem estruturado, deve garantir o equilíbrio das diversas modalidades desportivas a abordar, de modo a ser possível o desenvolvimento de uma ampla gama de competências e habilidades.

Além do mais, possibilita a implementação de um processo contínuo de avaliação e ajuste, o que contribui para aprimorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Haerens & Kirk, 2014).

Assim, foi nas primeiras reuniões do departamento de EF que em equipa ficou decidido quais as modalidades a abordar em cada ano, após a análise das aprendizagens essenciais em questão, o que desde o início me permitiu sentir um maior conforto e segurança por ter esta componente delineada, pois estava nesta fase já tudo organizado e definido para todo o ano, ainda que sujeito a algumas alterações, achava eu. Contudo, não esperava ver logo na primeira semana de aulas (o que aconteceu até à última) a necessidade de

alterar o PA devido, maioritariamente, às condições climatéricas. Desde aí, apercebi-me realmente de que este servira como uma boa base, mas era algo bastante ajustável, passivo a mudanças, mais do que eu esperava.

Conforme consta no Anexo II, o meu PA estava dividido por períodos, sendo que em cada um deles continha as seguintes informações: duração e número da aula, dia em que era lecionada, e a matéria abordada na mesma. Para além disso, o PA possuía ainda uma tabela com o número de tempos letivos destinados a cada modalidade bem como a cor a ela associada, facilitando também a leitura do mesmo.

De uma forma geral, a lecionação de cada modalidade, dentro dos respetivos períodos, teve em atenção a questão climatérica e os espaços atribuídos a cada docente. Aqui, devido à inexistência de local para tal, tornou-se impossível lecionar a modalidade Ginástica, daí não constar no PA.

Ao nível de modalidades foram abordadas, no 1º período, Basquetebol, Atletismo (Resistência Aeróbia) e Dança. Dado o horário dos alunos disponibilizar 100 minutos para a aula de EF às terças-feiras e 50 minutos às quartas-feiras, decidi aproveitar as aulas com maior duração para a modalidade coletiva em questão, tendo em conta as vantagens que poderia beneficiar. Sabendo previamente o tempo que já tencionava dedicar ao jogo, durante as aulas, tornava-se muito mais benéfico aproveitar as de 100 minutos ao invés das de 50, para as modalidades coletivas, caso contrário uma aula de 50 minutos seria praticamente toda destinada ao jogo. Assim, as aulas de menor duração foram maioritariamente dedicadas à Dança, o que revelou ser uma ótima escolha a fazer. Visto este ser o período com um maior número de aulas, existiu ainda uma terceira modalidade em cima da mesa, o Atletismo, em específico, o trabalho da Resistência Aeróbia. O facto desta disciplina ser lecionada neste momento esteve diretamente relacionado com a realização do Corta-Mato Escolar no 1º período, para que fosse possível auxiliar os alunos também nesse sentido. Dessa maneira, foi necessário gerir e repartir os 100 minutos de forma a abordar mais do que uma modalidade, o que revelou não ser, de todo, um problema. Tanto aquando da lecionação de Basquetebol e Atletismo como de Dança e Atletismo, na mesma aula, a adesão dos alunos era praticamente a mesma, sendo até, o facto de não estar isolado num só dia,

um ponto a favor para o Atletismo (visto não ser a modalidade de eleição da turma).

Aqui importa salientar que as duas primeiras aulas práticas da turma residente foram destinadas aos testes relativos ao FITescola sendo, posteriormente, ao longo do ano letivo realizados diversos circuitos com vista ao desenvolvimento e à melhoria das capacidades que seriam, no final do ano, novamente verificadas, a este nível.

Já no 2º período, o foco foi no Andebol e no Atletismo (Velocidade e Estafetas). Neste, manteve-se a organização utilizada no 1º período, onde as aulas de 100 minutos foram maioritariamente destinadas à leção da modalidade coletiva, sendo que as aulas de 50 minutos estavam distribuídas de forma a alojar o Atletismo. Este foi o período que mais alterações sofreu devido não só às condições climáticas adversas e incertas mas também à dispensa de algumas aulas para projetos extra onde a turma em questão esteve envolvida. Foi realmente difícil e muito inconstante o que, logicamente, não revelou ser a opção mais benéfica ao nível do processo de ensino-aprendizagem, dado que, devido à ocorrência de precipitação, os alunos acabaram por ficar semanas sem a abordagem ao Atletismo (dado necessitar do espaço exterior), o que foi, a meu ver, uma quebra no processo em questão.

Por fim, no 3º período, a leção recaiu sobre o Badminton e o Atletismo (Salto em Comprimento). Aqui, as aulas de 100 minutos estavam previstas ser dedicadas ao Badminton, inicialmente. No entanto, existiram modificações (poucas) devido aos tópicos mencionados anteriormente. Um ponto que atrasou a leção no que respeita ao Salto em Comprimento foi o estado da caixa de areia. Mesmo não estando a chover no dia da aula, se a caixa de areia estivesse em condições inapropriadas para a prática, devido à precipitação dos dias anteriores, esta disciplina não podia ser abordada, de forma a que fosse sempre garantida, logicamente, a segurança dos alunos e a prevenção de lesões, fator este que, por exemplo, no caso da Velocidade revelou ser “mais fácil de gerir”, pois não dependia de nenhum material deste tipo, “apenas” da meteorologia.

4.1.2.2. Unidades Didáticas

Já em alto mar, é necessário perceber os pequenos e importantíssimos detalhes da rota, adequando-a ao caminho a percorrer, às condições e aos navegadores que comigo a vão percorrer, e foi aí que cada UD se tornou a chave-mestra desta comporta em plena viagem.

A UD remete para uma realidade técnico-didática, de acordo com Pais (2013), que é possuidora de um leque de opções metodológico-estratégicas que apresentam como fundamentos base uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo com o tempo.

Segundo o autor, a UD caracteriza-se como um espaço de organização didática e definição do planejar e atuar inerente ao processo de ensino-aprendizagem, tendo de “ser reais, práticas, [...] ser flexíveis [...]; ser motivadoras, implicando ativamente os alunos no desenvolvimento; ser práticas, dinâmicas, e adaptáveis em função das experiências de ensino e aprendizagem [...] e às situações concretas de alunos, professores e famílias” (Pais, 2013, p. 70).

A este nível, importa mencionar que cada UD foi elaborada segundo o Modelo de Estrutura do Conhecimento apresentada por Vickers (1990), e planeada de forma a responder aos desafios apresentados pela turma em questão. Neste sentido, no que diz respeito à extensão dos conteúdos, foram contempladas as 4 categorias transdisciplinares: habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais. Relativamente às habilidades motoras foi sempre realizado um estudo prévio da minha parte para que, logicamente, estas fossem ao encontro daquilo que seria a melhor abordagem aos conteúdos específicos de cada modalidade, conforme também as diretrizes referidas no passado ano, no mestrado em questão. Foram aqui colocados os aspetos técnicos e táticos a trabalhar, no caso dos desportos coletivos, bem como os demais conteúdos inerentes à essência de cada modalidade. Já na condição física foram trabalhadas as capacidades condicionais e/ou capacidades coordenativas associadas a cada modalidade. Ao nível da cultura desportiva existiu uma menção aos pontos-chave da modalidade em questão, importantes conhecer na teoria para posteriormente colocar em prática, como por exemplo, as regras de segurança necessárias

para o bom funcionamento das aulas, a terminologia e simbologia específica da modalidade, bem como o regulamento técnico da mesma. Por fim, nos conceitos psicossociais foram trabalhados inúmeros aspetos, desde *fairplay*, respeito e disciplina, trabalho em equipa, cooperação, coesão e superação. Estiveram também envolvidos o respeito pelo próximo, a entreaajuda, responsabilidade e autonomia, cooperação, entre outros, dependendo do carácter da modalidade em questão.

De salientar que cada conteúdo era organizado e trabalhado de acordo com o número de aulas de cada UD. Para além disso, foram também utilizadas as seguintes funções didáticas: introdução, exercitação, consolidação e avaliação que, segundo Bento (1987), devem incorporar os objetivos didático-metodológicos de cada aula, conforme consta no exemplo no Anexo III.

Importa reforçar que, tal como aconteceu com o PA, também as UD foram alvo de relativas mudanças, pois apesar do delineamento da abordagem a cada modalidade, estes ajustes existem, são necessários e inerentes a esta aventura (Viciania & Mayorga-Veja, 2018).

De facto, senti algumas vezes, ao longo do ano, essa necessidade de alterar a UD, mais do que estava à espera, devido maioritariamente aos ajustes realizados também no PA. A este nível as mudanças ocorreram maioritariamente na distribuição das funções didáticas pelas diferentes aulas. Tentei sempre repartir os pontos a abordar de forma lógica, interligados entre si e sem sobrecarregar uma sessão com demasiados conteúdos. Contudo, esta foi também uma dificuldade minha, principalmente quando a UD continha um menor número de aulas a ela destinada. Ainda assim, procurei sempre pesquisar sobre o assunto de maneira a solucionar o problema, pedindo também ajuda ao meu PC. Para além deste tópico, houve a necessidade, dado o que a prática me apresentava, de prolongar, por vezes, a exercitação de um conteúdo durante mais uma aula, por exemplo, dado ainda não estar no patamar que esperava dos alunos em questão o que, nesses casos, revelou ter sido benéfico.

4.1.2.3. Planos de Aula

À medida que a navegação avança, maior é o detalhe com que a rota tem de ser traçada, com a flexibilidade e adaptabilidade indispensável a todas as condições adversas.

Assim, surgiu a necessidade de concretizar cada objetivo definido anteriormente, especificando como se irão desenrolar em aula e em que tempos. Chegou o momento de detalhar e preparar cuidadosamente, de acordo com os documentos orientadores, e operacionalizar na prática o pensamento da sua ação.

Segundo Bento (2003, pp. 15-16), “a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática”, sendo que o mesmo refere ainda a importância de planificar para melhorar os resultados e ir ao encontro de ultrapassar os desafios diários encontrados nas práticas.

Neste sentido, o plano de aula esboça cada aula, desde os objetivos, aos conteúdos, bem como as situações de aprendizagem e a sua organização e progressiva complexificação ao longo do tempo, permitindo ter por base as aulas anteriores e perspetivar as seguintes.

Na verdade, esta planificação não possui universalidade, sendo que a sua divisão em três etapas distintas: parte inicial, parte fundamental e parte final, foi apenas uma das propostas seguidas, nunca esquecendo os “aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos da EF” (Bento, 2003, p. 152).

Assim, de forma a compreender e instigar os alunos relativamente às situações de aprendizagem, na parte inicial era realizado um breve diálogo com a turma, para relembrar alguns conceitos e aprendizagens anteriores, de forma a perceber o patamar em que os alunos se iam encontrando e ainda quais os pontos de partida em cada modalidade. Além disso, aproveitava também aqui para relembrar outros aspetos importantes relativos às ideias extra e ao projeto onde a turma estava inserida. Ao nível das situações de aprendizagem, ainda na parte inicial esta tinha como principal objetivo predispor o organismo para a atividade, sendo que tentava sempre que tivesse relativo *transfer* para a parte seguinte da aula.

Já na parte fundamental, as situações de aprendizagem iam precisamente ao encontro dos objetivos traçados, de forma progressiva e sempre em congruência com os modelos de ensino utilizados em cada modalidade.

Por último, a parte final da aula era destinada ao retorno à calma, bem como à reflexão e diálogo com os alunos sobre o que mais gostaram, o que menos gostaram e o que aprenderam de novo nessa sessão. Para além disso, no 3º período eram aqui verificados os desafios semanais de cada aluno. De salientar ainda que, a partir do 2º período, a última coisa a fazer na aula passou a ser sempre o momento *UBUNTU*, conforme explicado no decorrer deste documento.

Relativamente à estrutura do plano, o protótipo utilizado continha nele, conforme consta no Anexo IV, uma secção inicial com informações como o número da aula e da sessão, o ano e turma a quem lecionava essa aula, o número de alunos da mesma, o material necessário para a aula, a UD onde estava inserido o plano e ainda os objetivos da sessão, subdivididos em 3 níveis: motor, cognitivo e socioafetivo. Para além disso, o plano estava dividido nas 3 fases anteriormente mencionadas: inicial, fundamental e final onde, em cada uma delas, se encontrava presente cada situação de aprendizagem com os respetivos objetivos específicos, critérios de êxito e tempo a ela destinada. Por fim, no final do plano, existia ainda uma parte destinada às observações relevantes para essa aula, bem como um espaço extra onde colocava a reflexão da aula, após a leção da mesma.

4.1.2.3.1. Para além do horizonte...dos planos às ações

Partindo dos planos para cada atividade realizada, o meu objetivo sempre foi tentar inovar, olhar além horizonte e arranjar dinâmicas que envolvessem e motivassem os alunos, tendo em conta não só os objetivos definidos mas também os gostos e preferências da turma, o equilíbrio saudável desses dois mundos.

Assim, ao longo do ano, além das ideias extra que tive, apresentadas mais à frente no presente capítulo, foram várias as estratégias e dinâmicas diferentes utilizadas para enriquecer e diversificar cada aula, das quais saliento as seguintes: circuitos autónomos, *kahoots* e aulas temáticas.

Aquando da leção das modalidades Basquetebol e Andebol, devido ao espaço existente e número de equipas criadas, mesmo com a utilização da distribuição de papéis e tarefas, existiam alunos parados na aula, enquanto aguardavam pela sua vez para jogar. Como tal, pensei em criar pequenos circuitos com vista a desenvolver e melhorar a aptidão neuromuscular dos alunos e mantê-los em ativo enquanto não estavam envolvidos no jogo. Dessa forma, criei dois circuitos distintos (um para utilizar nas aulas de Basquetebol e outro para Andebol), conforme apresentado no Anexo V, com exercícios simples, por eles conhecidos, e que trabalhavam de forma equilibrada os grandes grupos musculares. Para além disso, os exercícios iam ao encontro da modalidade que estava a ser trabalhada, para que fossem aqui desenvolvidas também capacidades utilizadas especificamente em cada uma delas, de modo a potenciar a sua abordagem. O circuito foi impresso e plastificado para que durasse toda a UD e durante as aulas encontrava-se colado na parede do pavilhão. Enquanto um número de equipas estava em jogo, existia sempre uma que ficava na estação do circuito, a trabalhar de forma autónoma, após a explicação e demonstração do mesmo.

A este nível criei algumas formas diferentes de garantir que essa equipa estava realmente empenhada a realizar o que era suposto, nomeadamente: deixar o capitão responsável por motivar a sua equipa e garantir o envolvimento da mesma na tarefa; atribuir essa mesma função a um membro extra que não estava a realizar a aula, ficando ele responsável por classificar cada equipa quanto ao seu empenho no circuito (de 0- nada empenhada até 10- totalmente empenhada), ou até dar pontos extra à equipa mais esforçada nessa estação, o que revelou ser uma boa forma de manter os alunos envolvidos na dinâmica em questão.

Para além desta dinâmica, e de forma a fugir aos métodos tradicionais que utilizam a realização de testes de avaliação para avaliar o conhecimento dos alunos relativo à disciplina de EF, preferi verificar esse mesmo conhecimento através de funções específicas em jogo, como a de árbitro e/ou treinador e ainda utilizando a aplicação *Kahoot*. Nessa plataforma, os alunos respondiam, cada um no seu telemóvel, a questões acerca das modalidades lecionadas, mas de uma maneira mais interativa, em formato de jogo, sendo até no final atribuído pela aplicação um pódio com os alunos com melhor

pontuação. Tudo isto permitia não só perceber qual o conhecimento teórico dos alunos relativamente à modalidade em questão, como ainda tornar a aula mais dinâmica e motivadora.

Outra estratégia utilizada foram as aulas temáticas, das quais saliento a de *Halloween* e a última aula do ano. No dia de *Halloween*, de maneira a tornar a aula mais motivadora aos olhos dos alunos, decidi convertê-la a esse mesmo tema, desde músicas da época, atividades com questões estratégicas, desafios e consequências a cumprir, distraindo os alunos enquanto realizavam um exercício que não apreciavam tanto: corrida por tempos em contínuo, mas desta vez, versão doçura ou travessura, conforme consta no Anexo VI. Senti genuinamente que os alunos se divertiram e aproveitaram a aula na sua totalidade, a fazer algo diferente numa atividade executada regularmente. É sobre pensar fora da caixa e ter gosto em sair do banal... é ver para além do horizonte.

Além disso, para terminar as aulas de uma maneira diferente, foi lançado à turma o desafio de escolherem um tema para a última aula do ano. O tema escolhido foi “troca de géneros” e, como tal, os alunos fizeram uma entrada especial na última aula, em formato de desfile, honrando o tema escolhido, equipados a rigor. Foi uma dinâmica engraçada que permitiu aos alunos vivenciar uma aula na pele do lado oposto da moeda onde vivem diariamente, o que foi bastante engraçado dado o esforço que alguns depositaram na tarefa.

E foi assim que, mesmo em plenas marés vivas, arrisquei entre ondas e tempestades para descobrir novas formas de alcançar com sucesso o grande destino da navegação, sempre de braço dado com os meus tripulantes.

4.1.3. Realização: Ao sabor da maré

4.1.3.1. Modelos de ensino utilizados

Após detalhar todo o plano de navegação, a melhor forma de experienciar e saber como cada maré funciona é entrar e navegar ao sabor da mesma, tal como aconteceu ao experienciar na prática aquilo que aprendi na teoria.

Se há frase que trago comigo e automaticamente me remete para o 1º ano de mestrado é a seguinte: “não sejam fazedores, mas sim seres pensadores”, mencionada inúmeras vezes pelos docentes com os quais me fui

cruzando e, embora a minha abordagem na PES tenha sido sempre no sentido de tornar os meus alunos um ser pensador antes de um ser fazedor, quis abordar na escola vários dos modelos referidos nas aulas. Desde as abordagens mais centradas no professor àquelas cujo centro é o aluno, queria sentir e ter uma noção real, por mim vivenciada, daquilo que cada uma significa e se traduz na prática.

Assim, iniciei esta aventura com a lecionação da modalidade Basquetebol onde decidi embarcar no mundo do Modelo de Competência nos Jogos de Invasão. Este modelo apresenta pontos comuns ao *Teaching Games for Understanding (TGfU)* como é o caso da existência de formas modificadas de jogo de acordo com as capacidades dos alunos. Para além disso, ambos os modelos defendem que os alunos devem ser expostos a problemas reais do jogo em ambientes desse mesmo contexto (Graça et al., 2015).

Conforme é também comum no *TGfU*, aqui o aluno tem um papel central em todo o processo, sendo um agente ativo na construção das suas próprias aprendizagens. Os alunos desenvolvem assim uma compreensão do “porquê” e do “como” de cada ação, ao invés do foco nas técnicas específicas, ou seja, é aqui privilegiada a compreensão tática do jogo, mas sem nunca negar a necessidade do ensino da técnica. Este modelo deixa de parte a visão tradicional de um ensino onde a técnica é prioridade para promover o pensamento crítico e a tomada de decisão, onde é fulcral compreender o jogo para aceder (Graça & Mesquita, 2017).

Diretamente associada a este modelo surge-me na mente outra frase proveniente do meu primeiro ano do mestrado: “em vez de dar o peixe, ensinar a pescar” e eu, oriunda também de descendência ligada a este ramo, não pude não a trazer comigo e querer dar jus à sua essência, que retrata na perfeição esta visão construtivista.

Além deste, o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão apresenta também alguns ideais e aspetos inerentes ao Modelo de Educação Desportiva.

O Modelo de Educação Desportiva tem por base a inclusão de cada aluno e ainda uma diversidade de papéis significativa. Possui como principal objetivo o desenvolvimento pessoal e social do aluno e tem como características fundamentais o seu clima de festividade, o formato de uma época desportiva que este possui, com evento culminante, competição formal,

record e afiliação à mistura. Este modelo prevê assim a formação de alunos desportivamente literatos, entusiastas e competentes, o que eu considero ser o pacote completo e, sem sombra de dúvida, um objetivo a ter sempre em mente ao longo da minha atuação (Siedentop, 1994).

O Modelo de Competência nos Jogos de Invasão preserva assim esta valorização de um contexto desportivo autêntico pois, ainda que sejam abordados jogos com algumas modificações, a essência do jogo em si deve lá estar (Graça et al., 2015).

De acordo com Graça et al. (2015) é aqui que a frase “aprende-se a jogar jogando”, ganha todo o seu significado. Isto acontece pois neste modelo, os alunos aprendem a jogar numa oportunidade onde são sujeitos a uma forma de jogo mais simples que o jogo formal. Além disso, estes aprendem jogando, no terreno, contudo, sempre com o benefício de possuírem uma instrução ativa do docente. De salientar ainda que o jogo não dispensa a exercitação, sendo também possível aprender a jogar através da exercitação das estruturas parciais e elementos do jogo.

Assim, apesar da boa adesão por parte dos alunos, senti que utilizar este modelo mais uma vez poderia trazer-me ainda mais vantagens visto que já havia tido uma primeira experiência e contacto com a mesma. E assim foi, o recurso ao Modelo de Competência nos Jogos de Invasão existiu também na lecionação da modalidade Andebol, com maior ênfase nas nuances relativas ao *TGfU*. Desta maneira, senti que foi, quer para os alunos, quer para mim, esta decisão que permitiu uma maior continuidade e uma ótima linha condutora, já que era um modelo em que os alicerces já eram intrínsecos.

De facto, conforme esperado, esta revelou ser a rota ideal a percorrer na onda dos desportos coletivos. Permitiu uma abordagem equilibrada e rica, onde os alunos compreendem o jogo, existindo uma valorização cognitiva e tática na aprendizagem do mesmo, e vivenciam ainda uma cultura desportiva autêntica, desenvolvendo, por um lado, a tomada de decisão e resolução de problemas e, por outro, a responsabilidade e liderança, cultivando sempre a autonomia do aluno (Harvey & Jarrett, 2014).

Posto isto, segui em frente na navegação pela corrente do sócio-construtivismo, onde surgiu o Modelo de Ensino por Pares e o Modelo de

Aprendizagem Cooperativa, ambos utilizados na abordagem às modalidades Dança e Badminton.

No Modelo de Ensino por Pares, o aluno encontra-se no centro do processo de ensino-aprendizagem, existindo uma valorização mental. Este traz inúmeros benefícios, desde o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação com o outro, o feedback e resolução de problemas, o consolidar do conhecimento, conseguido através da observação, correção e auxílio aos colegas, da matéria abordada, e ainda ao nível da motivação, proveniente do trabalho com os colegas. Esta é assim uma abordagem onde um aluno ensina o outro, e vice-versa (Metzler, 2011).

No que ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa diz respeito, tal como no anterior, o aluno assume também um papel central em todo o processo de ensino-aprendizagem, existindo uma enorme valorização social. Aqui, os alunos trabalham em pequenos grupos com vista a alcançar os objetivos traçados. A colaboração, a participação, o trabalho em equipa e apoio mútuo são alguns dos pilares presentes neste modelo, sendo que este possui ainda os mesmos benefícios do modelo anteriormente referido. Para além disso, existe uma responsabilidade em grupo, o que faz com que o sucesso ou fracasso seja responsabilidade de todos e não apenas de um (Dyson & Casey, 2016).

De facto, os dois modelos supracitados apresentam alguns alicerces comuns, e a sua utilização conjunta funcionou muito bem no contexto onde estive inserida. Ao nível da Dança, foi maioritariamente utilizado o Modelo de Aprendizagem Cooperativa ainda que com umas nuances do Modelo de Ensino por Pares. Já no Badminton o contrário aconteceu. A base foi puramente o Modelo de Ensino por Pares, existindo momentos em que também prevaleciam algumas características do Modelo de Aprendizagem Cooperativa.

No geral, a meu ver, o balanço final foi bastante positivo. Esta foi uma ótima aliança onde predominou um ambiente colaborativo, inclusivo e estimulante, onde foi possível ensinar, aprender e crescer juntos, e que não só manteve os alunos motivados e envolvidos como ainda lhes permitiu florescer as mais variadas competências pessoais, sociais e cognitivas.

Numa perspetiva totalmente distinta, com uma corrente comportamentalista, surge o Modelo de Instrução Direta, utilizado aquando da

lecionação da modalidade Atletismo. Neste modelo, o professor encontra-se no centro da tomada de quase todas as decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, sendo um transmissor de conhecimentos. Para além disso, de forma a maximizar a eficácia das atividades, aqui, o professor fornece constantemente feedbacks corretivos, bem como instruções claras e precisas, detalhadas, do que deve ser realizado e de que maneira (Mesquita et al., 2008).

Desta forma, dado o número reduzido de aulas destinado a esta modalidade e à técnica a ela inerente, este contexto pareceu ser aquele onde o modelo em questão melhor poderia resultar, tendo em conta todas as modalidades que lecionei. Assim, durante as aulas, era sempre efetuada uma revisão da matéria anterior, seguida de uma apresentação das novas habilidades, através de progressões pedagógicas, sempre com elevada monitorização e correções sistemáticas, de forma a atingir os objetivos delineados (Rosenshine & Stevens, 1986).

Apesar das suas vantagens, também sentidas por mim na prática, como o sucesso no ensino de habilidades técnicas básicas, a aplicação exclusiva deste modelo apresenta realmente algumas desvantagens que se tornaram claras na PES, nomeadamente, as suas limitações no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, e da capacidade de lidar com situações complexas e imprevisíveis (Pereira et al., 2016).

Em suma, após o contacto com os diversos modelos acima indicados, vantagens e desvantagens de todos eles e impacto que possuem numa turma, na prática, sem dúvida alguma que, no futuro, irei optar por uma lecionação cuja base são os modelos onde o centro do processo é o aluno. Ainda assim, não descarto a possibilidade de recorrer ao Modelo de Instrução Direta, contudo apenas quando alicerçado a outro modelo sócio-construtivista, aproveitando o melhor dos dois mundos, a fim de promover o desenvolvimento integral dos alunos que comigo navegam mar fora.

4.1.3.2. Ideias Extra: Inovar e fazer a diferença

De volta ao ponto de partida, e sendo eu “um ser curioso, ambicioso, lutador, que preza por ser sempre mais e melhor”, o leme rodou e rodopiou e

fez um pequeno desvio que engrandeceu esta viagem pelo mar desconhecido e recheado de desafios e progressos.

Desde sempre na minha mente habitou o entregar-me de corpo e alma e querer fazer a diferença, deixar uma marca positiva e plantar nos alunos que ia acompanhar também o meu “bichinho” do gosto pela prática de atividade física, tão importante para a saúde. E assim foi. No final do 2º período surgiu em mim a ideia de criar um calendário com desafios extra para propor aos famosos meninos dos meus olhos, de forma a motivá-los, primeiramente para a prática de atividade física. Contudo, com o desenrolar da cassete, a criatividade e ambição levaram-me a alargar este objetivo inicial e, claro, não deixando de lado a minha veia amante do cuidado e empatia pelo outro, decidi abranger outros parâmetros, mais uma vez, com vista ao desenvolvimento integral de cada aluno, para além do que já era trabalhado diariamente de forma mais indireta nas aulas.

No geral, sempre fui apologista de utilizar os benefícios que a disciplina que tive a oportunidade de lecionar oferece, a nível motor, de forma interligada com as demais características socioafetivas e cognitivas que a esta estão associadas. Dessa forma, cruzei aquele que era o Referencial de Avaliação Pedagógica do AESH com a área dos conhecimentos presente nas Aprendizagens Essenciais do ano de escolaridade em questão e obtive alguns temas que considerei pertinentes abordar, criando assim as semanas temáticas. Durante o 3º período, todas as semanas continham em si um tema e, conseqüentemente, as aulas eram elas também planeadas com vista à integração e abordagem dessa mesma temática.

Na primeira semana, os alunos criaram a sua caderneta pessoal, onde ia, posteriormente, ser assinalado o cumprimento dos desafios propostos e entregaram-na na semana seguinte, aula essa onde existiu uma explicação mais cuidada e pormenorizada deste meu “mini projeto”. Assim, as semanas temáticas pensadas e respetivos desafios tiveram início na terceira semana do último período, terminando na última semana do ano letivo em questão.

Relativamente aos temas, estes variaram desde: Corrupção vs Verdade Desportiva, Afetividade, Qualidade do meio ambiente (Poluição, Urbanismo e Industrialização), Higiene, Alimentação, Sedentarismo e Evolução Tecnológica, Violência vs Espírito Desportivo e Especialização Precoce juntamente com a

Exclusão ou Abandono Precoce, conforme apresentado no Anexo VII. A cada tema fez-se corresponder um desafio a cumprir pelos alunos, sendo anotado o número de pontos conseguido por cada elemento da turma (Anexo VIII).

No último dia desse mesmo ano letivo, após a contagem de todos os pontos, foram entregues aos alunos as suas cadernetas pessoais, já revistas e com uma mensagem especial para cada um, personalizada, tal como consta no Anexo IX. Aqui os três elementos com maior classificação, ou seja, cuja adesão a estes desafios foi mais forte, receberam uma medalha como recompensa final por todo o esforço e dedicação colocados neste projeto.

Esta foi uma iniciativa que nunca vi antes ser feita e apesar de, em certos desafios, a adesão não ter sido tão positiva quanto queria, na sua maioria, posso afirmar que foi uma experiência muito positiva e vi realmente, por parte de alguns alunos, bastante empenho e entrega a esta ideia. Embora nem sempre tivesse sido possível, tentei ao máximo criar desafios que fossem exequíveis durante o tempo da aula de EF, de forma a não sobrecarregar também os alunos fora do mesmo.

De um modo geral, fiquei bastante satisfeita com o resultado final. Se apenas um aluno tivesse aderido a este projeto, de corpo e alma, já teria ficado feliz pois sei que fiz a diferença na vida, ou pelo menos, no último período daquele aluno. Neste caso em específico tenho a noção de que fiz a diferença em muitos mais alunos, não foi apenas um, e isso foi comprovado também pelo feedback da turma, o que me deixou radiante, de coração bem quente, como se tivesse avistado terra, ao longe, após uma longa viagem em alto mar.

Para além desta, existiu uma outra dinâmica por mim criada no início do 2º período: o momento *UBUNTU*. Esta ideia surgiu após a visualização do documentário “Regras de Jogo” na *Netflix*, numa aula onde as condições meteorológicas nos obrigaram a recorrer ao auditório (único espaço disponível). Nessa aula, os alunos visualizaram 2 episódios do documentário, onde num deles, no de *Doc Rivers*, foi mencionado o *UBUNTU* como um modo de vida. Foi aí que a minha mente começou a magiciar a melhor forma de incluir esta filosofia tão positiva na turma que me acompanhava. Tal como apresentado nesse documentário, *UBUNTU* não é uma mera palavra, é um modo de vida, uma forma de viver, de origem africana. É difícil de traduzir, mas remete para a ideia de aprender a ser humano com outros seres humanos, na

sua essência mais pura. Apoiar a generosidade, a felicidade, a empatia e a harmonia, valorizando a interdependência e solidariedade, o combo ideal a incutir num grupo de jovens tão dispares.

Assim, após ser refletida em conjunto a mensagem relativa a este modo de vida, foi criado o momento *UBUNTU* na turma onde, no final da aula, em círculo, os alunos juntamente com os professores presentes, realizavam o grito criado por eles, de forma a vivenciar essa filosofia e tudo o que ela defende, trazendo essa mesma essência para o nosso dia a dia. Mais do que um grupo, ansiava ter uma equipa que remasse na mesma direção e foi com esse objetivo que criei também este momento.

Infelizmente, numa fase inicial não senti grande iniciativa por parte dos alunos nem adesão ao grito, o que me fez repensar a ideia e a sua concretização. No entanto, não desisti e continuei a reforçar várias vezes durante as aulas os pontos-chave do *UBUNTU*, que gostava de ver na turma até que, passado algum tempo, eram os próprios alunos a pedir para se realizar, no final da aula, o momento *UBUNTU*. Aí sim, senti que este investimento valeu a pena e, mais uma vez, embora saiba que nem todos aderiram a 100%, sei que houve quem o tivesse feito e isso por si só já me recarregou as energias para continuar mar adentro.

4.1.4. Avaliação: O processo de ancoragem

Continuando a navegação, surge uma das mais tempestuosas etapas que ultrapassei no decorrer de todas as marés, dado o seu valor no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, a avaliação. Ao longo desta viagem considerei essencial este calmo balançar da maré para observar e avaliar efetivamente qual o ponto da situação, o processo de ancoragem necessário para um avanço adequado e pensado. Este ponto foi um dos mais difíceis com os quais me deparei, principalmente a avaliação sumativa, pois acrescia em mim uma enorme responsabilidade que, consequentemente, determinaria uma classificação com um peso significativo na pauta de cada aluno. No entanto, mais do que um número, era o impacto de uma decisão tão importante da minha autoria, que afetava cada elemento da turma, o que despoletava em mim a ânsia de ser o mais justa possível, não existindo muito espaço para a falha.

A verdade é que a avaliação tem vindo a sofrer várias modificações, de acordo com as diferentes práticas vivenciadas. Contudo, esta deixa muitas vezes de lado a sua essência pela natureza pedagógica que possui (Black & Wiliam, 2010).

Atualmente é compreendida não só como um processo para tomada de decisão, mas também para permitir a regulação e intervenção nas práticas pedagógicas, como refere Weiss (1996).

Perspetivando nas minhas práticas, a avaliação surge não só como um juízo de valor, mas também como uma âncora no processo de ensino-aprendizagem, de forma a permitir o conhecimento por parte do aluno de como se encontra ao longo dos conteúdos abordados, sendo uma ótima ferramenta de auxílio para o professor, no sentido de preparar a componente curricular.

Assim, considera-se que a avaliação se subdivide em três modalidades: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

Segundo Fernandes (2005), a primeira permite perceber quais as aptidões e conhecimentos prévios dos alunos perante um novo momento de aprendizagem. A este nível, no decorrer das práticas, o meu principal objetivo foi perceber o ponto de partida para a viagem a realizar em cada UD, permitindo perceber qual o nível da turma e, por consequência, adequar cada aula e respetivos conteúdos a trabalhar.

Já a avaliação formativa é vista como um processo que tem como principal objetivo melhorar as aprendizagens dos alunos, permitindo uma “Avaliação para as aprendizagens” como refere Gardner (2006) e, nesse sentido, o feedback torna-se um conceito essencial, pois permite comunicar ao aluno como decorrem as suas aprendizagens e orientá-lo para possíveis dificuldades, colmatando as mesmas (Coutinho et al., 2022).

Para além disso, este facilita o encorajamento e confiança dos alunos para melhorarem as suas maiores necessidades e se superarem, passo a passo, sendo essencial o docente, segundo Maria e Zeferino (2007), balancear ao sabor da maré de acordo com cada modalidade, pois o modo como se transmite influencia, logicamente, esta progressão.

No sentido de navegar e passar as cartas de navegação a cada menino dos meus olhos, o feedback pedagógico tornou-se uma ferramenta fulcral a

cada maré vivenciada. Este corresponde à resposta do professor em relação ao comportamento motor apresentado pelo aluno e tem como principal objetivo o auxílio em todo o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo informações relevantes acerca do desenvolvimento das capacidades e habilidades dos discentes (Deci & Ryan, 2008; Rosado & Mesquita, 2009). O feedback pode ser dividido em duas fases distintas: a de diagnóstico, onde é detetado e analisado cada erro, compreendendo as suas causas, e a de prescrição, onde decorre a transmissão de um feedback e a respetiva solução por parte do professor (Mesquita et al., 2021).

Por fim, de acordo com Mesquita et al. (2021), existem alguns tipos distintos de feedback, dos quais o descritivo, relativo a uma “informação que descreve a ação que o praticante está a realizar” (Mesquita et al., 2021, p. 85), o feedback prescritivo, uma “informação que indica o modo de realizar a ação” (Mesquita et al., 2021, p. 85), o feedback avaliativo que descreve a “informação que estabelece uma apreciação do que o praticante está a realizar, podendo ser positivo ou negativo” (Mesquita et al., 2021, p. 85) e, finalmente, o feedback interrogativo relativo à “informação que se refere a uma questão colocada ao praticante” (Mesquita et al., 2021, p. 85).

Desta forma, no decorrer da PES, o principal objetivo passou por fornecer os diversos tipos de feedback de forma a perspetivar e planear os passos seguintes, dando assim espaço a uma navegação (auto)regulada, bem como autonomia ao aluno para construir e colmatar as suas aprendizagens e, simultaneamente, ao professor para de imediato conseguir (re)construir os processos de ensino e aprendizagem.

No que concerne, por fim, à avaliação sumativa, a mesma é uma “Avaliação das aprendizagens” conforme referido por Gardner (2006), tendo por objetivo compreender o que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento do seu processo de aprendizagem, sendo que esta presta-se maioritariamente à classificação, não sendo exclusiva da mesma, permitindo avaliar a retenção dos objetivos e a capacidade de transferência do conhecimento.

Para além disso, pode também servir para complementar a avaliação formativa, contribuindo para regular as aprendizagens e o ensino. É ainda de salientar o seu valor social, dado que muitas vezes é compreendida como um

juízo de valor e não como algo para permitir outras decisões no processo de aprendizagem do aluno (IIE, 1994).

“Hoje realizei a última avaliação do período e, apesar de ter ajustado o número de parâmetros a avaliar, senti que continuavam a ser bastantes, o que me causou uma enorme dificuldade nesta tarefa. O facto de ter de avaliar tantos alunos em múltiplos pontos distintos, torna a avaliação no geral muito mais difícil, impossibilitando-me de avaliar toda a turma nesse momento”.

Diário de Bordo, 12 de março de 2024

Na prática, a avaliação sumativa permitiu avaliar e classificar a aprendizagem, no final de cada UD, complementando assim a avaliação formativa, de maneira a perceber se foram atingidos os objetivos por parte do aluno, de acordo com o planeamento elaborado. Aqui, foi realizada uma grelha excel com os conteúdos relativos a cada modalidade lecionada, referentes à componente motora da mesma, com vista à avaliação dos parâmetros essenciais de cada UD e objetivos trabalhados nas mesmas. Contudo, uma das grandes dificuldades com que me deparei foi o avaliar tantos alunos, em tão pouco tempo, nos diversos critérios estabelecidos. Fui sempre tentando aprimorar este aspeto, através da experimentação de diversas estratégias distintas e, no final do ano, esta competência já tinha sido despoletada e era intrínseca em mim.

Para além disso, a este nível, foi também utilizado um instrumento de avaliação educacional, a autoavaliação, preenchida no final de cada período pelos alunos, na plataforma *Google Forms*. Esta permitiu alcançar diversos objetivos pedagógicos e ainda melhorar a minha prática, na medida em que me fez perceber a visão de cada aluno, nomeadamente a sua perceção relativamente às competências individuais bem como algum feedback relativo às aulas e práticas utilizadas nas mesmas. A este nível aprendi também, através da utilização de duas estratégias diferentes, qual a melhor forma, pelo menos aquela que melhor resultou com a turma em questão, para a realização da autoavaliação.

A verdade é que nos primeiros períodos caí no erro de realizar as avaliações sumativas relativas a cada modalidade na última semana de aulas, o que não me permitiu ter tempo em aula destinado à autoavaliação. Desse

modo, enviei via email o *link* aos alunos para que o preenchessem em casa. Já no último período consegui organizar muito melhor o tempo destinado a cada tarefa e modalidade e, na última aula do ano, reservei um espaço inicial para a realização da autoavaliação no pavilhão, no telemóvel de cada aluno. Esta foi realmente uma estratégia muito mais eficaz, na medida em que permitiu ter uma quantidade de respostas muito maior. Todos os alunos presentes na aula preencheram o *link*, excetuando um aluno que não conseguia abrir a sua conta email, por isso aponte a sua autoavaliação no meu caderno. Penso que, caso algum aluno estivesse a faltar nessa aula, seria interessante complementar, unir as duas abordagens mencionadas e, não só efetuar a autoavaliação na aula, mas também enviá-la para os alunos em falta, de maneira a alcançar os 100% de adesão pretendida por parte da turma.

4.1.5. Observação e Reflexão: Sobre navegar, o ir e voltar

Tal como acontece ao longo de um dia de trabalho de uma Nadadora-salvadora como eu, também enquanto profissional a navegar ao sabor do ensino, fui enfrentando as mais diversificadas tempestades, onde se tornou essencial abrandar (sem nunca realmente parar) para observar, o ir e voltar, refletir e (re)pensar, investir na dimensão construtivista, construindo práticas cada vez mais significativas.

Assim, tornou-se imprescindível identificar problemas, questionar valores, observar os contextos, participar na gestão curricular, sem nunca esquecer a relevância de todo o trabalho colaborativo no decorrer do processo de reflexão e evolução profissional.

Como tal, assumi desde logo a atitude de uma professora investigadora, que, tal como Alarcão (2001, p. 6) refere, “tem uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se interroga na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática”, sendo este termo referido pela primeira vez por Stenhouse (1984) perspetivando o currículo como algo que muda de acordo com a reflexão que o professor faz sobre a sua prática.

Neste sentido, as observações ocuparam um espaço fundamental, essencial e imprescindível na PES. Desde a observação sistemática de

diversas aulas, com recurso a uma grelha comum ao NE, dividida nos 3 pontos seguintes: controlo, gestão e instrução, até à observação não-sistemática, maioritariamente realizada durante o ano letivo.

Assim, no decorrer de toda a PES foi crucial observar mas principalmente refletir sobre os desafios e as potencialidades de cada objetivo, refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, permitindo uma gestão prévia das próximas aulas bem como uma evolução pessoal e profissional, tanto da minha parte como do aluno (Schön, 1991).

“Um ponto curioso que reparo que fui alterando ao longo do ano foi precisamente a forma como reflito e passo para o papel as minhas reflexões, principalmente dos planos de aula.”

Diário de Bordo, 28 de maio de 2024

Na verdade, esta capacidade de refletir sobre os vários acontecimentos intrínsecos à PES foi sendo, ao longo da mesma, cada vez mais aprimorada. No caso das aulas lecionadas, por exemplo, inicialmente, dava por mim a olhar maioritariamente para os exercícios realizados e a forma como decorreram na prática, coisa que, com o passar do tempo se transformou numa visão mais ampla, que abrangia questões como as dimensões de intervenção pedagógica, desde pontos relativos à instrução, passando pela gestão e ainda clima/disciplina da aula (Siedentop, 1993).

Relativamente à operacionalização dos processos de reflexão, e com base na ideia de Batista (2012), tanto as reflexões parciais (presentes nos planos de aula) como as integradas (o caso do diário de bordo), revelaram ser de extrema importância e assumir um papel crucial na minha PES. Foi graças a elas que deixei de descrever o que era realizado para realmente pensar e mergulhar num mar mais profundo, olhando para cada pormenor para além do superficial, visível por qualquer pessoa.

A este nível, senti que o tempo final da aula, destinado à reflexão com os alunos sobre a mesma foi extremamente útil, na medida em que permitia não só fazer um balanço da mesma, percebendo o que os alunos mais e menos gostaram, bem como aquilo que aprenderam de novo. Além disso, era aqui verificado se os objetivos da aula eram ou não cumpridos, servindo como uma boa base e auxílio no planeamento da aula seguinte.

Não é à toa que já há décadas Zeichner (1993) afirma que o ser reflexivo é também uma forma de ser professor, e isto? Eu considero simplesmente o ideal de beleza do mundo do ensino.

Não obstante, este período de reflexão e observação acaba por ser algo que gostava de ter realizado ainda com mais profundidade, tal como no mar, de forma a descobrir as pequenas particularidades e detalhes submersos. Contudo, quando mergulhámos de cabeça são tantos os aspetos a ter em atenção que, no escasso tempo destinado a tal, não me foi possível com todo o turbilhão de informação ter o detalhe que gostaria.

Assim, mais do que uma estratégia a utilizar na PES, tenciono que esta me acompanhe ao longo da minha vida, nos mais variados contextos. Este foi um aspeto que vi em mim ser modificado com esta aventura, a perceção de que não devemos simplesmente aplicar as coisas porque nos ensinaram dessa forma, mas sim refletir sobre elas e analisar o trabalho que temos em mãos, afinal de contas a formação não termina na escola, estamos em constante aprendizagem e é até possível construir a formação dentro da profissão, conforme defendido por Nóvoa (2009).

4.2. ÁREA 2- Participação na Escola e Relações com a Comunidade: De braços dados em alto mar

4.2.1. Dia Europeu do Desporto na Escola

O Dia Europeu do Desporto na Escola (DEDE) é uma atividade integrada na Semana Europeia do Desporto e tem como principal objetivo “promover o desporto e a atividade física na Europa, através da realização de um conjunto alargado de atividades dirigidas a toda a população, independentemente da idade ou do nível de preparação física”, citando a informação inicial criada pela Direção-Geral da Educação (2015).

Este teve lugar no dia 29 de setembro de 2023, conforme consta no cartaz presente no Anexo X. Aqui, foram realizadas diversas atividades nas escolas do AESH, tendo em atenção as diferentes idades e demais características das crianças e jovens envolvidos.

Após a divisão dos docentes pelas respetivas escolas, o NE ficou encarregue de promover as atividades propostas, enquanto os docentes acompanharam os seus alunos, na Escola Básica de S. Gens, durante a manhã. Aos alunos do pré-escolar e 1º ano foram destinados exercícios cujo objetivo era o aprimoramento de capacidades como a coordenação, o equilíbrio e a destreza óculo-manual, realizadas no polivalente. Já os alunos do 2º ano participaram num circuito com as seguintes estações: tiro ao arco, salto em comprimento, corrida de obstáculos e jogo da raposa, no terraço. Quanto ao 3º ano e 4º ano, estes realizaram corfebol, remate ao alvo e *bowling*, no campo exterior.

No que diz respeito à minha participação neste dia memorável, a mesma passou por, juntamente com um membro do NE, ficar responsável pela preparação e toda a dinâmica envolvente dos exercícios realizados no terraço da Escola Básica Quinta de S. Gens.

Relativamente à organização e gestão das atividades, do meu ponto de vista, esta foi adequada e bem conseguida. Contudo, um fator importante que permitiu este sucesso foi o auxílio prestado pelas alunas do Curso Profissional Técnico de Ação Educativa, essencial e imprescindível. Existindo 4 estações a acontecer ao mesmo tempo e com tantas crianças envolvidas tornava-se realmente difícil uma única pessoa estar atenta a tantos pormenores e riscos

presentes em todos os exercícios. Nesse sentido, existir pelo menos um elemento responsável por cada estação fez com que tudo se realizasse da melhor forma possível tanto a nível motor, como cognitivo e socioafetivo, prevenindo os riscos associados. Para além dos exercícios em si, é de salientar o extremo cuidado que foi necessário existir relativamente ao espaço (terraço), uma vez que este possuía um muro do qual os alunos não se podiam aproximar, correndo o risco de queda para o piso inferior.

Um aspeto menos positivo dessa manhã foi o calor extremo que se fazia sentir no terraço da escola. Numa fase inicial, os alunos passavam cerca de 5 minutos em cada estação, contudo, devido a esta condição, foi necessário ser-se mais flexível e perceber, de acordo com o que se estava a sentir no momento, qual a melhor gestão de tempo a colocar em prática. Assim, muitas vezes, estes não chegavam a passar tanto tempo por estação, de maneira a terem um pouco de descanso à sombra e, deste modo, ser-lhes possível retomar a atividade seguinte com mais energia e predispostos a realizar o que lhes era pedido.

De uma forma geral, para mim, o balanço desta manhã foi bastante positivo, na medida em que me permitiu ter acesso a uma realidade completamente diferente daquela a que estava exposta habitualmente. Trabalhar com crianças mais novas é realmente um enorme desafio tanto pela energia, pela imprevisibilidade de ações e palavras, como pelos cuidados extra que têm de existir e, nesse sentido, este evento revelou-se uma ótima experiência, recheada de novas aprendizagens e vivências úteis para o futuro.

Em suma, na minha opinião o DEDE é uma excelente iniciativa que promove a prática de atividade física, combatendo também, dessa forma, o sedentarismo e doenças associadas à inatividade física mas, mais do que isso, visa a interação e inclusão de todas as crianças e jovens, independentemente da sua idade, condição física, e demais fatores associados. Foi extremamente gratificante e recompensador ver o suor e o sorriso de cada um dos alunos que passavam pelas nossas mãos. O culminar desta atividade refletiu-se num verdadeiro sentimento de missão cumprida, com a certeza de que estou no caminho certo, no meu mar de eleição!

4.2.2. Dia do Desporto Adaptado

O Dia do Desporto Adaptado foi uma atividade dinamizada pelo NE com o intuito de oferecer uma experiência enriquecedora às turmas presentes nas aulas de EF, através da abordagem a diferentes modalidades adaptadas.

Assim, no dia 1 de março de 2024 esta ideia foi colocada em prática, na ESSH. Para isso ficou acordado previamente que as modalidades a dar a conhecer seriam: *Goalball*, Orientação e Mobilidade, *Polybat*, Andebol em Cadeira de Rodas, *Boccia*, e Voleibol Sentado, conforme consta no cartaz presente no Anexo XI.

Este evento necessitou, logicamente, de uma organização cautelosa e bem estruturada por parte do grupo responsável. Dessa forma, criou-se previamente um excel onde ficou delineado não só o *roulement* da atividade, com os horários e a distribuição das turmas pelos espaços, como ainda ficou descrito quais os responsáveis por cada modalidade, conforme demonstrado no Anexo XII. Além dos professores de EF envolvidos, contou-se ainda com a presença e importante auxílio de um atleta federado de *Boccia*, de dois atletas federados de *Goalball* e de um treinador de Andebol em Cadeira de Rodas. Dado a inexistência de cadeiras de rodas nas instalações da ESSH, o NE solicitou o empréstimo de dez cadeiras de rodas à FADEUP, tendo este sido de imediato aceite. De salientar que, no final do evento foi entregue um diploma de participação da autoria do NE, presente no Anexo XIII, aos colaboradores envolvidos neste projeto, como forma de agradecimento.

No que respeita à estação pela qual fiquei responsável, Orientação e Mobilidade, o espaço a esta destinada era o exterior e, infelizmente, existiu a ocorrência de precipitação em alguns momentos do dia. Assim, foi necessário haver uma gestão e ajuste da minha parte, adequando o único espaço livre (um corredor até à “bancada”, dentro do pavilhão) para reorganizar as atividades planeadas. Aqui, aproveitou-se o tempo sem chuva para explorar o exterior, sendo que os alunos demonstraram maior interesse e motivação nesses casos, em comparação com a realização dessas mesmas atividades no interior.

No geral, na minha estação, considero que os alunos se envolveram e se divertiram com os exercícios propostos, sentindo na pele a diferença que faz retirar um sentido (visão) ao qual estamos tão habituados e se dá desde

sempre como garantido. Através da utilização de vendas, estes percorriam os circuitos e exercícios planeados, trabalhando aos pares, com diferentes técnicas inerentes à orientação, o que tenho a certeza que foi enriquecedor, desafiante e deixou alguns deles a pensar no assunto.

Olhando para este evento como um todo, desde a organização prévia até à sua execução na prática, senti que foi realmente tudo muito trabalhoso e um dia extremamente cansativo, mas recompensador no final.

Como em tudo na vida, existiram aspetos positivos e outros que podiam ter corrido melhor, como a organização antecipada. Apesar da cuidadosa preparação tida antes do evento, sinto que alguns pormenores não foram bem pensados, nomeadamente, o termos as cadeiras na ESSH apenas no dia do evento, e não desde o dia anterior, por exemplo, o que foi um pormenor a refletir e nos deixou, sem dúvida, mais agitados logo pela manhã. O facto de ter sido afixado na escola o cartaz da atividade apenas no próprio dia e não o termos feito nos dias anteriores também não foi o mais benéfico para a gestão do evento. Podia ainda ter sido enviado um email no dia anterior a relembrar os docentes de EF desta atividade, bem como os da área da Educação Especial, área esta cuja presença não foi tão forte como esperávamos.

Por outro lado, e apesar de algumas estações não terem começado a tempo devido a imprevistos de última hora, este evento foi bastante enriquecedor, para ambos os lados intervenientes. Para mim, enquanto futura docente, pois me fez desenvolver e colocar em prática diversas capacidades, principalmente a nível de organização de eventos escolares. Mas também para os alunos, uma vez que lhes permitiu experienciar novas atividades e colocarem-se no lugar do outro, promovendo a inclusão entre eles. Aqui ficou a sugestão de, em conversa após o findar do evento, num próximo ano ser realizada a Semana do Desporto Adaptado, de maneira a ser possível dar um maior tempo de prática aos alunos e conseguir chegar a mais turmas, e não apenas às que tinham aulas de EF naquele dia em específico.

Em suma, as atividades foram ao encontro do que se esperava aquando desta ideia, foram divertidas, desafiantes e motivadoras, de forma a suscitar interesse e envolver os alunos nas mesmas, proporcionando-lhes a melhor experiência possível a esse nível.

4.2.3. Dia do Agrupamento

Foi no dia 7 de março de 2024 que a ESSH albergou nela inúmeras atividades formativas de cariz desportivo, cultural e científico, naquele que foi o Dia do Agrupamento.

Inicialmente, o meu papel neste dia passou por acompanhar uma turma de 8º ano nas atividades a que estes tinham de comparecer. Contudo, devido ao meu envolvimento no DE, em específico na Dança, tive de abandonar essa função para auxiliar as apresentações desse grupo.

Ainda assim, conheci a turma e realizei uma atividade com a mesma, relativa à disciplina de Português. Aqui, a postura dos alunos foi muito positiva mesmo existindo, naturalmente, quem achasse menos útil o dia em si. Apesar do tempo reduzido que tive com a turma sinto que consegui criar uma boa ligação e cativá-los também para a atividade em questão, através de desafios que fui colocando, tendo sido um ponto bastante positivo.

Após deixar a turma com outro responsável, e voar até às “minhas meninas da Dança” como gostava de lhes chamar, dediquei-me à apresentação da coreografia criada pelo grupo e, como “responsável” que era também pelo projeto, acompanhei-as, tanto de manhã, como de tarde, não tendo assim tanto contacto com as restantes atividades. A organização a este nível funcionou muito bem e, como sempre soube que seria, as apresentações correram lindamente, nervos à parte, e sempre com muito orgulho envolvido.

Neste dia, cada sala, pavilhão e corredor ganhou uma cor diferente, outro significado e desafios distintos para cada jovem que por eles passasse. Abrangeu diversas temáticas, culturas e interesses, sendo assim um evento onde cada um se pôde encaixar e desfrutar, seja na sua zona de conforto e/ou a testar os seus gostos e preferências.

No geral, esta atividade foi uma ótima iniciativa, com o envolvimento ativo dos alunos de anos escolares mais avançados. Foi interessante ver alunos ensinar alunos e o quão bem isso funcionou, ainda que com alguns mais irrequietos, característico das idades mais novas. Aqui, aprimorei algumas competências, nomeadamente ao nível das relações interpessoais, aumentando a minha ligação com a comunidade escolar e, dessa forma, acrescentando inúmeros pormenores à bagagem desta viagem.

4.2.4. Desporto Escolar

Enquanto programa oficial do Ministério da Educação, Ciência e Inovação, o DE tem como objetivo garantir o acesso à prática desportiva regular e de qualidade, promovendo o sucesso escolar, a adoção de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios ligados a uma cidadania ativa, conforme apresentado no *site* do AESH.

Assim, foi em outubro de 2023, na Escola Básica da Barranha, que iniciei a minha caminhada pelo DE, mais especificamente no mundo da Dança. Esta sempre foi uma área especial e com alguma importância para mim, a nível pessoal, embora nunca tenha enveredado por este caminho no leque de desportos que já pratiquei, com muita pena minha. A Dança transmite-me e permite-me sentir muito daquilo que a minha modalidade de eleição, a Natação, o faz, mesmo sendo áreas tão distintas, e isso já diz muito do que significa para mim. Sinto que, por vezes, é desvalorizada, não lhe dão o devido valor. No entanto, abracei esta área de corpo e alma, na esperança de mudar um pouco este tipo de estereótipos e mentalidades.

Dessa forma, dentro das opções disponíveis no DE, decidi optar pelo acompanhamento do grupo de Dança pois era a área que realmente mais me motivava. Alguns professores de EF repararam também neste meu amor pela modalidade e o jeito que apresentava a lecionar essas aulas, com os famosos meninos dos meus olhos, o que os fez apostar em mim para este desafio.

Numa fase inicial, o número de alunas presentes no horário estabelecido (quartas-feiras das 14h30 às 15h30) era bastante irregular, o que tornava mais difícil a construção das coreografias. Ainda assim, este problema foi melhorando até chegar a época crítica das avaliações. Aqui, e sempre que esta se aproximava, o número de alunas presentes diminuía, o que demonstrava também a falta de organização e gestão existente por parte de algumas.

No 2º período, após a desistência de duas alunas, segundo elas por falta de tempo e por não conseguirem conciliar tudo, dei por mim a pensar no que fazer para as manter por perto e, simultaneamente angariar mais alunos, mas as opções não eram realmente muitas, a não ser ir falando com as turmas que acompanhava mais de perto e desafiar os alunos a aparecer.

Na verdade, o grupo nunca teve mais de sete membros, ainda assim possuiu uma mudança significativa no que diz respeito às idades das alunas que ingressaram de novo e às que saíram do DE. Logicamente, estas alterações tiveram relativo impacto na dimensão das coreografias e naquilo que era feito todas as quartas-feiras, embora eu tenha sempre tentado trazer-lhes coisas novas e motivar ao máximo as “minhas meninas da Dança”.

Um dos marcos mais importantes para as alunas, neste projeto, foi sem dúvida alguma o dia de brilharem perante toda a escola e mostrarem o trabalho que havia sido desenvolvido ao longo do ano, através da apresentação da coreografia final, conforme já mencionado, no Dia do Agrupamento.

Dado ser a primeira vez que algumas o faziam, senti muito que os nervos se apoderaram delas até quase ao momento de “subir ao palco”. Não vou negar que, por momentos, o meu coração palpitou tanto que parecia querer sair do peito, mas era só o orgulho expresso sob a forma de batimentos cardíacos. Aqui, mesmo em plena taquicardia, transpareci a minha serenidade habitual, e senti-me uma mãe a dar os primeiros conselhos a uma filha. Com a diferença de que não era uma, mas sim sete, de braços dados comigo em alto mar. Olhavam-me atentamente enquanto lhes acalmava o coração e encorajava, e a verdade é que aos meus olhos foram perfeitas.

Outro evento muito especial que o grupo de DE teve foi a ida ao parque aquático de Amarante, já no final do ano letivo. Como já foi referido neste relatório, nesse evento era apenas eu, uma simples estagiária, no meio de todos os docentes de EF das várias escolas do AESH. Se inicialmente fiquei reticente quanto à minha presença no evento, no final só agradecia por ter arriscado, saído da minha zona de conforto, e juntar-me ao grupo nesta aventura. Foi um dia muito tranquilo, sempre com a segurança e cuidado que é necessário, mas muito divertido, onde as relações, seja entre alunos, entre professores, entre alunos e professores, foram todas elas bem cimentadas.

Esta minha participação intensa e ativa no DE foi, sem sombra de dúvidas, das experiências mais enriquecedoras que tive nesta área. Irei para sempre recordar o enorme contributo que dei ao pegar bem firme no leme e navegar sem medo de ser a pequena e quase docente “menina tímida” deste barco em alto mar.

4.2.5. XVIII Mega Sprinter

O Mega Sprinter é uma atividade do DE que tem como propósito o desenvolvimento desportivo e a intenção de detetar vontades e capacidades para a prática desportiva orientada e regular. Além disso, visa motivar e sensibilizar todos os alunos para a prática do Atletismo.

O AESH é o responsável por organizar a fase realizada na escola, após a seleção prévia dos alunos no contexto de cada turma. Assim, foi no dia 28 de fevereiro de 2024 que a primeira fase deste evento teve lugar, com atividades a abranger toda a população estudantil dos 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário, nos diversos escalões etários, masculinos e femininos. Essas atividades variaram desde mega *sprint*, mega salto, mega quilómetro, mega lançamento do vortex e mega lançamento de precisão (para alunos em cadeira de rodas).

Neste evento, a minha participação cingiu-se ao auxílio das atividades na Escola Básica da Barranha, dado ser realizado numa quarta-feira durante a tarde, onde era já habitual lá estar a acompanhar o DE. Assim, em parceria com os restantes docentes presentes, ajudei na preparação e realização do mega salto, do mega lançamento do vortex, e do mega *sprint*.

De facto, a diferença de idades existente entre as turmas com quem lidava diariamente e os alunos com os quais me cruzei neste evento era muito diferente, em vários sentidos. Por um lado, senti que, no geral, os alunos mais novos vinham realmente com garra, via-se o gosto no rosto deles por estarem a realizar aquelas atividades. Por outro lado, revelou ser também desafiante lidar com a energia e euforia das crianças, mais inquietas e sempre com “as pilhas bem carregadas”, o que também foi bom para mim, no sentido em que me deu outra perspetiva de como seria lecionar esta disciplina num ano fora do meu ciclo de ensino e desenvolveu em mim a capacidade de arranjar outras estratégias benéficas para o grupo que tinha perante mim.

De maneira geral, considero esta uma atividade bastante dinâmica e cuja organização funcionou muito bem. Dado estar numa escola na qual não me encontrava diariamente, não conhecia grande parte dos alunos, o que também foi muito bom para contrariar esse mesmo facto. A este nível, dado a minha boa energia e facilidade para criar laços novos, saí deste evento a conhecer todos os alunos que nele participaram e que, um tempo de depois,

reencontrei na ida ao parque aquático. Foi realmente bom voltar a vê-los e ser tão acarinhada, sentir que os marquei... reconheceram-me e vieram de imediato ter comigo, alegres, a falar tranquilamente sobre as 1728393 peripécias características das crianças e jovens. Mais uma vez, a relação com toda a comunidade foi aqui bem desenvolvida e sim, sentia-me completamente como sendo do grupo, e nunca um peixe fora de água.

4.2.6. XXIV Torneios Desportivos Interescolas Secundárias do Concelho de Matosinhos

O XXIV Torneios Desportivos Interescolas Secundárias do Concelho de Matosinhos, é um evento que visa a promoção da prática desportiva entre alunos das diversas escolas desse concelho, onde se encontram presentes as seguintes modalidades: Andebol, Atletismo, Badminton, Basquetebol, Futsal e Voleibol, disputadas pelos alunos selecionados por cada escola, cujo cartaz se encontra presente no Anexo XIV.

A nível organizacional, cada escola fica responsável pela organização do torneio de uma modalidade, sendo que a da ESSH ficou com o Atletismo. Como tal, foram várias as tarefas a realizar com vista ao sucesso deste dia.

Foi no dia 18 de abril de 2024, no Complexo Desportivo da Bateria, que o torneio de Atletismo decorreu. Contudo, a sua preparação teve início uns bons meses antes, em reuniões onde fui aprendendo realmente muito sobre tal preparação. A este nível, no que diz respeito à distribuição de tarefas, para o próprio dia, eram várias as opções existentes, mas aquela à qual me dediquei de corpo e alma, no dia do evento, foi o secretariado, tarefa essa equivalente a um dia cuja maré atingiu o seu ponto mais alto, repentinamente, absorvendo tudo o que apanhava pelo caminho. Porquê? O *stress* e a pressão que senti durante essa tarde foram surreais. Contudo, antes de chegar à minha função específica, logicamente, existiu uma preparação prévia de cada posto, durante a manhã. Neste sentido, ajudei a carregar e preparar/montar tudo o que cada estação pedia, envolvi-me por completo e senti na pele o verdadeiro trabalho que um evento destes requer. Para além disso, auxiliei ainda a docente responsável pelo secretariado a confirmar todos os dados alterados, de última

hora, pelas escolas, para que estivesse tudo a postos assim que o torneio tivesse início.

Relativamente às tarefas do secretariado, apesar das alterações que já tinham sido efetuadas de manhã, existiram escolas, aquando da sua chegada, a modificar ainda o nome de alguns atletas, o que na altura foi relativamente fácil de resolver, mas agora entendo que foi só um *spoiler* da tarde louca que ia ter pela frente. Desde esse momento até ao final do dia, quase nem para respirar existia tempo, com tanta coisa a acontecer a toda a hora. O posto onde estava tinha realmente um peso enorme, onde a falha não era de todo possível, ou comprometeria os resultados do torneio. Apontar a toda a hora 1001 coisas a surgir de 1001 bocas diferentes ao mesmo tempo, fazer as contas necessárias e afixar os resultados, prova a prova, não foi tarefa fácil, mas ficou feito e muito bem feito, graças também ao auxílio dos alunos do 1º ano do CPTD. Todavia, existiu um pequeno (grande) contratempo com um dos computadores que estava a uso, deixando este de funcionar o que, felizmente, não se tornou um problema (por muito tempo) pois um colega tinha o seu computador no local e, dessa forma, transferimos o documento e trabalhámos a restante tarde nesse mesmo dispositivo.

Olhando para o torneio como um todo, penso que o aspeto menos positivo foi realmente o atraso por parte de algumas equipas que, conseqüentemente, provocou a sobreposição de certas modalidades e o prolongamento do torneio.

Em suma, considero que, apesar de todo o suor e *stress* envolvido (BASTANTE) e ainda alguns imprevistos, o resultado final foi muito bom! Como se costuma dizer “*depois da tempestade vem a bonança*”, e foi precisamente isto que aqui senti. Os objetivos foram cumpridos, o trabalho em equipa esteve presente e o envolvimento de toda a comunidade foi notável.

Para além desta modalidade, a minha participação neste projeto passou também pelo Voleibol, mas de uma forma diferente da anterior. No geral, os treinos das modalidades eram realizados maioritariamente às quartas-feiras e Voleibol não era exceção. Dessa forma, foi-me possível acompanhar apenas alguns treinos da modalidade em questão, dado coincidir com o horário do DE, onde tive de optar por um em detrimento do outro, pois não havia mesmo outra hipótese.

Numa fase inicial, existiu uma seleção prévia dos alunos, dado o grande número de interessados a participar e o número reduzido de vagas disponíveis. Após essa fase, já com a equipa definitiva e alguns treinos realizados, os alunos apurados, tanto para o masculino como para o feminino, levaram com eles uma autorização necessária para este evento. Mais perto da data, dado estar já a acompanhar a equipa feminina, preenchi a ficha de inscrição e tratei de estar a par de todas as questões mais “burocráticas” para que nada falhasse, o que foi para mim também um grande momento de aprendizagem.

Posto isto, no dia 17 de abril de 2024 acompanhei as equipas de Voleibol, juntamente com mais duas docentes até àquela que já foi a minha casa, literalmente, o local onde iniciei o meu percurso e soube desde logo que iria enveredar pelo mundo do Desporto, a Escola Secundária Augusto Gomes. Nunca imaginei voltar a descer aquelas escadas e pisar o pavilhão onde já fui tão feliz, agora com outra função. A emoção de ver as caras conhecidas que também me reconheceram de imediato, desde as assistentes operacionais aos docentes de EF, inclusive a minha professora de EF do secundário, foi surreal.

Neste dia, a minha função passou por, juntamente com outra docente do departamento, acompanhar a equipa de Voleibol feminino, ao longo dos diversos jogos. Da parte da manhã, tanto a equipa feminina como a masculina venceram os jogos nos quais se defrontaram e, como tal, tiveram de permanecer na escola, ou ir almoçar e voltar para, durante a tarde, estarem presentes nas fases seguintes. Após almoçar com os docentes das várias escolas presentes, e serem debatidos alguns assuntos relativos ao dia a dia na escola, regressámos ao pavilhão para os jogos a realizar.

Logo no primeiro jogo, foi necessário pedir um *time-out* para recompor a equipa. Neste jogo em específico, senti que as alunas estavam especialmente desmotivadas dado estarem a jogar maioritariamente contra atletas federadas, quando apenas uma das nossas o era. A frustração falou mais alto e deixaram-se levar pelo medo e pelos nervos e o *set* não estava realmente a correr nada bem. Durante esse tempo tive um momento especial com elas, falamos sobre o que estava a acontecer, soluções para a problema e lá foram, com um coração desenhado por mim na mão de cada uma e após um grito em equipa com toda a energia renovada. Aqui vi a força do psicológico acontecer. Os berros e apoio da bancada (docentes e equipa masculina) era tão forte que elas reergueram a

cabeça e conseguiram sair por cima contra esta equipa... uma completa cena de filme. O festejo foi surreal e só de pensar nele estou completamente arrepiada. O espírito de união entre toda a escola sentiu-se a quilómetros, tenho a certeza, e que bom foi estar literalmente no meio deste *tsunami*.

A meu ver, este projeto apenas perde quando sobrepõe a competição e permite que equipas joguem só com alunos federados, não tornando, aos meus olhos, o jogo justo. Penso que seria uma questão a repensar e se existisse, por exemplo, um número máximo de alunos federados a levar por cada equipa, o torneio teria um sabor muito mais verdadeiro, justo e equitativo.

Apesar disso, esta foi uma experiência sem igual. Desde a energia, ligação com as equipas, união entre a escola... tudo esteve lá. Um único aspeto que penso que podia ter sido melhorado ao nível dos treinos era o número de treinos existentes já acompanhados com os docentes que realmente iam estar presentes no torneio final. Do meu ponto de vista, existiam questões a nível tático e outros aspetos em equipa que com uma maior frequência de treinos e com as professoras e todas as alunas presentes teria sortido muito mais efeito, deixando a equipa mais confiante ao longo do torneio.

Olhando para este bolo como um todo, só me resta dizer que foi realmente bom voltar a casa. Regressar ao lugar que tão bem conheço, onde tudo começou. Que bom foi ver este sonho realizado e sentir a felicidade da menina que um dia pisou aquele chão, a pensar no dia em que estaria do outro lado da moeda, já enquanto docente. Principalmente a viver um torneio destes com as suas equipas... inacreditável.

Fazendo um balanço geral, afirmo com toda a certeza que foi também nesta semana que vi as (loucas) marés vivas chegar até mim. Foi tudo tão intenso, mas igualmente gratificante. No final soube mesmo bem chegar a bom porto e ver a missão tão bem-sucedida!

4.2.7. Corta-Mato

No quadro competitivo do Programa Estratégico do DE, encontram-se as competições do Corta-Mato. A este nível distinguem-se três fases distintas: a primeira na Escola, a segunda já da responsabilidade de cada Coordenação Local do Desporto Escolar e, por último a Fase Nacional.

Infelizmente, por motivos de doença não consegui estar presente na primeira fase, o Corta-Mato Escolar, realizado no Parque do Carriçal, dia 17 de janeiro de 2024, conforme consta no cartaz presente no Anexo XV. Este evento foi destinado aos alunos do AESH, e a sua realização contou com o auxílio dos docentes de EF e dos alunos do último ano do CPTD. Embora não tenha estado presente fisicamente, no próprio dia, estive envolvida em todo o planeamento prévio da atividade, tentando sempre ajudar no que conseguia.

Em contrapartida, marquei presença no dia 16 de fevereiro, naquela que foi a segunda fase deste evento. Aqui, a minha função passou por acompanhar os alunos do AESH, tendo partido para esta viagem de manhã bem cedo no autocarro onde fomos estrada fora com bastante ânimo. Após a chegada ao destino, existiu sempre o cuidado da minha parte de garantir que os alunos tinham na sua posse comida e água, garantindo sempre o seu bem-estar geral.

Tal como noutros eventos, senti também aqui o nervosismo de alguns alunos antes de dar início à prova, tentando sempre auxiliar neste sentido, tranquilizando-os o melhor que era capaz, aprimorando as minhas capacidades ao nível da gestão de emoções. Alguns alunos (em pouca quantidade) chegavam até mim um pouco tristes pelo resultado obtido, mas rapidamente conseguia dar a volta à situação e animá-los de outra forma, para que aproveitassem o restante tempo do evento. Por outro lado, num número mais reduzido viu-se ainda alunos que tinham o 1º lugar como objetivo a alcançar e trabalharam para isso, tendo conseguido ficar no pódio, na sua prova.

No geral, esta foi uma atividade que permitiu, mais uma vez, a socialização e convívio com outros estudantes e docentes do AESH, fortalecendo laços com a comunidade escolar, onde conheci bastantes caras novas que voltei a ver noutros eventos em comum. Para além dessas, rostos já conhecidos de outras escolas do concelho foram aqui revistos, graças à junção das várias instituições envolvidas, o que também foi engraçado e permitiu criar outros momentos igualmente satisfatórios.

4.2.8. Formação de Suporte Básico de Vida

Foi nas primeiras reuniões existentes que reparei, após analisar o documento das Aprendizagens Essenciais relativas ao 10º ano de escolaridade que nelas constavam o seguinte: “O aluno deve ser capaz de realizar a

prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro...” (Direção-Geral da Educação, 2018, pp. 9-10). Sendo esta uma competência que me é inerente dada a minha profissão (Nadadora-salvadora) surgiu-me de imediato a ideia de trazer à escola alguém da área, com o objetivo formar os alunos quanto a esta temática. Assim, em conversa com o PC e o NE, decidimos avançar com a ideia e alargar esta sessão para as restantes turmas dos meus colegas estagiários.

Esta ação teve lugar nos dias 6 e 7 de fevereiro, para ser possível abranger as 4 aulas de EF das turmas em questão, com uma duração de 40 a 50 minutos e foi dirigida por uma formadora certificada de Suporte Básico de Vida, que é também assistente operacional no AESH e prontamente aceitou o convite proposto pelo NE.

No que respeita à vertente organizacional, o NE tratou de reservar o espaço destinado à formação e o projetor juntamente com a tela branca, para que a convidada pudesse partilhar o powerpoint por ela realizado.

Ao longo da sessão foram abordados tópicos extremamente importantes relativos à temática acima mencionada, como as diferenças entre as ambulâncias que vemos passar e o procedimento do Suporte Básico de Vida, desde as manobras, passando por todas as etapas do processo. Para além da explicação por parte da formadora, existiu ainda tempo para alguns alunos realizarem as manobras abordadas no manequim pelo qual a convidada se fez acompanhar, o que suscitou neles um maior envolvimento e interação.

No final, como forma de agradecimento pelo tempo e auxílio prestado, foi oferecido à convidada um “miminho especial” bem como um certificado de formação, realizado pelo NE, presente no Anexo XVI.

De facto, toda a dinâmica envolvida, à vontade da formadora e a forma como foi conduzida a sessão foram bastante motivadoras, não sendo apenas expositiva, o recurso também ao questionamento e participação, “no terreno” por parte dos alunos ajudou bastante a mantê-los interessados e atentos.

Em suma, penso que esta é uma ação importantíssima e que devia constar na bagagem de cada aluno, mesmo que não estivesse presente nas Aprendizagens Essenciais, o que não é o caso, salientando a sua importância para a consciencialização e ainda o desenvolvimento de respostas adequadas em caso de existir uma situação crítica, no seu dia a dia.

4.2.9. Projeto Arte e Tecnologia pela Sustentabilidade

No dia 27 de fevereiro de 2024, a turma residente teve a sua primeira sessão ligada ao Projeto Arte e Tecnologia pela Sustentabilidade- Agenda *Be.Neutral* 23/24, ação 2- Tecnologia pela Sustentabilidade- Experimentar & Demonstrar: Descarbonizar a Mobilidade na Comunidade Escolar com a *app* AYR. De salientar que este é promovido pelo Centro de Engenharia e Desenvolvimento (Associação) e pelo Plano Nacional das Artes, em colaboração com a Câmara Municipal de Matosinhos e tem como principal objetivo geral aliar a dimensão inspiracional das artes e a dimensão tecnológica dos dados para induzir a adoção de comportamentos sustentáveis pelas comunidades a partir das novas gerações.

Assim, nessa primeira sessão foi apresentado, pelos colaboradores dessa mesma entidade, o projeto supracitado e ainda realizado o cálculo da pegada carbónica da mobilidade de cada aluno e da turma, com a análise de barreiras à mudança e identificação de alternativas de mobilidade de baixo-carbono. Além disso, foram entregues aos alunos as declarações de consentimento, com vista à autorização da sua participação no projeto e tudo o que este envolve, conforme apresentada no Anexo XVII.

Já a segunda sessão, no dia 5 de março, foi destinada à definição de metas de redução de emissões de carbono individuais e coletiva, bem como à apresentação do funcionamento da *app* AYR. Aqui, tanto os alunos como os professores presentes instalaram a aplicação em questão com a qual trabalharam nos tempos seguintes. A este nível surgiram alguns problemas com os telemóveis de alunos que vieram de fora do país, principalmente, mas que a equipa em questão também foi sempre tentando solucionar.

De uma forma sucinta, na *app* cada pessoa conseguia, através da seleção do seu meio de transporte (a pé, bicicleta, autocarro ou metro) saber qual a quantidade de dióxido de carbono evitado no percurso que fez. Tudo isso era convertido depois em *AYR DOTS*, a “moeda” utilizada na aplicação, e armazenado na carteira digital de cada aluno/professor. Para além disso, cada utilizador tinha aqui acesso ao *ranking*, onde era contabilizado o número de emissões evitadas, tanto individual (o lugar onde cada aluno da turma se encontrava), da escola (a posição onde cada escola de Matosinhos estava

alojada, dentro das sete selecionadas para o projeto) e o *ranking* total (total de emissões evitadas por localidade: Matosinhos, Braga, Guimarães e Porto).

Por fim, na última sessão, no dia 5 de maio de 2024, a turma teve a oportunidade de expor os seus problemas relativos à *app* e sua utilização, para que, com o auxílio da equipa responsável, tudo ficasse solucionado. Esta aplicação foi alvo de várias versões ao longo do tempo, dado ser também um projeto aqui pioneiro, como tal, durante o tempo em que esteve disponível foram muitos os aspetos a resolver com vista ao seu funcionamento a 100%.

De um modo geral, a meu ver, esta é uma excelente iniciativa com um objetivo comum, pelo bem do planeta que é de todos, e que podia ter funcionado de forma excelente mas, infelizmente, principalmente no que respeita à adesão da turma à *app*, esta podia ter sido muito mais positiva. Existiu uma grande quantidade de alunos que não a utilizava com a frequência desejada, por diversos motivos. Embora em todas as aulas eu fizesse questão de relembrar e motivar os alunos relativamente à utilização da *app*, muitos deles apresentavam-me alguns problemas que realmente existiam na aplicação e, nesses casos, a sua utilização não era mesmo possível.

Contudo, olhando para o geral, tentei sempre combater essa questão colocando até um dos desafios semanais mais específico direcionado para esta vertente, de forma a motivá-los e aumentar o número de utilizadores da *app*, dado que com essa estratégia ganhariam mais pontos tanto na *app* como na caderneta individual, o dois em um perfeito com esta vitória a dobrar. De facto, esta deu frutos e foi aqui que a turma apresentou uma maior participação na iniciativa em questão, ainda assim, no global, só participaram 15 de 26 alunos, sendo que apenas 16 entregaram a declaração de consentimento e, dessa forma, esse seria o número máximo de participantes a contabilizar. Dentro dos 15 participantes, o espectro de emissões evitadas foi variado, desde 240g a 9,94kg, sendo que o total evitado pela turma foi 33,8kg, o que se refletiu num 6º lugar, no que respeita ao concelho de Matosinhos.

Em suma, considero que este projeto é realmente uma ótima aposta no sentido de proteger e auxiliar aquele que é o nosso lar e, ainda que alguns alunos não permaneçam comprometidos a 100%, basta que uma minoria o esteja, como foi o caso, e a diferença já foi feita, já foi dado mais um passo no sentido certo e isso, a meu ver, é o mais importante!

4.2.10. A Dança na Escola: Construção de Ferramenta de Apoio

De onde veio esta ideia? “Como diria o meu Professor Cooperante: Não pergunte o que a escola pode fazer por ti, mas sim o que tu podes fazer pela escola” (adaptado de Kennedy, 1961)... foi assim que ela surgiu.

Conforme já mencionado, a Dança ocupa um espaço essencial no meu coração e, como tal, é algo que me dá especial gosto de lecionar. Atualmente, a faculdade fornece já formação nesta área, o que é realmente bom, mas sei que nem sempre assim foi e, como tal, acredito que existam alguns docentes que sentem relativa dificuldade e não estão tão confortáveis para lecionar essa modalidade pois nunca a abordaram antes, nem têm as bases necessárias para o fazer, conforme me foi desabafado, na ESSH, por uma docente.

Ao ver a forma como lecionei as aulas de Dança, o meu PC sugeriu-me a ideia de deixar algo a este nível para auxiliar o AESH. Assim, em conjunto, ficou decidido criar uma ferramenta de apoio através da gravação das minhas aulas à turma de 2º ano do CPTD. A ideia consistiu não só em deixar à escola os meus planos de aula e a UD de Dança, como ainda ficar tudo registado em formato vídeo. Assim, foi entregue aos alunos a autorização para as gravações, presente no Anexo XVIII e, após a sua receção, prosseguimos com a ideia.

As aulas decorreram dentro do previsto e após ter os vídeos gravados pelo meu colega estagiário, como perfeccionista que sou, dei início à edição dos mesmos, onde coloquei o nome do exercício e adicionei legendas para melhor entendimento. De salientar que existiram alguns problemas a nível de aplicações para editar, de forma grátis, tantos vídeos e tão longos, daí todo o processo ter demorado muito mais tempo. Tudo isto ficou guardado numa pasta na minha *drive* para posteriormente ser partilhada com a equipa de EF da ESSH e ser útil de alguma forma, para quem necessitar.

A meu ver, esta foi uma ótima ideia e muito bem conseguida, apesar da demora na sua finalização. Se nos sentimos mais confortáveis numa dada modalidade porque não auxiliar quem precisa? Não fazia sentido de outra forma e ainda bem que consegui deixar a minha marca a este nível... que bom é saborear o espírito de cooperação e ter um par de mãos que, em conjunto, consegue içar as velas e tornar mais bonita a navegação.

4.2.11. Ver além do bojador: contributos das vivências

Fazendo um balanço geral de tudo o que foi vivido nesta viagem de braços dados em alto mar, de uma coisa tenho a certeza: foi um capítulo intenso e extremamente recheado, a todos os níveis.

Dentro do leque de experiências acima mencionadas, foram várias as valências que me ficaram intrínsecas e certamente me irão ajudar futuramente, tanto a nível pessoal, como no contexto escolar, enquanto docente.

Por um lado ficou guardado, logicamente, todo o conhecimento e experiência prática relativa ao planeamento e organização de eventos de diferentes dimensões, com o envolvimento dos demais pontos e tarefas inerentes a este tópico, como a logística a nível de horário, espaços, materiais, entidades envolvidas, entre outros. Por mais que sejam transmitidas, em algum momento da nossa formação, as noções básicas deste tipo de organização, a meu ver, sinto que nada equivale ao famoso “meter as mãos na massa” e adquirir na prática as competências necessárias para tal, tendo por base a teoria abordada, obviamente. Aqui foi também possível desenvolver um outro ponto relativamente “aos patrocínios e ajudas extra”, como ficou claro no caso das cadeiras de rodas utilizadas no Dia do Desporto Adaptado, por exemplo.

Por outro lado, destaco a componente da gestão e liderança, onde foram várias as capacidades desenvolvidas, desde a gestão de conflitos e resolução de problemas, passando pela responsabilidade acrescida de guiar um grupo de alunos específico, até à tomada de decisão rápida, com imprevistos que surgem, naturalmente, questão com a qual me deparei algumas vezes, principalmente devido às condições meteorológicas adversas e tão incertas.

Olhando para o vasto leque de experiências vividas, o patamar que considero ser transversal a todas é o da comunicação e envolvimento com a comunidade. A comunicação é um fator importantíssimo, com o qual deve existir especial atenção para que tudo funcione da melhor forma possível. O cuidado a ter com a forma como se fala e se expressa cada frase ou gesto dependendo do público que temos diante dos nossos olhos foi uma valência que vi em mim ser ainda mais aprimorada, dia após dia, embora já constasse na minha bagagem. Desde um DEDE onde o contacto foi maioritariamente com alunos do 2º ano de escolaridade, até ao XXIV Torneios Desportivos

Interescolas Secundárias do Concelho de Matosinhos, aquando do meu envolvimento no torneio de voleibol com alunos já do Ensino Secundário, passando pelo DE, onde as idades variavam entre os diversos ciclos de ensino, a minha abordagem não podia, de todo, ser a mesma. Mais do que serem pessoas diferentes, estavam envolvidas faixas etárias e fases de desenvolvimento também elas muito distintas o que me fez desenvolver e adquirir (novas) abordagens e ferramentas a utilizar, para acompanhar as diferentes gerações que tinha em mãos.

Um outro ponto aqui presente, mais direccionado para a vertente socioafetiva é a sensibilização cultural e social, bem como a inclusão e desenvolvimento de valores essenciais à evolução de cada aluno, enquanto agentes de intervenção na sociedade e detentores de terem o futuro na palma das suas mãos. Felizmente a defesa desses pontos é algo que trago comigo desde sempre, daí ter-me sentido bem preparada para lidar com as questões advindas deste tema. Para além deste aspeto, através desta participação ativa consegui também melhorar as minhas capacidades ao nível de gestão de *stress* e outras emoções tanto em mim como nos alunos, ajudando-os a lidar com os seus sentimentos.

Pessoalmente considero-me uma pessoa, por vezes, um pouco despassarada que, por andar na correria da vida, nem sempre presta atenção a cada detalhe ao seu redor. Aqui, tudo o que vivi contribuiu para melhorar essa vertente, pois vi ser necessário, literalmente, ter olhos em todo o lado e prestar atenção a cada pormenor e olhar que falava mais do que mil palavras.

Por fim, importa salientar que tudo isto permitiu desenvolver as minhas competências ao nível da reflexão e avaliação, através das várias análises e avaliações críticas construtivas realizadas com vista a uma melhoria desses eventos num momento futuro.

Todo o envolvimento nesta área e respetivo conjunto de capacidades e características desvendadas e/ou aprimoradas contribuíram, de facto, para a construção da minha identidade profissional, fazendo-me crescer não só enquanto pessoa, mas também como futura docente. Assim, o balanço final é bastante positivo e, apesar de trazer já comigo algumas das características acima mencionadas, sinto que terminei este percurso uma (futura) professora muito mais completa, a todos os níveis!

4.3. ÁREA 3- Desenvolvimento Profissional: Além de (A)mar

INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Resumo

O presente estudo pretendeu identificar e compreender as atitudes e práticas metodológicas dos professores de EF face à inclusão dos alunos com deficiência nas suas aulas. Assim, teve como principais objetivos identificar as principais atitudes dos professores (dimensão cognitiva, afetiva e comportamental) relativamente à inclusão de alunos com deficiência na aula de EF; compreender as principais dificuldades nas práticas metodológicas desenvolvidas pelos docentes e identificar as respetivas estratégias utilizadas; e ainda verificar se existe diferença nas atitudes por parte dos docentes de EF, a lecionar em instituições públicas e/ou privadas, face aos alunos com deficiência. Este estudo contou com a participação de 38 professores de EF, incluindo professores estagiários, a lecionar do 5º ao 12º ano de escolaridade em escolas públicas e/ou privadas do distrito do Porto e de Aveiro, que preencheram um questionário *online*, tendo por base a versão portuguesa do questionário *Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale* (Mahat, 2008, traduzido por Silva, 2019), bem como um questionário sociodemográfico com duas questões anexas que pretendiam compreender as maiores dificuldades e respetivas estratégias dos professores de EF aquando da leção a alunos com deficiência. Assim, através dos resultados obtidos parece ser benéfico trabalhar as atitudes da componente afetiva dos docentes inquiridos, bem como ao nível das dificuldades sentidas, sendo essencial repensar o tempo das aulas de EF e a dimensão das turmas, e ainda adotar algumas estratégias como o acompanhamento por outro adulto, não sendo em todos os casos específico o grupo de recrutamento ou se é docente ou não.

Palavras-chave: Inclusão; Atitudes; Práticas Metodológicas; Educação Física

Abstract

The present study aimed to identify and understand the attitudes and methodological practices of Physical Education (PE) teachers regarding the inclusion of students with disabilities in their classes. The main objectives were to identify the primary attitudes of teachers (cognitive, affective, and behavioral dimensions) towards the inclusion of students with disabilities in PE classes; to understand the main challenges in the methodological practices developed by teachers and to identify the respective strategies used; and to verify if there is a difference in attitudes among PE teachers towards students with disabilities when teaching in public and/or private institutions. The study included the participation of 38 PE teachers, including intern teachers from 5th to 12th grade in public and/or private schools in the districts of Porto and Aveiro. They completed an online questionnaire based on the Portuguese version of the Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale (Mahat, 2008, translated by Silva, 2019), as well as a sociodemographic questionnaire with two additional questions aimed at understanding the main challenges and respective strategies used by PE teachers when teaching students with disabilities. The results seem to have indicated that it is still essential to work on the affective component of the surveyed teachers' attitudes. Regarding the difficulties encountered, it is crucial to reconsider the duration of PE classes and the size of the groups, as well as to adopt strategies such as having another professional assist during the classes.

Keywords: Inclusion; Attitudes; Methodological Practices; Physical Education

4.3.1. Introdução

Ao longo do presente ano reparei, através da observação das diferentes aulas, num problema transversal quer a docentes de carreira quer a professores estagiários: a dificuldade em incluir os alunos com deficiência nas aulas de EF.

Apesar de aquando desta ideia inicial ainda não ter na minha turma alunos com deficiência, pensei de imediato naquela que seria também a minha abordagem a este nível. Aqui, e em conversa com outros docentes, percebi realmente que era uma dificuldade sentida. Como tal, achei interessante e extremamente útil e pertinente tentar entender melhor o porquê de assim ser e de que forma seria possível superar este desafio.

Tendo por base esta problemática, foi inicialmente efetuada uma pesquisa sobre a fundamentação teórica existente e investigações anteriormente realizadas, onde se salientam os principais normativos do Ministério da Educação relativos à inclusão, nomeadamente a Declaração de Salamanca da UNESCO (1994), o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, e os pressupostos teóricos relacionados com a EF e as suas práticas em aula.

Assim surgiu o presente estudo, com o objetivo de dar resposta ao problema acima descrito, onde se pretendeu identificar e compreender as atitudes e práticas metodológicas dos professores de EF face à inclusão dos alunos com deficiência nas suas aulas.

Desta forma, os objetivos do estudo passaram por identificar as principais atitudes dos professores (dimensão cognitiva, afetiva e comportamental) relativamente à inclusão de alunos com deficiência na aula de EF; compreender as práticas metodológicas desenvolvidas pelos docentes e identificar estratégias para as dificuldades encontradas nas práticas; e ainda compreender se existe diferença nas atitudes por parte dos docentes de EF, a lecionar em instituições públicas e/ou privadas, face aos alunos com deficiência.

4.3.2. Revisão da Literatura

4.3.2.1. A Inclusão em contexto escolar

Pensando na Inclusão Escolar, tal como Rodrigues et al. (2020) reforçam, é crucial e urgente começar por refletir acerca do ensino e reorganizar a escola, desde recursos humanos até materiais e espaços, de forma a favorecer e estimular atitudes que permitam efetivamente a promoção desta escola inclusiva.

Os primeiros escritos sobre o conceito surgem no final do século XX, sendo com o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto, que é instituído no nosso país o regime educativo especial, destinado aos alunos com deficiência. É neste normativo onde o conceito de Inclusão surge pela primeira vez, bem como na Declaração de Salamanca da UNESCO (1994), onde se afirma que

(...) o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (...).

(UNESCO, 1994)

Sendo este um longo caminho, percorrido passo a passo, recentemente, já se vê na legislação um compromisso com uma educação inclusiva, assegurando que “(...) todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho). Decreto este que, juntamente com o "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" e demais normativos referentes ao currículo do ensino básico e secundário desempenham um papel fulcral impulsionando e auxiliando nas mudanças tanto ao nível da estrutura organizacional da escola como do processo educativo, com vista à inclusão de todos os alunos (Direção-Geral da Educação, 2018).

A Direção-Geral da Educação (2018) salienta ainda a importância de se reconhecer a necessidade das escolas se tornarem ambientes culturalmente ricos e significativos, onde a inclusão esteja intrinsecamente ligada ao valor cultural, para que seja possível criar uma escola verdadeiramente inclusiva.

Todavia, isso por si só não é suficiente, é necessário ir mais além, e integrar essas especificidades de forma a construir um ambiente educacional que realmente acolha a diversidade e promova a inclusão.

A este nível, Correia (2008, p. 155) afirma que o maior desafio que a escola inclusiva enfrenta é o de “ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades”. Assim, a escola deve ser capaz de identificar e responder às necessidades de todos os alunos, não sendo necessário existir uma adaptação por parte do aluno que a integra, conforme também defendido por Morgado et al. (2018).

4.3.2.2. A aula de EF: das práticas à inclusão

4.3.2.2.1. As práticas nas aulas de EF

Ao longo dos tempos, vários são os benefícios que advêm da atividade física e nas aulas de EF isto não é exceção. A este nível, a Direção Regional de Educação Física e Desporto (2002) refere algumas das vantagens associadas à atividade física para alunos com deficiência, desde o valor terapêutico a esta associado, a sua função humanitária, social e pedagógica, até ao auxílio no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de competências de interação social, facilitando assim a reintegração do aluno com deficiência na sociedade. Para além disso, apresenta uma forte componente preventiva e é ainda capaz de proporcionar uma maior independência e sensibilizar a população envolvente.

As práticas nas aulas de EF favorecem a vigência dos princípios da educação inclusiva, dado que possibilitam uma maior liberdade na organização dos conteúdos, uma interação significativa entre professor-aluno e aluno-aluno, e ainda uma enorme flexibilidade, característica da disciplina, que por si só já possui nela condições que permitem a participação de todos, promovendo o sucesso e satisfação do público-alvo (Rodrigues, 2003).

Contudo, as dificuldades de implementação de práticas inclusivas no ensino variam desde a falta de recursos materiais e humanos, à formação dos docentes na área da Educação Especial, passando pela importante sensibilização que deve acontecer na sociedade (Sousa et al., 2015).

4.3.2.2.2. Atitude dos professores de EF face à inclusão escolar

Sem dúvida alguma que o papel do responsável pela disciplina é extremamente importante e determinante para o incentivo das práticas inclusivas na sua aula. Aqui, a maneira utilizada pelo docente para definir capacidade ou incapacidade pode por si só originar ou eliminar barreiras para o aluno com deficiência (Barber, 2018). Dessa forma, este tem em mãos a responsabilidade de promover valores e condutas inclusivas, combatendo o preconceito associado a esta temática (Rodrigues & Darido, 2011).

Ao falar sobre atitudes importa primeiramente salientar que as mesmas, segundo Krech et al. (1962) são formadas por três elementos principais: a componente cognitiva (crença sobre o objeto), a componente afetiva (emoções e sentimentos ligados ao objeto) e a componente comportamental (disposição para realizar uma dada ação sobre o objeto).

A este nível, um ponto visto como crucial para o sucesso da inclusão, passa pelas atitudes positivas adotadas pelos professores relativamente aos alunos com deficiência (Williams, 1993), afirmando Garcia e Alonso (1985) que o aumento destas atitudes positivas é conseguido, por exemplo, através dos anos de experiência profissional nesta área.

Assim, de acordo com Campos (2014) deve existir sempre uma conexão entre todas as componentes, pois uma crença positiva tende a estar aliada a um sentimento agradável, da mesma forma que uma crença negativa é associada a um sentimento negativo, de rejeição. Não obstante, seja qual for a crença, pensamento ou sentimento a estes associados, existe um comportamento ou uma ação, de acordo com a percepção tida *a priori*. Desta forma, a mínima alteração existente em algum desses elementos afetará diretamente as restantes.

Por outro lado, Celestino e Pereira (2019, p. 53) apresentam uma lacuna existente na formação dos docentes, argumentando que a carga horária dedicada às UC destinadas ao desenvolvimento de conhecimento necessárias para posterior atuação com alunos com deficiência, está ainda “escassa limitando o aprofundamento das temáticas desenvolvidas e muito particularmente o robustecimento das competências didáticas, metodologias de

intervenção, estratégias específicas e de prática pedagógica para intervir com estas crianças e jovens”. Embora seja reforçado pelos autores o progresso já existente a este nível, acrescentam ainda que uma falha existente deve-se ao facto de não ser proporcionado aos docentes, ao longo da sua formação, o contacto direto com estas situações, em contexto real.

Assim, um grande desafio existente nas mãos dos professores de EF passa por entender até que ponto possuem competências e criatividade suficiente para conseguirem incluir na escola estratégias e atividades que vão ao encontro das necessidades de cada aluno, atendendo às especificidades de cada um (Rodrigues et al., 2020). É sobre ir além de (a)mar.

4.3.3. Métodos e Procedimentos

O presente estudo é considerado transversal e de natureza predominantemente quantitativa, contudo apresenta também natureza qualitativa (duas perguntas abertas). É um estudo descritivo e do tipo correlacional (Burns, 1997).

4.3.3.1. Amostra

Este estudo conteve em si a participação de 38 professores de EF, incluindo professores estagiários, a lecionar do 5º ao 12º ano de escolaridade em escolas públicas e/ou privadas do distrito do Porto e de Aveiro. De forma a tornar a amostra o mais equilibrada possível, foram inquiridos professores de EF de 10 escolas privadas e 10 escolas públicas. Dentro deste leque, nove participantes nunca tiveram nem têm alunos com deficiência nas suas turmas e, por isso, ficaram automaticamente excluídos da amostra, dado que não seria relevante para o estudo em questão. Assim, das 29 respostas analisadas, 10 correspondem a participantes do sexo masculino e 19 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e 64 anos ($M= 48$, $DP\approx 13$).

Como critérios estabelecidos para a participação neste estudo considera-se apenas os professores que se encontram a lecionar, no momento atual, no distrito do Porto e de Aveiro, bem como o ciclo de ensino a que estão alocados, nomeadamente do 2º CEB ao Ensino Secundário.

No que diz respeito à instituição de ensino onde os inquiridos realizaram a sua formação, o leque de respostas varia entre as seguintes 6 opções:

FADEUP, ESE, Instituto Universitário da Maia, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Instituto Superior de Ciências da Saúde (Norte) e Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Relativamente a usufruírem de formação no que diz respeito ao Desporto Adaptado durante o percurso académico, apenas três dos inquiridos não possuem qualquer tipo de formação nesse âmbito. No entanto, os 26 professores que responderam afirmativamente à questão subdividem as suas respostas em dois grandes domínios, nomeadamente a Educação Especial e diversas UC's decorrentes dos cursos de formação realizados, onde um participante teve ainda contacto com uma instituição de apoio à deficiência.

No que se refere ao ciclo de ensino a lecionar, sete inquiridos lecionam apenas no 2º. e/ou 3º. CEB, 13 apenas lecionam Ensino Secundário e nove lecionam em ambos os ciclos.

Por fim, resta salientar que todos os inquiridos já tiveram no seu percurso profissional contacto com alunos com deficiência, sendo que atualmente 11 dos 29 participantes já não têm.

4.3.3.2. Medidas e Instrumentos

Uma vez que o principal objetivo do estudo passa por identificar e compreender as atitudes e práticas metodológicas dos professores de EF face à inclusão dos alunos com deficiência nas suas aulas, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Para avaliar as atitudes dos professores relativamente à inclusão de alunos com deficiência na aula de EF, o instrumento utilizado foi a versão portuguesa do questionário *Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale (MATIES)* (Mahat, 2008, traduzido por Silva, 2019). Este instrumento abrange três dimensões distintas: cognitiva, afetiva e comportamental, sendo que cada dimensão possui seis itens, perfazendo assim um total de 18 itens. A dimensão cognitiva é avaliada do item 1 ao 6, a dimensão afetiva é do 7 ao item 12 e, por fim, a dimensão comportamental é avaliada do item 13 ao 18. O questionário é baseado numa escala de *Likert* de 1 a 6, onde 1 corresponde a “concordo totalmente” e 6 a “discordo totalmente”.

- De forma a compreender as práticas metodológicas desenvolvidas pelos docentes, foram adicionadas ao questionário sociodemográfico, aquando das informações profissionais, duas questões extra que pretendiam ter como foco compreender as maiores dificuldades dos professores de EF aquando da lecionação a alunos com deficiência, bem como as respetivas estratégias que melhor funcionaram nesses casos.

4.3.3.3. Procedimentos de recolha e análise de dados

Numa primeira etapa foi efetuada uma seleção das escolas a utilizar no estudo. Após a análise detalhada das escolas alojadas no distrito do Porto, avançou-se para o ponto seguinte.

No que diz respeito à recolha de dados propriamente dita, esta foi realizada através do preenchimento *online* de um questionário, presente no Anexo XIX, na plataforma *Google Forms*, pelos participantes. O *link* do mesmo ficou disponível durante cerca de um mês, no início do 3º período do ano letivo 2023/2024, de forma a ser possível, no caso dos professores estagiários, vivenciarem quase um ano de prática para, posteriormente, responderem de uma forma mais precisa ao solicitado (no caso dos professores estagiários).

Aqui foram também solicitados, no questionário *online*, os consentimentos informados com as respetivas autorizações para a recolha de dados necessária, garantindo a confidencialidade de todo o processo.

No decurso deste procedimento, após ter sido notada a pouca adesão e baixo número da amostra, foi decidido alargar o estudo para o distrito de Aveiro, dado ser o mais próximo do Porto e ter também colegas dentro de várias escolas da zona, tanto públicas como privadas. Esta decisão de alargar o público-alvo permitiu espelhar com mais rigor as práticas vivenciadas nos diversos contextos.

Os dados obtidos foram analisados em Excel. Para além disso, foi ainda utilizado um programa estatístico, o IBM SPSS *Statistics* versão 28.0.0.0 (190), que permitiu uma análise mais específica e detalhada de alguns pontos essenciais ao presente estudo.

Assim, de forma a responder à questão relativa às principais atitudes dos professores relativamente à inclusão de alunos com deficiência na aula de

EF, foi efetuada uma análise de frequências, de acordo com a escala de *Likert* presente no questionário.

Já relativamente ao tema “compreender as práticas metodológicas desenvolvidas pelos docentes e identificar estratégias para as dificuldades encontradas nas práticas”, foi utilizada a análise de conteúdo e de frequência, através da categorização das estratégias e dificuldades mencionadas pelos inquiridos.

Por fim, no que diz respeito à menção relativa à diferença nas atitudes por parte dos docentes de EF, face aos alunos com deficiência, a lecionar em instituições públicas e/ou privadas, não foi possível obter os resultados/analisar a questão previamente enumerada, dado que os docentes lecionam/lecionaram já em instituições públicas e privadas, não sendo assim possível compreender se dificuldades e estratégias mencionadas advêm de uma ou outra instituição.

4.3.4. Resultados

A presente secção destina-se à apresentação e análise dos resultados obtidos, decorrentes do questionário efetuado pelos participantes envolvidos no estudo em questão.

Num primeiro momento são apresentados os resultados relativos às principais atitudes dos professores (dimensão cognitiva, afetiva e comportamental) relativamente à inclusão de alunos com deficiência na aula de EF, após os participantes selecionarem, nas 18 afirmações seguintes, se concordavam totalmente, concordavam, concordavam parcialmente, ou discordavam parcialmente, discordavam, discordavam totalmente.

Relativamente à dimensão cognitiva que é avaliada do item 1 ao item 6, pretende-se compreender os pré-conceitos e crenças dos docentes.

No que diz respeito à primeira afirmação “Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades”, apresentam-se os resultados no Gráfico 1.

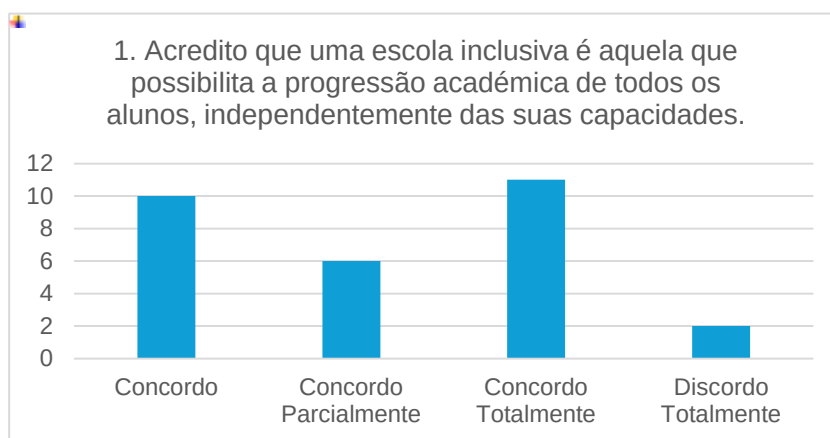


Gráfico 1 - Grau de concordância em relação à 1ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 1 é possível identificar que 11 inquiridos concordam totalmente, 10 concordam, 6 concordam parcialmente e 2 discordam totalmente.

No Gráfico 2, apresentam-se os dados relativos à segunda afirmação “Acredito que os alunos com deficiência devem ser ensinados em escolas especializadas”.

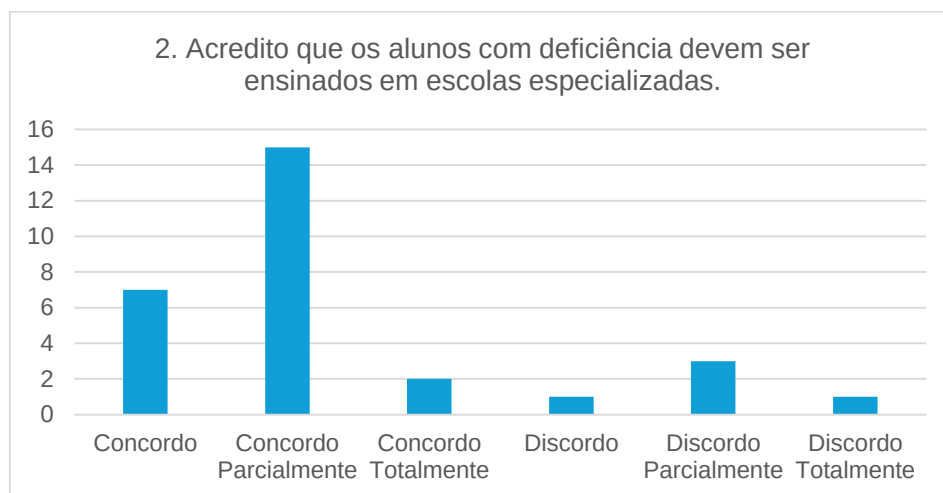


Gráfico 2 - Grau de concordância em relação à 2ª. afirmação do questionário MATIES.

Aqui é possível identificar que 15 inquiridos concordam parcialmente, 7 inquiridos concordam, 3 discordam parcialmente, 2 concordam totalmente, 1 inquirido discorda e outro discorda totalmente.

No que diz respeito à terceira afirmação “Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos”, no Gráfico 3 apresentam-se os resultados.

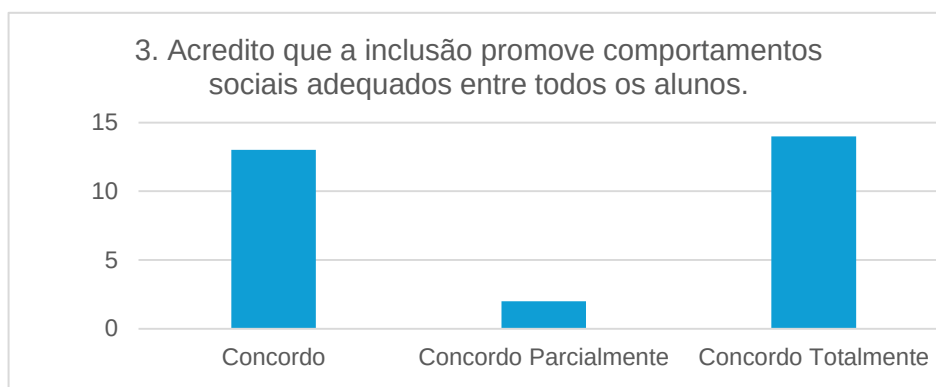


Gráfico 3 - Grau de concordância em relação à 3ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 3 é possível identificar que 14 inquiridos concordam totalmente, 13 concordam e 2 concordam parcialmente.

Já na quarta afirmação “Acredito que qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo, desde que sejam feitas adequações de acordo com as suas necessidades educativas”, apresentam-se os resultados no Gráfico 4.

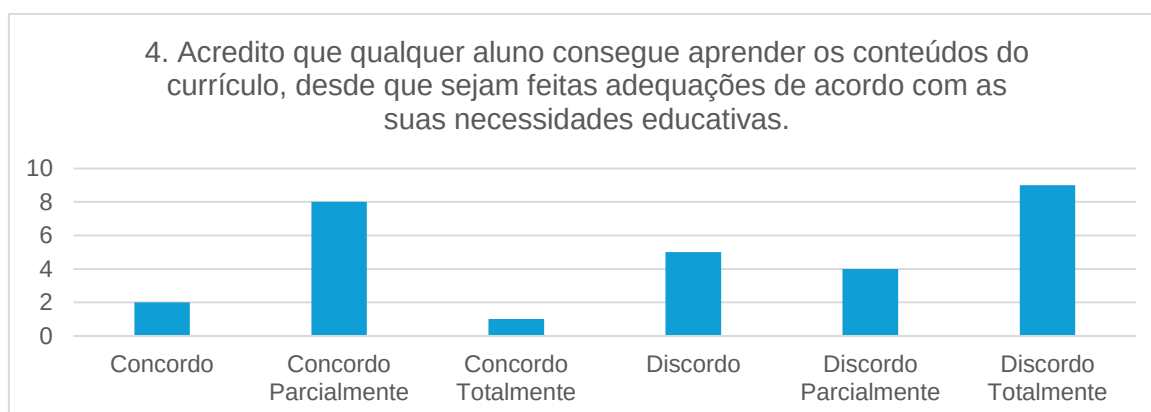


Gráfico 4 - Grau de concordância em relação à 4ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 4 é possível identificar que 9 inquiridos discordam totalmente, 8 concordam parcialmente, 5 discordam, 4 discordam parcialmente, 2 concordam e 1 concorda totalmente.

No Gráfico 5 apresentam-se as respostas relativas à quinta afirmação “Acredito que os alunos com deficiência devem ser segregados, porque é demasiado dispendioso modificar o espaço físico da escola”.

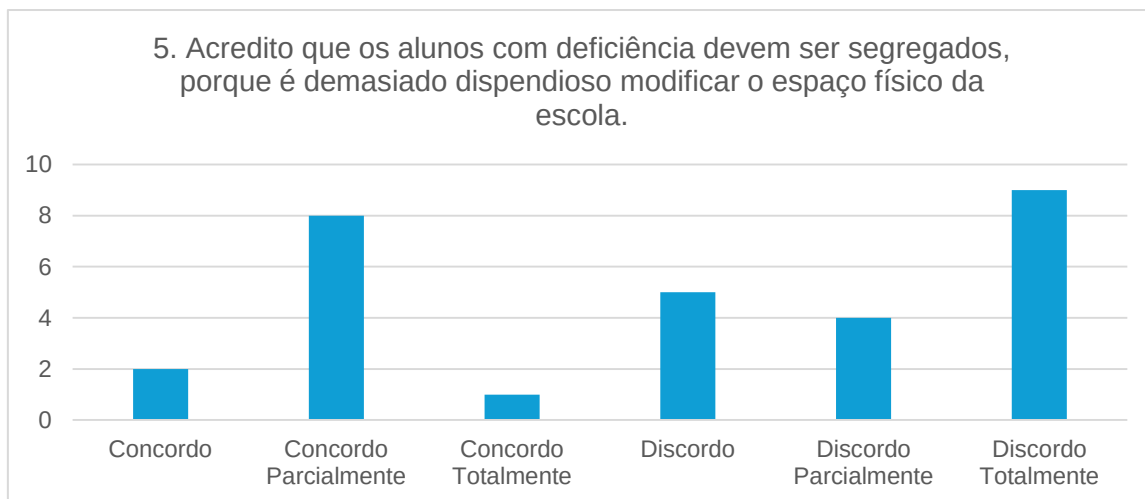


Gráfico 5 - Grau de concordância em relação à 5ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 5 é possível identificar que 9 inquiridos discordam totalmente, 8 concordam parcialmente, 5 discordam, 4 discordam parcialmente, 2 concordam e 1 concorda totalmente.

Por fim, relativamente a esta dimensão, no item 6 a afirmação “Acredito que os alunos com deficiência devem frequentar escolas especializadas, para não se sentirem rejeitados”, apresentam-se os resultados no Gráfico 6.

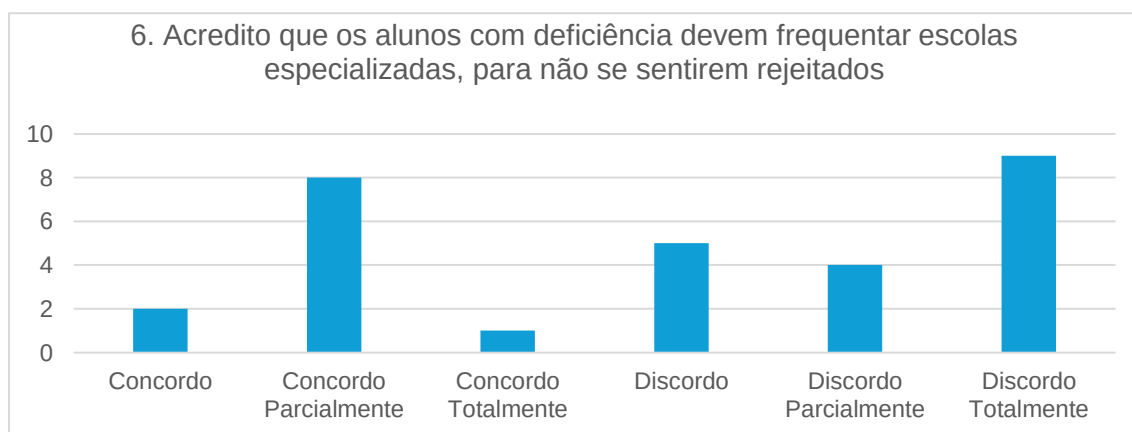


Gráfico 6 - Grau de concordância em relação à 6ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 6 é possível identificar que 9 inquiridos discordam totalmente, 8 concordam parcialmente, 5 discordam, 4 discordam parcialmente, 2 concordam e 1 concorda totalmente.

Assim, na dimensão cognitiva a afirmação com mais concordância foi a que refere que “a inclusão promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos”, não tendo qualquer inquirido a discordar da mesma,

seguindo-se da afirmação de “que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão acadêmica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades”, onde apenas 2 inquiridos discordam.

Por outro lado, existem 3 afirmações que geraram mais discordância, entre os inquiridos que concordavam e discordavam, sendo elas “qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo, desde que sejam feitas adequações de acordo com as suas necessidades educativas”, “os alunos com deficiência devem ser segregados, porque é demasiado dispendioso modificar o espaço físico da escola” e “os alunos com deficiência devem frequentar escolas especializadas, para não se sentirem rejeitados”.

Não obstante, a afirmação “os alunos com deficiência devem ser ensinados em escolas especializadas”, surge com bastante concordância, mas ainda assim surge alguma discordância por parte dos inquiridos.

No que concerne à dimensão afetiva que é avaliada do item 7 ao item 12, focada no aspeto emocional, no Gráfico 7 apresentam-se os resultados da sétima afirmação “Fico frustrado(a), quando tenho dificuldade em comunicar com alunos com deficiência”.

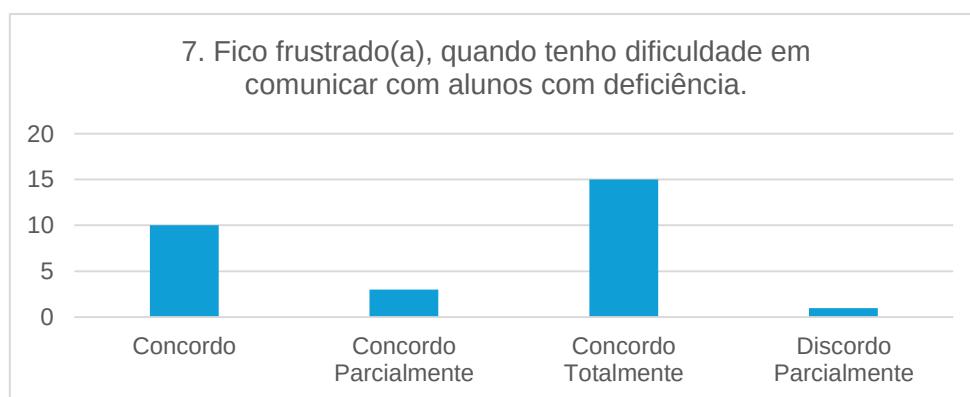


Gráfico 7 - Grau de concordância em relação à 7ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 7 é possível identificar que 15 inquiridos responderam que concordavam totalmente, 10 que concordavam, 3 que concordavam parcialmente e 1 que discordava parcialmente.

Relativamente ao oitavo item, com a afirmação “Fico incomodado(a), quando os alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos da minha aula”, apresentam-se os resultados no Gráfico 8.

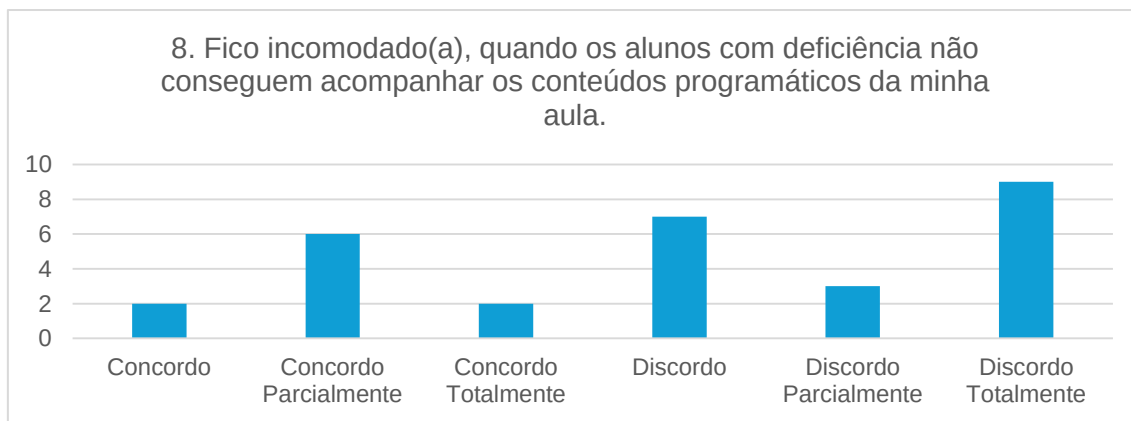


Gráfico 8 - Grau de concordância em relação à 8ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 8 é possível identificar que 9 inquiridos discordam totalmente, 7 discordam, 6 concordam parcialmente, 3 discordam parcialmente, 2 concordam e 2 concordam totalmente.

Já no item 9, apresentam-se os resultados no Gráfico 9, relativamente à afirmação “Fico irritado(a), quando não consigo perceber os alunos com deficiência”.

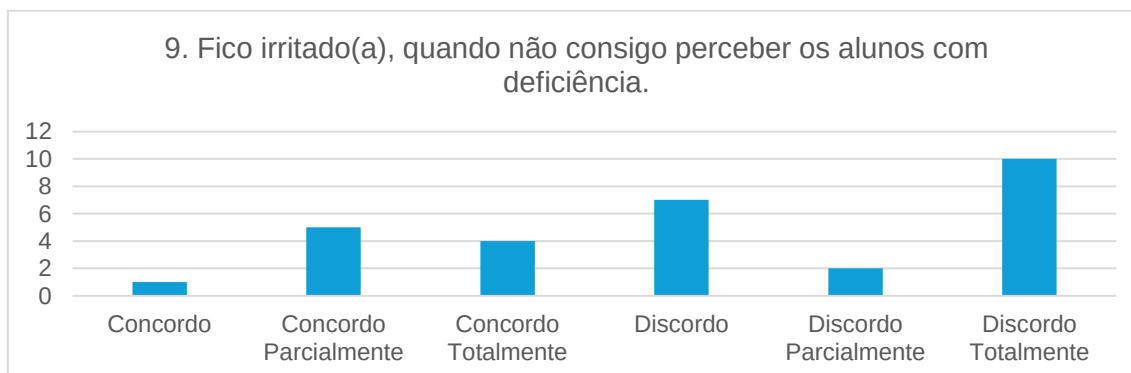


Gráfico 9 - Grau de concordância em relação à 9ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 9 é possível identificar que 10 inquiridos responderam que discordavam totalmente, 7 discordam, 5 concordam parcialmente, 4 concordam totalmente, 2 discordam parcialmente e 1 concorda.

No que diz respeito à décima afirmação “Sinto-me desconfortável com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma”, apresenta-se no Gráfico 10 os resultados.

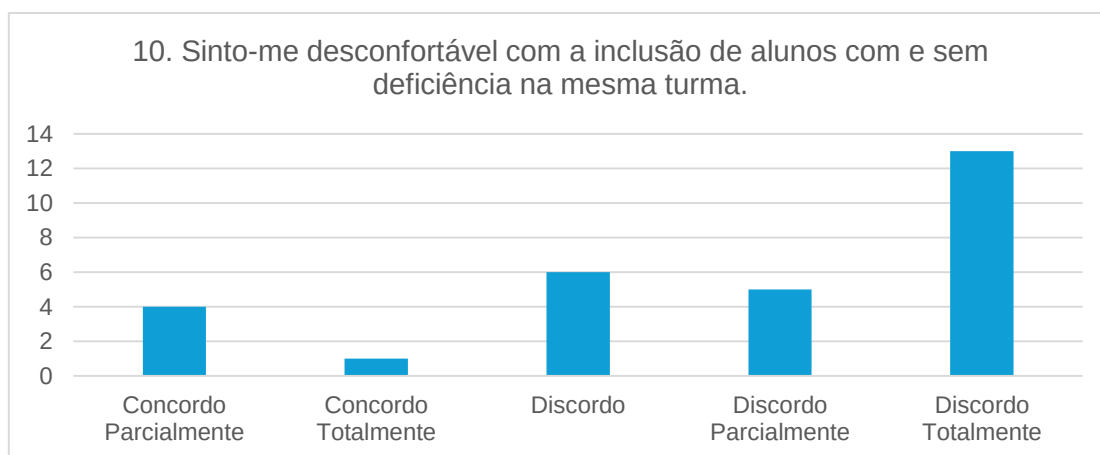


Gráfico 10 - Grau de concordância em relação à 10ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 10 é possível identificar que 13 inquiridos discordam totalmente, 6 discordam, 5 discordam parcialmente, 4 concordam parcialmente e 1 concorda totalmente.

No item 11, onde no Gráfico 11 se apresentam os resultados, era questionada a afirmação “Sinto-me ansioso(a) com a inclusão de alunos com deficiência nas turmas, independentemente da severidade da deficiência”.

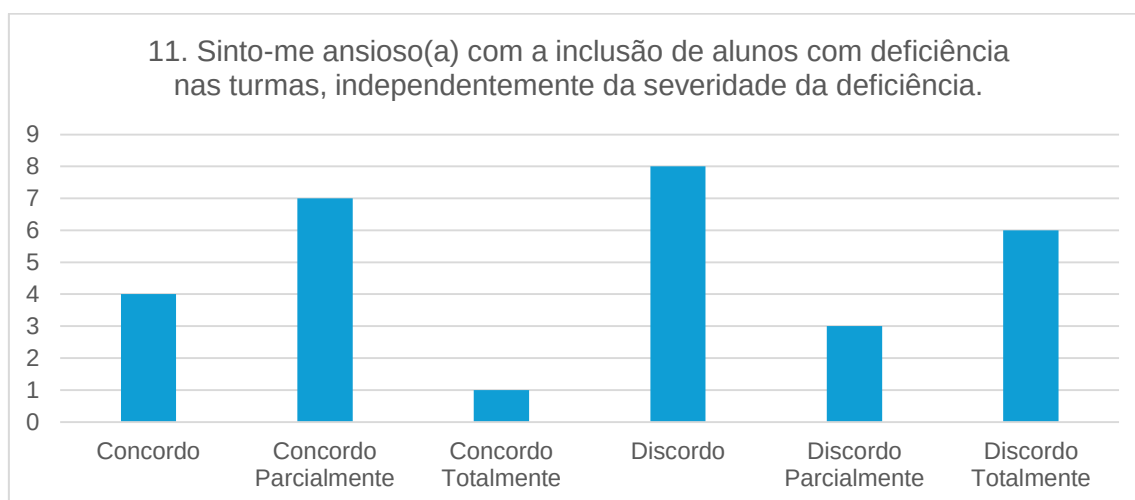


Gráfico 11 - Grau de concordância em relação à 11ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 11 é possível identificar que 8 inquiridos discordam, 7 concordam parcialmente, 6 discordam totalmente, 4 concordam, 3 discordam parcialmente e 1 concorda totalmente.

Por fim, relativamente a esta dimensão, no item 12 “Sinto-me frustrado(a), quando tenho que adequar o currículo de forma a responder às

necessidades educativas de todos os alunos”, apresenta-se no Gráfico 12 os resultados.

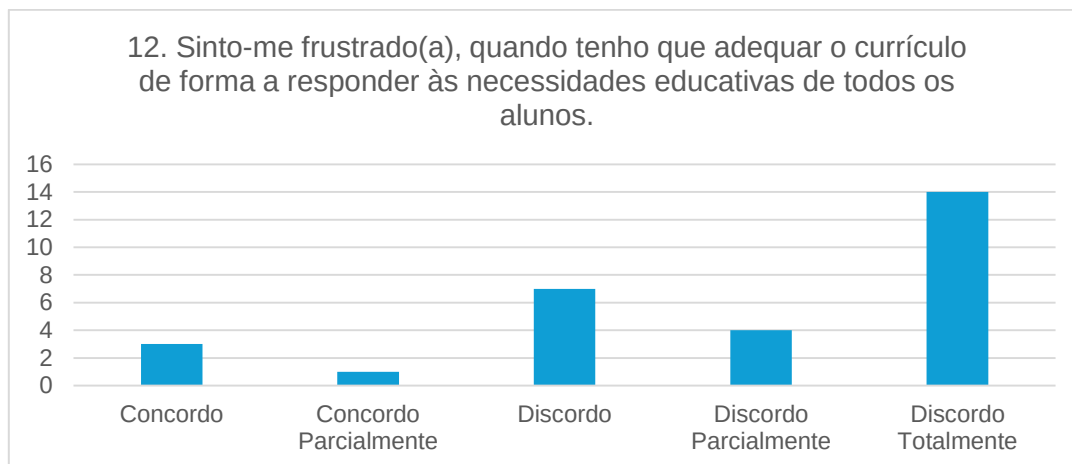


Gráfico 12 - Grau de concordância em relação à 12ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 12 é possível identificar que 14 inquiridos discordam totalmente, 7 discordam, 4 discordam parcialmente, 3 concordam e 1 concorda parcialmente.

Na dimensão afetiva é apresentada uma maior disparidade de respostas relativamente a concordar ou discordar com as afirmações, sentindo-se maioritariamente nas afirmações “Fico incomodado(a), quando os alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos da minha aula”, “Fico irritado(a), quando não consigo perceber os alunos com deficiência” e “Sinto-me ansioso(a) com a inclusão de alunos com deficiência nas turmas, independentemente da severidade da deficiência”.

A afirmação “Fico frustrado(a), quando tenho dificuldade em comunicar com alunos com deficiência” foi a que teve mais concordância por parte dos inquiridos que discordam maioritariamente com a mesma.

Por outro lado, a afirmação “Sinto-me desconfortável com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma” foi a que mais inquiridos discordaram, bem como a afirmação “Sinto-me frustado(a), quando tenho que adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos”.

Relativamente à dimensão comportamental que é avaliada do item 13 ao item 18, e onde se compreende o sentido de compromisso/predisposição para comportamentos de índole inclusiva, na afirmação 13 “Estou predisposto(a) a motivar os alunos com deficiência para participarem em todas as atividades sociais da escola”, apresenta-se no Gráfico 13 os resultados.

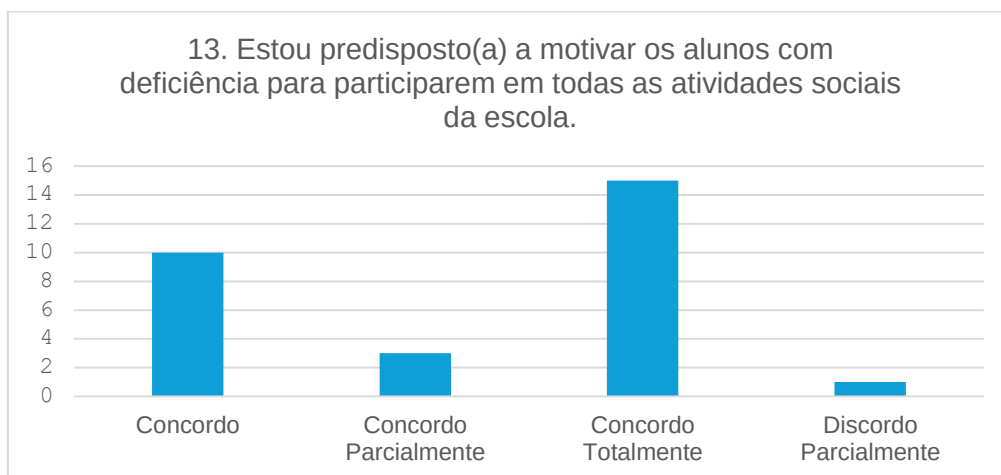


Gráfico 13 - Grau de concordância em relação à 13ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 13 é possível identificar que 15 inquiridos concordam totalmente, 10 concordam, 3 concordam parcialmente e 1 discorda parcialmente.

No que concerne ao item 14, apresenta-se no Gráfico 14 os resultados, onde era questionada a concordância com a afirmação “Estou predisposto(a) a adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas capacidades”.

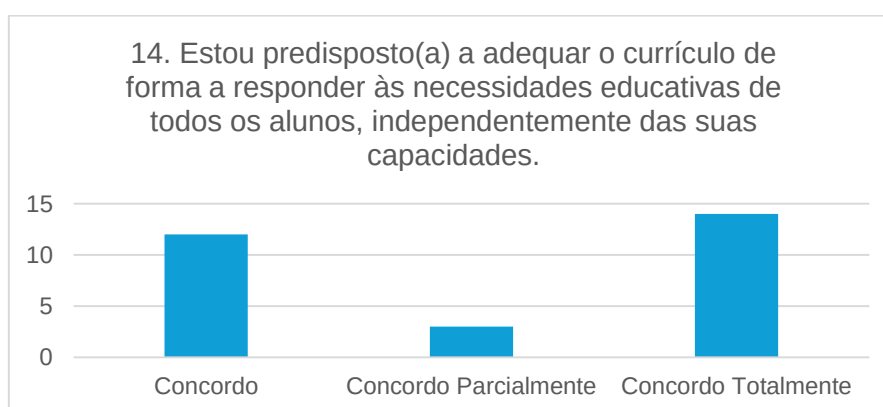


Gráfico 14 - Grau de concordância em relação à 14ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 14 é possível identificar que 14 inquiridos concordam totalmente, 12 concordam e 3 concordam parcialmente.

No item 15 “Estou predisposto(a) a incluir fisicamente os alunos com deficiência severa na turma, com o apoio necessário”, apresenta-se no Gráfico 15 os resultados.

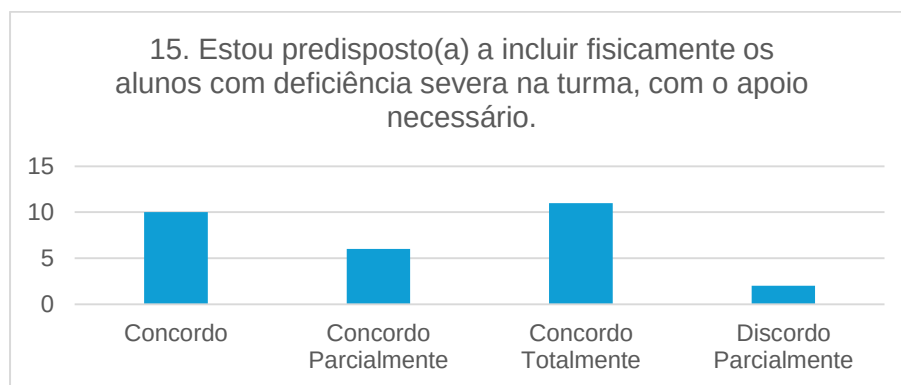


Gráfico 15 - Grau de concordância em relação à 15ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 15 é possível identificar que dos inquiridos 11 concordam totalmente, 10 concordam, 6 concordam parcialmente e 2 discordam parcialmente.

Já na décima sexta afirmação “Estou predisposto(a) a modificar o espaço físico para incluir alunos com deficiência na turma”, apresenta-se no Gráfico 16 os resultados.

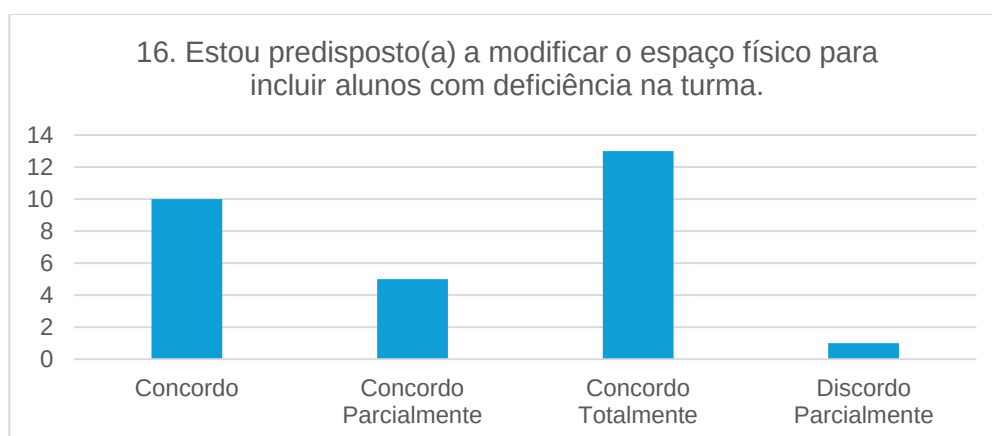


Gráfico 16 - Grau de concordância em relação à 16ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 16 é possível identificar que 13 inquiridos concordam totalmente, 10 concordam, 5 concordam parcialmente e 1 discorda parcialmente.

No Gráfico 17 apresentam-se os resultados que dizem respeito à afirmação do item 17, “Estou predisposto(a) a adaptar as minhas estratégias de comunicação, de forma a garantir que todos os alunos com uma perturbação emocional e comportamental sejam incluídos com sucesso na turma”.

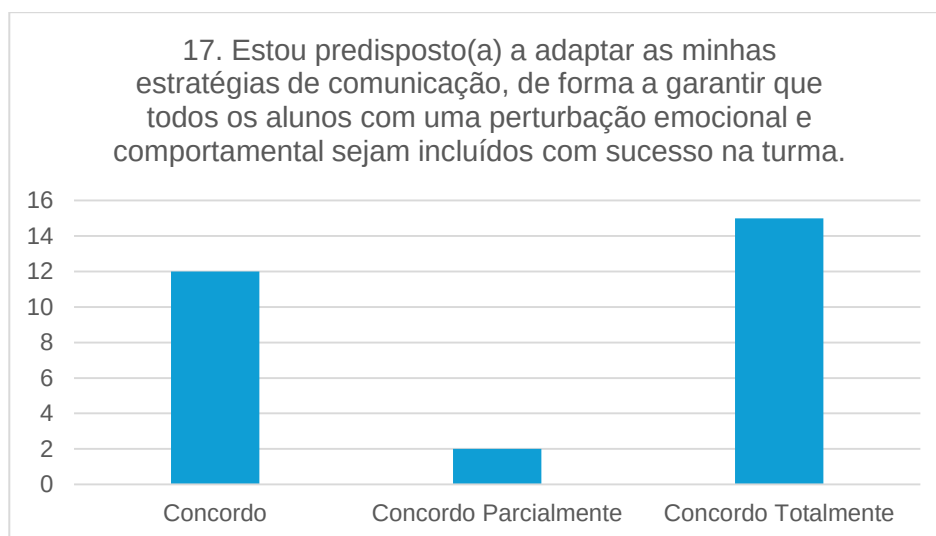


Gráfico 17 - Grau de concordância em relação à 17ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 17 é possível identificar que 15 inquiridos concordam totalmente, 12 concordam e 2 concordam parcialmente.

Por fim, nesta dimensão, no item 18 com a afirmação “Estou predisposto(a) a fazer adequações individuais no processo de avaliação dos alunos, de modo a implementar uma educação inclusiva”, apresenta-se no Gráfico 18 os resultados.

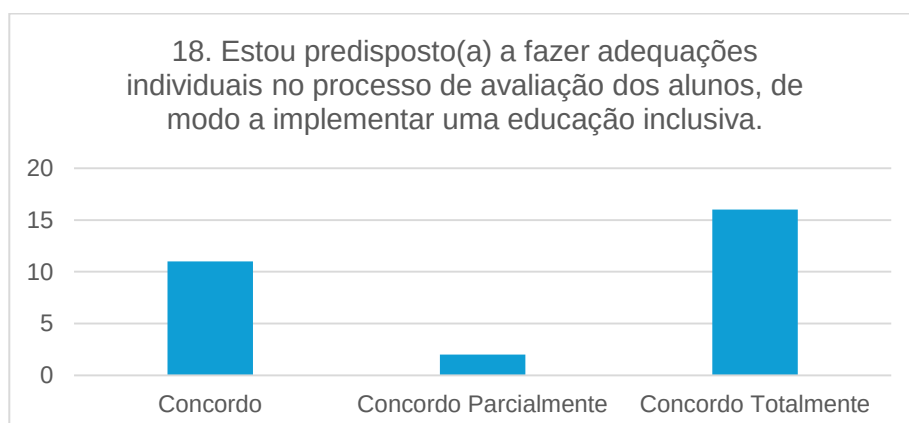


Gráfico 18 - Grau de concordância em relação à 18ª. afirmação do questionário MATIES.

Através do Gráfico 18 é possível identificar que 16 inquiridos concordam totalmente, 11 concordam e 2 concordam parcialmente.

Assim, na dimensão comportamental a concordância em relação às afirmações é bastante superior às dimensões anteriores, sendo que apenas nas afirmações “Estou predisposto(a) a motivar os alunos com deficiência para participarem em todas as atividades sociais da escola”, “Estou predisposto(a) a incluir fisicamente os alunos com deficiência severa na turma, com o apoio necessário” e “Estou predisposto(a) a modificar o espaço físico para incluir alunos com deficiência na turma” surgem um a dois inquiridos que colocaram a sua opção no discordar.

Por outro lado, são apresentados em seguida os resultados relativos às práticas metodológicas desenvolvidas pelos docentes, com a identificação das dificuldades e respetivas estratégias para as superar.

Relativamente à questão “Quais as maiores dificuldades que sentiu aquando da lecionação a alunos com deficiência?”, dado que a sua natureza é uma questão de resposta aberta, foi utilizado um sistema de categorização para análise do conteúdo adquirido no inquérito, obtendo-se os seguintes resultados, presentes na Tabela 1.

Tabela 1 - Maiores dificuldades sentidas aquando da lecionação a alunos com deficiência.

Tema/Categoria	Resposta dos inquiridos	Contagem do número de respostas por tema/categoria
Adaptabilidade e inclusão de todos nos exercícios planeados	<i>Incluir o aluno nos mesmos exercícios que o resto da turma realiza;</i> <i>Adequação das tarefas para todos;</i> <i>Integrá-los no grupo;</i> <i>Incluir o aluno nos exercícios e atividades;</i> <i>A conceção de atividades que permitissem a integração e a ação de todos os alunos;</i> <i>Adaptar as atividades;</i> <i>Adequação dos exercícios realizados de modo a serem para todos os alunos que constituem a turma, quer o aluno com deficiência quer os restantes alunos.</i>	7 menções
Acompanhamento em aula	<i>O acompanhamento;</i> <i>O não ter apoio de outro professor;</i> <i>Necessidade de coadjuvação para uma melhor aprendizagem dos alunos;</i> <i>Falta de apoio de outro professor;</i> <i>Lecionar aulas sozinha com a turma e com os alunos especiais;</i> <i>Falta de coadjuvação;</i>	6 menções
Falta de Material e/ou Espaço	<i>A falta de material específico para algumas deficiências;</i> <i>Falta de material;</i> <i>Material adaptado;</i> <i>Espaço.</i>	4 menções
Conhecimentos/	<i>Poucos conhecimentos</i>	5 menções

Formação prévia	<i>relativamente a algumas deficiências;</i> <i>Não ter os conhecimentos necessários para lecionar adequadamente;</i> <i>Falta de formação específica;</i> <i>Falta de formação específica e adequada às características deste tipo de alunos;</i> <i>Falta de formação na área.</i>	
Tempo de aula/ Dimensão das Turmas/ Atenção múltipla para todos	<i>Despender mais tempo para o aluno;</i> <i>Dividir a atenção entre os alunos com necessidade especiais e alunos ditos “ normais”;</i> <i>Falta de disponibilidade para dar uma atenção mais efetiva e contínua;</i> <i>Não poder prestar atenção individualizada;</i> <i>Dar o apoio necessário ao aluno e ter de controlar também o resto da turma;</i> <i>Conseguir acompanhar todos os alunos da turma;</i> <i>Turmas muito grandes, o que por sua vez dificulta o trabalho mais personalizado com os alunos de necessidades educativas especiais;</i> <i>Alguma dificuldade em criar situações adaptadas tendo em conta o número de alunos da turma;</i> <i>Tempo de aula.</i>	9 menções
Visão do aluno perante o colega com deficiência	<i>Perspetivas dos alunos relativamente aos colegas com deficiência;</i> <i>Recetividade dos alunos.</i>	2 menções

Envolver o aluno/ Motivação	<i>Mantê-los envolvidos; Motivação para todos os alunos que constituem a turma, quer o aluno com deficiência quer os restantes alunos.</i>	2 menções
Limitações Físicas	<i>Das suas limitações funcionais que poderão impedir ou limitar nas tarefas propostas.</i>	1 menção

Assim, o aspeto mais mencionado como dificuldade relaciona-se com o tema do tempo das aulas de EF e a dimensão das turmas, sendo associada à multiplicidade de “olhares” que o professor tem de prestar, sendo que o mesmo foi mencionado 9 vezes. Seguidamente, referido 7 vezes, salienta-se a dificuldade na adaptabilidade e inclusão de todos nos exercícios planeados e, apenas com menos 1 menção, o tema do acompanhamento em aula, sendo que aqui são abordadas duas dificuldades distintas. Por um lado, a questão de não existência de coadjuvância, por outro, a não existência de outro docente, não sendo específica a área de lecionação.

Posteriormente, com 5 menções surge o tema dos conhecimentos/formação prévia específica na área e, com 4 menções, é salientada a falta de material/espço adequado/adaptado para as práticas de EF.

Por fim, com 2 menções, surgem as dificuldades relativas à consciencialização dos alunos perante o(s) colega(s) com deficiência, também com 2 menções a dificuldade de motivação e envolvimento e com apenas 1 menção as limitações físicas dos alunos com deficiência.

No que diz respeito à questão “Quais as estratégias que melhor funcionaram nesses casos?”, dado que a sua natureza é uma questão de resposta aberta, foi utilizado um sistema de categorização para análise do conteúdo obtido no inquérito, apresentando-se os resultados na Tabela 2.

Tabela 2 - Estratégias que melhor funcionaram aquando da lecionação a alunos com deficiência

Tema/Categoria	Resposta dos inquiridos	Contagem do número de respostas por tema/categoria
Atribuição de tarefas/responsabilidade	<i>Colocar o aluno responsável pela realização e organização de uma tarefa.</i>	1 menção
Acompanhamento por outro profissional	<i>Auxiliar de educação presente; Professor auxiliar; Coadjuvação; Ter outro colega; Quando foi possível o apoio de outro professor de Ed. Física na aula; Estar acompanhado por uma professora ou auxiliar; Coadjuvação por parte de outro professor; Ter coadjuvação ou parte da aula apenas para os alunos com NE.</i>	8 menções
Adaptação de tarefas/conteúdos	<i>Simplificar as tarefas motoras; Adaptar os que existem; Adaptar o material que tinha e adequar as tarefas tendo a integração de todos; Fazer adequações aos conteúdos de acordo com as suas necessidades educativas; Diversificação das tarefas.</i>	5 menções
Procura de Conhecimento/Experiência	<i>Procurar ajuda a técnicos especializados e estudo para dar respostas às minhas dificuldades; Algum empirismo e procurar saber através dos professores da Educação Especial; Persistência, estudo, dedicação e educação;</i>	4 menções

sobre o tema	<i>Necessidade de procura de conhecimentos junto de profissionais experientes e formação creditada.</i>	
Diálogo com os alunos/famílias	<i>Conversar com os outros alunos. Apoio informativo das famílias e professores anteriores; Responsabilizar os restantes alunos para a integração pois são parte essencial para a motivação para a tarefa.</i>	2 menções
Envolver os alunos	<i>Envolvê-los em todas as atividades, apesar das condicionantes que apresentavam.</i>	1 menção
Desenvolver dinâmicas de pares/grupos	<i>Trabalhar por grupos; Dinâmicas de grupo; Trabalho a pares; Trabalho colaborativo entre alunos; Formar grupos de trabalho com alunos mais disponíveis para trabalhar com eles.</i>	5 menções
Demonstração de modalidades adaptadas	<i>Parcerias com entidades de promovem apresentações/demonstrações de modalidades adaptadas</i>	1 menção
Individualização	<i>Falar diretamente para os mesmos, abordá-los sempre individualmente; Apoio individual e direcionado.</i>	2 menções

Assim, a estratégia mais mencionada foi o acompanhamento por outro profissional, com 8 menções, seguindo-se com 5 menções a adaptação de tarefas/conteúdos e o desenvolvimento de dinâmicas de pares/grupos.

Com 4 menções a estratégia referida passa pela procura de conhecimento/experiência sobre o tema.

Já com 2 menções tem-se a referência aos diálogos com os alunos e as famílias, bem como o individualizar as aulas para esses alunos.

Por fim, com 1 menção referem a atribuição de tarefas/responsabilidade, envolver esses mesmos alunos nas aulas de EF e demonstrações de modalidades adaptadas.

Não obstante, surgem ainda 2 respostas que referem a particularidade de cada caso/contexto, bem como um inquirido que respondeu “*Pedir a colaboração dos colegas*” sendo que não se compreende a quem se refere.

Por fim, quanto aos resultados relativos à diferença nas atitudes por parte dos docentes de EF, face aos alunos com deficiência, a lecionar em instituições públicas e/ou privadas, concluiu-se que neste estudo não será possível esta análise, dado que os docentes lecionam/lecionaram já em instituições públicas e privadas, não sendo assim possível compreender se as suas práticas advêm de uma ou outra instituição.

4.3.5. Discussão

Sendo o objetivo do presente estudo identificar e compreender as atitudes e práticas metodológicas dos professores de EF face à inclusão dos alunos com deficiência nas suas aulas, de um modo geral, os resultados obtidos foram ao encontro do esperado, sendo que as atitudes relacionadas com as emoções são aquelas que devem ser ainda mais trabalhadas/colmatadas para os docentes a lecionar EF.

No que diz respeito às principais atitudes dos professores relativamente à inclusão de alunos com deficiência na aula de EF, indo ao encontro de estudos efetuados e referenciados na literatura, tal como salientam Correia (2008) e Morgado et al. (2018), foi possível verificar que, no que concerne à dimensão cognitiva, onde se compreende os pré-conceitos e crenças dos docentes, estes compreendem, na sua maioria, que a inclusão “promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos” e “que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades” sendo que, tal como é possível verificar na amostra, apenas 2 de 29 inquiridos discordam.

Por outro lado, no que se refere a “qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo, desde que sejam feitas adequações de acordo com as suas necessidades educativas”, “os alunos com deficiência devem ser segregados, porque é demasiado dispendioso modificar o espaço físico da escola” e “os alunos com deficiência devem frequentar escolas especializadas, para não se sentirem rejeitados”, a consciencialização e conceitos prévios dos docentes deve ser ainda reforçada, como refere Campos (2014) dada a importância da conexão de todas as componentes das atitudes e a responsabilidade que este tem em mãos de promover valores e condutas inclusivas (Rodrigues & Darido, 2011).

Pela análise dos resultados obtidos podemos inferir que ao nível da dimensão afetiva, relativa à parte emocional, é apresentada uma maior disparidade de respostas relativamente a concordar ou discordar com as afirmações, sentindo-se maioritariamente nas afirmações “Fico incomodado(a), quando os alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos da minha aula”, “Fico irritado(a), quando não consigo perceber os alunos com deficiência” e “Sinto-me ansioso(a) com a inclusão de alunos com deficiência nas turmas, independentemente da severidade da deficiência”, aspetos que Rodrigues et al. (2020) também referem, como a existência de criatividade suficiente e competências necessárias por parte dos docentes para a inclusão de estratégias e atividades que visem o envolvimento de todos os alunos, independentemente de serem alunos com ou sem deficiência.

A afirmação “Fico frustrado(a), quando tenho dificuldade em comunicar com alunos com deficiência” foi a que teve mais concordância por parte dos inquiridos tal como é possível verificar na amostra, onde apenas 1 de 29 inquiridos discorda, sendo isto também corroborado por Rodrigues (2003).

Já a afirmação “Sinto-me desconfortável com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma” foi a que mais inquiridos discordaram, sendo que, tal como é possível verificar na amostra, apenas 5 respondem que concordam de 29 inquiridos, bem como a afirmação “Sinto-me frustrado(a), quando tenho que adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos”, onde quase todos discordam e apenas 4 de 29 inquiridos concordam, indo também ao encontro do que refere Williams (1993)

que vê como ponto essencial as atitudes positivas por parte dos docentes no processo de inclusão.

Relativamente à dimensão comportamental onde se compreende o sentido de compromisso/predisposição para comportamentos de índole inclusiva, a concordância em relação às afirmações é bastante superior às dimensões anteriores, dado que cabe ao docente de EF a responsabilidade de promover valores e condutas inclusivas, combatendo o preconceito associado a esta temática (Rodrigues & Darido, 2011).

Apenas nas afirmações “Estou predisposto(a) a motivar os alunos com deficiência para participarem em todas as atividades sociais da escola”, “Estou predisposto(a) a incluir fisicamente os alunos com deficiência severa na turma, com o apoio necessário” e “Estou predisposto(a) a modificar o espaço físico para incluir alunos com deficiência na turma” surgem entre 1 a 2 inquiridos que discordam parcialmente em 29 tal como é possível verificar na amostra, sendo que estas questões acabam por ir ao encontro do que Sousa et al. (2015) referem como dificuldades de implementação de práticas inclusivas no ensino, não dependendo intrinsecamente só do docente.

Por outro lado, no que diz respeito ao tema práticas metodológicas desenvolvidas pelos docentes: identificação das dificuldades e respetivas estratégias para as superar, foram vários os aspetos corroborados pela literatura.

Tal como refere Correia (2008, p. 155) indo ao encontro das dificuldades/desafios da escola sentidas aquando da lecionação a alunos com deficiência um dos maiores será o de a escola “ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades”. Esta visão é salientada nas estratégias mencionadas pelos docentes inquiridos no presente estudo, referindo a importância da adaptação de tarefas/conteúdos e o desenvolvimento de dinâmicas de pares/grupos, referidos 5 vezes pelos inquiridos, bem como a atribuição de tarefas/responsabilidade, envolver esses mesmos alunos nas aulas de EF e demonstrações de modalidades adaptadas, mencionadas 1 vez pelos inquiridos.

Para além disso, é referido também, como corroboram Rodrigues et al. (2020), o aspeto relacionado com o tempo das aulas de EF e a dimensão das

turmas, dificuldade esta que foi mais vezes mencionada pelos inquiridos sendo a sua menção feita 9 vezes, bem como a referência ao acompanhamento por outro profissional, com 6 menções por parte dos inquiridos, à coadjuvância, com vista à superação das dificuldades sentidas, e sendo mencionada como uma das estratégias mais utilizadas pelos docentes para colmatar os desafios existentes.

Não obstante, tal como referem também Sousa et al. (2015), as dificuldades vão desde os recursos, sejam eles materiais e humanos, até à formação na área do trabalho com alunos com deficiência que, conforme defendido também por Celestino e Pereira (2019), é uma dificuldade existente nesta área, referido entre 4 a 5 vezes pelos inquiridos.

Outro aspeto salientado foi a sensibilização para uma sociedade que valoriza a pessoa e a sua inclusão no dia a dia (Sousa et al., 2015), aspeto que foi também referido como estratégia utilizada nos casos que os docentes encontraram ao longo das práticas.

Surge ainda um tema referindo as limitações físicas dos alunos com deficiência como dificuldade, indo ao encontro do que é referido por Rodrigues (2003).

4.3.6. Conclusão

Com o presente estudo foi possível dar resposta às questões colocadas, exceto as relacionadas com as diferenças na inclusão entre escolas públicas e privadas.

Assim, concluiu-se que, relativamente às dimensões cognitiva, afetiva e comportamental, as atitudes relacionadas com as emoções são aquelas que devem ser ainda mais trabalhadas/colmatadas para os docentes a lecionar EF, sendo a comportamental a mais desenvolvida.

Já ao nível das estratégias e dificuldades, concluiu-se que é realmente importante repensar o tempo das aulas de EF e a dimensão das turmas, bem como a relevância de adotar algumas estratégias como o acompanhamento por outro profissional, a existência de coadjuvância com maior frequência e o trabalho formativo e de inclusão ao nível das instituições e docentes.

4.3.7. Limitações do estudo

Uma limitação que surgiu no presente estudo foi o facto de ter sido utilizado um número reduzido da amostra, mesmo após os vários pedidos realizados, tentando sempre equilibrar o carácter público e o carácter privado das escolas pertencentes à amostra.

4.3.8. Estudos Futuros

Sendo a presente temática em estudo realmente importante a ter em conta aquando da lecionação, para estudos futuros surge o aprofundamento da mesma, tornando-se interessante complementar esta perspetiva do professor com o ponto de vista do aluno com deficiência, de forma a ser possível verificar as visões dos dois agentes envolvidos no processo.

Para além disso, é essencial aprofundar um pouco mais o tema e compreender qual o tipo de deficiência que deixa os professores mais “desconfortáveis”, e que, para esses agentes, torna o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão do aluno com deficiência na sua aula mais complicado, devido às características da mesma.

4.3.9. Referências Bibliográficas

- Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: Rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520-532.
- Burns, R.B. (1997) *Introduction to Research Methods*. South Melbourne: Addison Wesley Longman Australia.
- Campos, M. J. (2014). On the way to inclusion: how powerful is physical education? Quantitative and qualitative study about teachers and students' attitudes toward inclusion in Physical Education. Coimbra: Dissertação de Doutoramento apresentada a FCDEF-UC.
- Celestino, T., & Pereira, A. (2019). A inclusão e a formação de professores de educação física: Um estudo exploratório. *Revista Científica da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência*, 5(1), 49-54.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto Editora.
- Decreto - Lei nº 319/1991, do Ministério da Educação. (1991). *Diário da República* n.º 193/1991 - Série I-A. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/319/1991/08/23/p/dre/pt/html>.
- Decreto - Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República* nº 129/2018 - I Série. Ministério da Educação, Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. pp. 2918-2928.
- Direção Regional de Educação Física e Desporto. (2002). *Desporto adaptado: Relatório da situação na Região Autónoma dos Açores – Angra do Heroísmo*. Direção Regional de Educação Física e Desporto.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Garcia, J. N., & Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia e Aprendizaje*, 30, 51-58.
- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1962). *Individual in society: A textbook of social psychology*. McGraw-Hill.

- Morgado, E. M. G., Silva, L. L. F., & Rodrigues, B. (2018). O universo da supervisão: Uma abordagem inclusiva nos domínios da habilitação para a docência e da inserção profissional. *Pro-Posições*, 29(3), 492-516.
- Rodrigues, A., Prudente, J., Correia, A., Alves, R., Gouveia, É., & Lopes, H. (2020). Ensino inclusivo nas aulas de educação física: Uma reflexão às práticas pedagógicas. Duarte, C. e Cristóvão N. (Org) *Educação, artes, cultura: discursos e práticas* (pp. 163-172). Funchal: CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação.
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24-25, pp. 73-81.
- Rodrigues, H. A., & Darido, S. C. (2011). The textbook in school Physical Education: A vision of teachers. *Motriz: Revista de Educação Física*, 17(1), 48-62.
- Silva, R. (2019). Validação da versão portuguesa da Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale em estudantes-estagiários de Educação Física [Dissertação de mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto.
- Sousa, J., Mota, A., Dolgner, J., Teixeira, P., & Fabela, S. (2015). *Avaliação das políticas públicas – Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: O caso dos centros de recursos para a inclusão*. Editora Cercica.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education: Access and quality. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Williams, P. (1993). Integration of students with moderate learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), 303-319.

5. Considerações Finais e Perspetivas Futuras: O desembarque final

E um sonho guardado, no bolso não ficou. Chegou ao fim, mas esse final trouxe também com ele o início de uma nova partida. Neste derradeiro desembarque, recolhe-se a bandeira hasteada por uma “Nadadora-salvadora”, a alma de uma “menina tímida” e a essência de cada oportunidade dia após dia de “uma simples estagiária”, é apenas “o primeiro dia do resto da tua vida” e nesta viagem a maré leva à memória o tempestuoso, mas tão bonito e grandioso poder desta aventura que ficará bem guardada na bagagem.

Foi ao iniciar esta viagem com os “meninos dos meus olhos”, em setembro, que conheci o elo de ligação (PC) e os marinheiros (NE) que embarcaram comigo nesta viagem e permitiram que alargasse e aprimorasse as competências que já trazia na bagagem numa simbiose teoria-prática única.

A minha experiência, advinda de todos os contextos profissionais onde estou inserida, revelou ser extremamente útil e ajudou-me em diversos sentidos. O facto de estar envolvida na via do ensino, ainda que apenas da Natação, auxiliou bastante a minha atuação, tanto ao nível do planeamento das aulas, como da comunicação, do desenvolvimento de competências psicossociais e da promoção de autonomia nos alunos, tudo pontos que trazia já inerentes à minha prática profissional e, com o decorrer deste ano letivo, vi serem aprimorados. Por outro lado, da minha atividade enquanto Nadadora-salvadora trouxe também algumas ferramentas essenciais, principalmente ao nível da capacidade de prevenção e proatividade, da responsabilidade e compromisso com a segurança, ainda que no meu dia a dia enquanto “civil” tenha, por vezes, tendência a ser um pouco distraída, mas acima de tudo trouxe daqui a capacidade de responder a uma situação e resolver um dado problema sob pressão, extremamente útil ao longo da minha PES.

Entrar nas (loucas) marés vivas, com o corupio do EP foi o concretizar de todo um sonho, com uma tempestuosa corrente de nervosismo e ansiedade, que com toda a rede de suporte culminou num grande desenvolvimento pessoal e profissional e permitiu que crescesse enquanto percorria a rota nunca dantes navegada, com muito amor à mistura, e fosse além do “cabo bojador”.

Assim, foi nesta onda de experiências que vi em mim florescer capacidades como a gestão da turma e disciplina, mantendo-me no equilíbrio que sempre tencionei atingir a esse nível, conforme mencionado no presente documento. Além dessa, a capacidade de ser flexível e adaptar os contextos com os quais me deparei de forma inesperada também foram um tópico em mim melhorado. Um outro ponto que esta experiência me fez desenvolver remete para a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF, o que inicialmente foi uma dificuldade por mim sentida mas que fui solucionando da melhor forma que encontrei, graças também ao contacto com a área em questão que tenho já advindo de outros contextos. Por fim, saliento a vertente da organização de eventos, na qual estive bastante envolvida e me fez entender e ficar realmente a par de toda a logística e o enorme investimento que é necessário para tal, aprimorando a minha atuação a esse nível. Uma bagagem completamente cheia, diria.

Sendo o mais sincera possível sinto, de um modo geral, que saí bem preparada desta viagem alucinante. Mergulhei profundamente e envolvi-me de corpo e alma nesta aventura. Além de tudo o que já foi mencionado, trago como pontos fortes a empatia e o relacionamento interpessoal, bem como o trabalho em equipa e colaboração. No final de contas “São as pessoas, elas fazem (TODA) a diferença”, e considero ter um toque especial para lidar com a vasta gama existente.

Observando a prática por outro prisma, ao longo do ano, existiram igualmente aspetos que funcionaram menos bem, mas que tentei sempre resolver, seja de uma forma mais ou menos viável, o que me permitiu também aprender e crescer tanto a nível pessoal como profissional. Contudo, aqui sei que existem, pelo menos, duas grandes áreas nas quais devo investir mais, futuramente: gestão de tempo e avaliação. Relativamente à gestão de tempo, senti que me “perdia” um pouco ao ir com a onda, durante as aulas, embora soubesse aquilo que tinha planeado e o tempo necessário para cada dada atividade. O tempo da aula é limitado e, por vezes, senti relativa dificuldade em cumprir tudo o que tinha planeado para uma dada aula, seja pelos imprevistos que aconteciam ou porque sentia que a turma precisava de um maior tempo de exercitação num dado exercício, o que já alterava este ponto. Já ao nível da avaliação, considero este o tópico que mais causava em mim um desconforto.

Desde a realização de cada AS até ao momento de atribuir uma classificação final a cada aluno, conforme já mencionado, existia uma enorme ânsia de ser o mais justa possível, não prejudicando nenhum aluno.

Olhando para estes meses de desafios, o que mudou em mim? A confiança e as lentes com as quais fui vendo esta viagem, o à-vontade com que terminei este ano. A PES foi desenvolvendo em mim a autonomia e iniciativa ideal para a condução das aulas e outros projetos nos quais estive integrada. Para além disso, a reflexão foi, sem dúvida alguma um ponto essencial, aqui muito trabalhado e melhorado, dia após dia.

O experienciar desta navegação não só com estes elementos-chave, mas também com a comunidade educativa, transportou a viagem para outra dimensão, permitindo integrar nesta experiência as intervenções com todos esses elementos e enaltecendo o meu desenvolvimento como docente e o contínuo experienciar dos processos de socialização.

De olhos postos nas mais variadas rotas a enfrentar é agora a minha vez de rumar sempre com o que me acrescentou no porão e transformar com a essência de que é através de um ensino da EF consciente do desenvolvimento da criança em todos os seus níveis que tornamos estas aulas no “melhor momento do dia”.

E sendo o mais importante toda a viagem e não só destino, é hora de fazer novamente as malas, preencher de desafios o mapa e partir para mais mares e marés, com os olhos postos em cada um que pelo mar passa de mente e coração recheados de aprendizagens e prontos para traçar as rotas futuras pelos mares bem, agora orgulhosamente, na palma das minhas mãos.

Se tudo *“valeu a pena? Tudo vale a pena se alma não é pequena. Quem quer passar além do bojador tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu”* (Pessoa, 2016).

6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Aveiro: Universidade de Aveiro. www.edu.fc.ul.pt/docentes/ponte/fp/textos%20_p/01-alarcao.doc
- Barros, N. (2010). Violência nas Escolas: Bullying. Lisboa: Bertrand Editora.
- Batista, E. S. (2012). A operacionalização dos processos de reflexão na formação de professores. Curitiba: Appris.
- Bento, J. O. (1987). *Desporto: matéria de ensino*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90.
- Casey, A., Goodyear, V. A., & Kathleen, A. (2016). *Digital Technologies and Learning in Physical Education: Pedagogical Cases*. Routledge.
- Coutinho, P., Afonso, J., Ramos, A., Bessa, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Harmonizing the teaching-assesment-learning cycle. In *Learner-Oriented Teaching and Assesment in Youth Sport* (pp. 133-144). Londres: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2015). Dia Europeu do Desporto na Escola. Direção-Geral da Educação: Lisboa. <https://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). Aprendizagens essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 10º.ano – Ensino Secundário – Educação Física. Direção-Geral da Educação: Lisboa. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_educacao_fisica.pdf
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). Cooperative learning in physical education and physical activity: a practical introduction. (Vol. 1). Londres: Routledge.

- Ennis, C. D. (2017). *Educación física de calidad: significados, características y oportunidades*. Apunts. Educación física y deportes, (127), 93-100.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons* (Rev. ed.). Basic Books.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2017). *Modelos de Ensino e Aprendizagem dos Jogos Desportivos Coletivos*. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2015). *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a jogar*. (2nd ed.). Tavares (ed.).
- Haerens, L., & Kirk, D. (2014). *Physical education and sport pedagogy: Critical issues and future directions*. Routledge.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300.
- IIE (1994). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). *Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino*. In R. Resende, A.
- Kennedy, J. F. (1961). *Inaugural address*. United States of America.
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o bem-estar: Uma prioridade política para as crianças e jovens na Europa. Um processo para a mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Komar, P. D. (1998). *Beach processes and sedimentation* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Maria, A., & Zeferino, B. (2007). *Feedback como Estratégia de Aprendizado no Ensino Médico Feedback as a Teaching / Learning Strategy in Medical Education*. *Rev Bras Educ Med*, 31(2), 176–179.

- Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P. & Silva, P. (2021). *Pedagogia e Didática do Desporto*. Lisboa: Instituto Português Do Desporto e Juventude, I.P.
- Mesquita, I., Rolim, R., Batista, P., Queirós, P. & Graça, A. (2024). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*. Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., Sobrinho, A., Rosado, A., & Pereira, C. (2008). A systematic observation of youth volleyball coaches' behaviours. *International Journal of Applied Sport Sciences*, 20(2), 37-58.
- Metzler, M. (2011). Direct instruction teacher as instructional leader. In *Instructional models for physical education*: (pp. 26). Nova Iorque: Routledge.
- Nóvoa, A. (2008). Professores: Imagens do futuro presente. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 35-58.
- Nóvoa, A. (2009). *Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, pp. 66-86.
- Pereira, J., Araújo, R., Farias, C., Bessa, C., & Mesquita, I. (2016). Sport Education and Direct Instruction Units: Comparison of Student Knowledge Development in Athletics. *Journal of sports science & medicine*, 15(4), 569–577.
- Pessoa, F. (2016). *Mensagem*. Porto: Porto Editora.
- Reichmann, C. L. (2015). *Letras e letramentos: A escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Mercado de Letras.
- Rink, J. E. (2013). *Teaching Physical Education for Learning*. McGraw-Hill.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376-386). Macmillan.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Siedentop, D. (1994). *Educação esportiva: Educação Física de qualidade por meio de experiências esportivas positivas*.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamentos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Vicianá, J., & Mayorga-Vega, D. (2018). The three-axes model of planning in physical education. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 313-319.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign: Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076.
- Weiss, J. (1996). Évaluer plutôt que noter. *Revue Internationale d'Éducation*.
- Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 189–210). Lisboa: Dom Quixote.

Anexos

Anexo I – Ficha Biográfica

Ficha Biográfica

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Local de Residência: _____

Número Agregado Familiar: _____

Encarregado de Educação: _____

Meio de Transporte Utilizado: _____

Nota de E.F. no ano anterior: _____

Modalidade preferida: _____

Modalidades praticadas (refere se ainda praticas):

Número de refeições diárias? _____

Problemas de Saúde: _____

Lesões: _____

Anexo II - Planeamento Anual

1º Período																							
50'	100'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'
1	2/3	4/5	6	7/8	9	10/11	12	13/14	15	16/17	18	19/20	21/22	23	24/25	27/28	29	30/31	32	33/34	35	36/37	38
19/9	20/9	26/9	27/9	3/10	4/10	10/10	11/10	17/10	18/10	24/10	25/10	31/10	7/11	8/11	14/11	21/11	22/11	28/11	29/11	5/12	6/12	12/12	13/12
Apresentação	Testes FITescola	Testes FITescola	Círculo Funcional											Círculo Funcional									

2º Período																							
50'	100'	50'	100'	50'	100'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'
39	40/41	42	43/44	45	46/47	48/49	50	51/52	53	54/55	56	57/58	59	60/61	62	63/64	65	66/67	68				
3/01	9/01	10/01	16/01	17/01	23/01	30/01	31/01	6/02	7/02	20/02	21/02	27/02	28/02	5/03	6/03	12/03	13/03	19/03	20/03				
									Palestra SBY					Sessão CEIA		Sessão CEIA							

3º Período																
100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	100'	50'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'
69/70	71	72/73	74	75/76	77	78/79	80/81	82	83/84	85	86	87/88	89	90/91	92	93/94
9/04	10/04	16/04	17/04	23/04	24/04	30/04	7/05	8/05	14/05	15/05	22/05	28/05	29/05	4/06	5/06	11/06
							Sessão CEIA			Testes Ffrescola	Testes Ffrescola	Testes Ffrescola				

Modalidade	Tempos Letivos			Total
	1º P	2º P	3º P	
Basquetebol	18	0	0	18
Atletismo	5	6	5	16
Andebol	0	19	0	19
Badminton	0	0	14	14
Dança	8	0	0	8
Total	31	25	19	75

Anexo III – Exemplo de uma Unidade Didática

Unidade Didática Basquetebol															
Data			03-out	04-out	10-out	17-out	24-out	07-nov	14-nov	21-nov	28-nov	05-dez	06-dez	12-dez	
Duração			100'	50'	100'	50'	100'	100'	50'	100'	50'	50'	50'	100'	
Aula nº			7/8	9	10/11	13/14	16/17	21/22	24/25	27/28	30/31	33/34	35	36/37	
Sessão			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Conteúdo															
Habilidade s Motoras	Manutenção da Posse de Bola	Passe		AD	VE	E	E	E	C					AS	Evento Culinante
		Desmarcação			VE	E	E	E	C						
		Receção			VE	E	E	E	C						
	Criar situações de finalização	Ataque	Drible					VE	E	E	E	E	C		
			Finta						VE	E	E	E	C		
			Arranques						VE	E	E	E	C		
			Passe e Corte			VE	E	E	E	E	E	C			
			Criação de linhas de passe		VE	E	E	E	C						
	Defesa	Defesa individual				VE	E	E	E	E	E	C			
			Lançamento em apoio				VE	E	E	E	C				
Aproveitar situações de finalização	Lançamento na Passada								VE	E	E				
	Ressalto Ofensivo e Defensivo						VE	E	E	E	C				
	Formas de Jogo		3x3 (meio-campo)		VE	E	E	E	E	E	C				
Condição Física	Capacidades Condicionais	Força		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
		Resistência		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Coordenação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Diferenciação Cinestésica		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Cultura Desportiva	Regulamento técnico		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Simbologia		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Regras de Segurança		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Terminologia		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Conceitos Psicossociais	Superação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Respeito e Disciplina		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Trabalho em Equipa		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Cooperação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Coesão		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
	Fairplay		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			

Legenda	
AD	Avaliação Diagnóstica
I	Introdução
E	Exercitação
C	Consolidação
AS	Avaliação Sumativa

Anexo IV – Exemplo de um Plano de Aula

Ano Letivo 2023/2024



PLANO DE AULA Nº 85

Aula nº 85 de 97 Sessão nº 4 de 6	<u>Unidade Didática:</u> Atletismo- Salto em comprimento	Ano e Turma: 10º D
Data: 15-05-2024 Hora: 11:00 Duração: 50 min Local: Exterior	<u>Objetivos da aula:</u> <u>Motor:</u> Desenvolver a capacidade de saltar o mais longe possível, trabalhando aspetos das diferentes fases do salto em comprimento. <u>Cognitivo:</u> Conhecer a modalidade em questão e respetivos pontos-chave a trabalhar na mesma. <u>Socioafetivo:</u> Desenvolver o espírito de entreaajuda, bem como a cooperação, o respeito e a superação individual.	Nº de Alunos: 26 Material: folha de registo dos saltos, papéis com pontuação (10, 20, 30) e rodo para alisar a areia.

	🕒	Objetivos Específicos	Situações de Aprendizagem	Critérios de êxito
INICIAL	3`	Envolver os alunos na nova dinâmica deste período, motivando-os para a prática de Atividade Física.	Diálogo com os alunos Com a turma alinhada em meia-lua, a Professora irá relembrar o tema semanal e lançar o <u>5º DESAFIO</u> .	-----
	7`	Predispôr o organismo para a atividade, através de um jogo lúdico.	Corrente elétrica Os alunos encontram-se distribuídos ao longo de todo o campo e, ao sinal da professora, um aluno começa a apanhar os restantes. Assim que este apanhar um colega, ficam ambos a apanhar os restantes alunos, de mãos dadas, sempre assim sucessivamente. Os alunos que estão a apanhar apenas o podem fazer enquanto estão de mãos dadas. O jogo termina assim que restar apenas um aluno a fugir, sendo este o vencedor.	• Aumentar a temperatura corporal; • Apanhar os colegas sem largar as mãos.

FUNDAMENTAL	25'	Trabalhar todas as fases do salto em comprimento, através da realização do salto completo com medições.	Salto completo com medição Neste exercício, os alunos ficarão distribuídos por diferentes tarefas. Enquanto um grupo realiza o salto para a caixa de areia, outro fica encarregue de apontar as marcas obtidas (medir primeiro o salto legal e na segunda ronda medir o salto real), outro por alisar a caixa de areia e outro encarregue de fazer as medições dos saltos. A Professora irá relembrar alguns pontos importantes a ter conta em cada uma das fases do salto. <u>Variante:</u> Os alunos terão uma pontuação na tábua de chamada (10, 20, 30 pontos) onde deverão tentar colocar o pé na chamada no nível de maior pontuação. Consoante a chamada e a distância obtida no salto, o aluno ganhará mais ou menos pontos. É realizada uma competição entre a turma onde cada aluno terá como objetivo obter o maior número de pontos possível. <u>Nota:</u> • Orientações a respeitar durante a medição dos saltos: - o zero da fita fica na queda (exatamente na marca mais próxima da linha de validade deixada pelo corpo do aluno); - a medição do salto real é feita desde o local de queda até ao local onde foi realizada a impulsão; - a medição do salto legal é feita desde o local de queda até ao início da linha de validade, estando a fita numa posição perpendicular a esta linha.	• Movimentação alternada dos MS; • Joelho dianteiro alto e a 90°; • Impulsão forte na chamada; • Dorsiflexão do pé dianteiro; • Avanço da bacia relativamente ao CM; • Rápido movimento de engrupar no momento da queda no solo; • Na parte final da fase do voo: manter a cabeça e o tronco inclinados para a frente sobre os MI.
	5'	Refletir com os alunos acerca de aspetos importantes da aula.	Retorno à calma. Breve diálogo e reflexão com os alunos sobre o que mais gostaram, o que menos gostaram e o que aprenderam de novo. Verificar se foram ou não cumpridos os objetivos da aula.	-----
<u>OBSERVAÇÕES:</u> - NO INÍCIO E FINAL DA AULA EXISTE SEMPRE O MOMENTO <i>UBUNTU</i>: NUM CÍRCULO, OS ALUNOS JUNTAMENTE COM A PROFESSORA REALIZAM O GRITO CRIADO POR ELES, DE FORMA A VIVENCIAR A FILOSOFIA <i>UBUNTU</i> E TUDO AQUILO QUE ELA DEFENDE, TRAZENDO ESSA ESSÊNCIA PARA AS AULAS.				

BREVE REFLEXÃO:

Anexo V – Circuitos utilizados nas aulas de Basquetebol e de Andebol



Anexo VI – Desafios: versão doceira ou travessura



Anexo VII – Semanas Temáticas: calendarização

Ano Letivo 2023/2024



3º PERÍODO- SEMANAS TEMÁTICAS

DATA TEMAS	22 A 26 ABRIL	29 ABRIL A 3 MAIO	6 A 10 MAIO	13 A 17 MAIO	20 A 24 MAIO	27 A 31 MAIO	3 A 7 JUNHO	10 A 14 JUNHO
Corrupção vs Verdade Desportiva	X							
Afetividade		X						
Qualidade do meio ambiente (+ Poluição + Urbanismo e Industrialização)			X					
Higiene				X				
Alimentação					X			
Sedentarismo e Evolução Tecnológica						X		
Violência vs Espírito Desportivo							X	
Especialização precoce + Exclusão ou abandono precoce								X

Aprendizagens essenciais- ÁREA DOS CONHECIMENTOS

- **Relacionar a Aptidão Física e Saúde (fatores associados a um estilo de vida saudável):**
 - Alimentação;
 - Repouso;
 - Higiene;
 - Afetividade;
 - Qualidade do meio ambiente.

- **Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da Atividade Física na atualidade e ao longo dos tempos (identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática), relacionando-os com a evolução das sociedades:**
 - Sedentarismo e Evolução Tecnológica;
 - Poluição;
 - Urbanismo e Industrialização.

AESH- Referencial de Avaliação Pedagógica: Educação Física

- **Ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos e políticos:**
 - Especialização precoce;
 - Exclusão ou abandono precoce;
 - Violência (dos espectadores e dos atletas) vs espírito desportivo;
 - Corrupção vs verdade desportiva.

Anexo VIII- Desafios semanais: pontuação

Ano Letivo 2023/2024



3º PERÍODO- DESAFIOS SEMANAIS

Desafio Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTAL
	DIA 16/04	DIA 23/04	DIA 30/04	DIA 7/05	DIA 14/05	DIA 22/05	DIA 28/05	DIA 4/06	DIA 11/06	
A	2	1	1	2	0	2	2	1	1	11
B	2	1	1	0	2	0	1	1	1	8
C	2	1	1	2	1	1	2	1	1	11
D	2	1	1	0	3	2	0	0	1	9
E	2	2	1	1	0	0	2	1	1	9
F	2	2	1	0	2	0	1	1	1	9
G	2	2	1	2	3	2	3	1	1	16
H	1	1	1	0	3	0	2	1	1	9
I	2	1	1	0	1	0	2	1	1	8
J	1	2	1	1	2	0	1	1	1	9
K	1	2	1	0	0	2	2	1	1	9
L	3	2	1	2	0	2	2	2	1	14
M	2	2	1	0	0	0	2	1	1	8
N	2	2	0	1	2	0	1	2	1	10
O	2	1	0	0	0	0	1	0	1	4
P	1	1	1	1	0	0	2	1	1	7
Q	2	1	1	0	3	0	2	1	0	10
R	1	1	1	0	0	0	2	1	1	6
S	1	1	1	1	0	0	4	1	1	9
T	2	1	1	1	6	0	1	1	1	13
U	3	1	1	2	0	0	5	2	1	14
V	2	0	1	0	0	0	1	1	1	5
W	1	2	1	1	0	0	2	0	0	7
X	2	2	1	0	0	0	1	1	1	7
Y	2	0	1	0	3	0	2	2	1	10
Z	1	1	1	0	0	0	1	1	1	5

DESAFIOS:

- 1- Criar caderneta pessoal.
- 2- Elaborar um slogan, em duplas, relativo ao tema e pensar numa forma criativa de o apresentar no final da aula.
- 3- Mural dos afetos: cada aluno escreve numa única folha branca (o mural dos afetos) a emoção/ o sentimento que sentem no momento, associado à aula de EF. Após a escrita representa essa palavra por ações de forma a que a Professora descubra a sua palavra sem a ler.
- 4- Caminhada/ corrida a pé ou de bicicleta que comece ou termine na escola, individual ou em grupo, com foto final a comprovar a sua realização. Os alunos devem registar na sua caderneta 3 aspetos distintos que viram durante o desafio relativamente à qualidade do meio ambiente ou trazer com eles algo que recolheram durante o percurso, pertinente para o tema. Para além disso, devem ativar a *app* AYR para a realização deste desafio.
- 5- Os alunos devem tomar banho na escola, após a aula de Educação Física, pelo menos uma vez, até ao final do período. Quantas mais vezes tomarem, mais pontos colecionam.
- 6- Cada aluno deve beber entre 1,5 litros a 2,5 litros de água por dia, durante uma semana, e criar pelo menos uma refeição saudável, da sua autoria. Devem tirar uma *selfie* a preparar e, posteriormente, a degustar essa refeição para o mostrarem à Professora na aula seguinte.
- 7- Os alunos têm de tirar uma fotografia, de toda a turma junta, onde, cada um deles se encontra a representar o seu Desporto favorito. Para além disso, como bónus, de forma a combater o sedentarismo e, simultaneamente, utilizar a *APP* AYR na sua última semana, terão de conseguir acumular o maior número de AYR's possíveis e, consequentemente, evitar a maior quantidade possível de emissões de CO₂. Na próxima terça-feira mostrarão ambas as tarefas à Professora.
- 8- Durante a aula, os alunos devem, no momento destinado para tal, ir até ao quadro preto, onde encontrarão duas colunas desenhadas cujos títulos são “Espírito Desportivo” e “Violência”. Cada aluno deve escrever,

no local correspondente, uma estratégia que promova o espírito desportivo ou que termine com a violência no Desporto.

- 9- Durante a aula, cada aluno terá de, pelo menos, experimentar todas as estações preparadas pela Professora com as diversas modalidades: Voleibol, Futebol, Andebol, Basquetebol, Dança e Jogos Tradicionais, existindo espaço para que estes sugiram outras opções que não as apresentadas.
- 10- **DESAFIO EXTRA!** A turma deve tirar uma fotografia de grupo com os Professores da Disciplina. Para além disso, cada aluno deve deixar a sua marca na t-shirt da Professora, se assim fizer sentido para eles, seja desenhando, escrevendo uma palavra, uma frase ou apenas o seu nome, fica ao critério de cada um.

Anexo IX – Versão final das cadernetas criadas pelos alunos



Anexo X – Cartaz do Dia Europeu do Desporto na Escola



DIA EUROPEU DO DESPORTO NA ESCOLA

29 SETEMBRO



ESCOLA BÁSICA QUINTA DE S. GENS + ESCOLA BÁSICA QUATRO CAMINHOS



TIRO AO ALVO



BOWLING



ZUMBA



CIRCUITOS



RÂGUEBI



KARATÉ



GOLFE



OUTRAS
ATIVIDADES



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

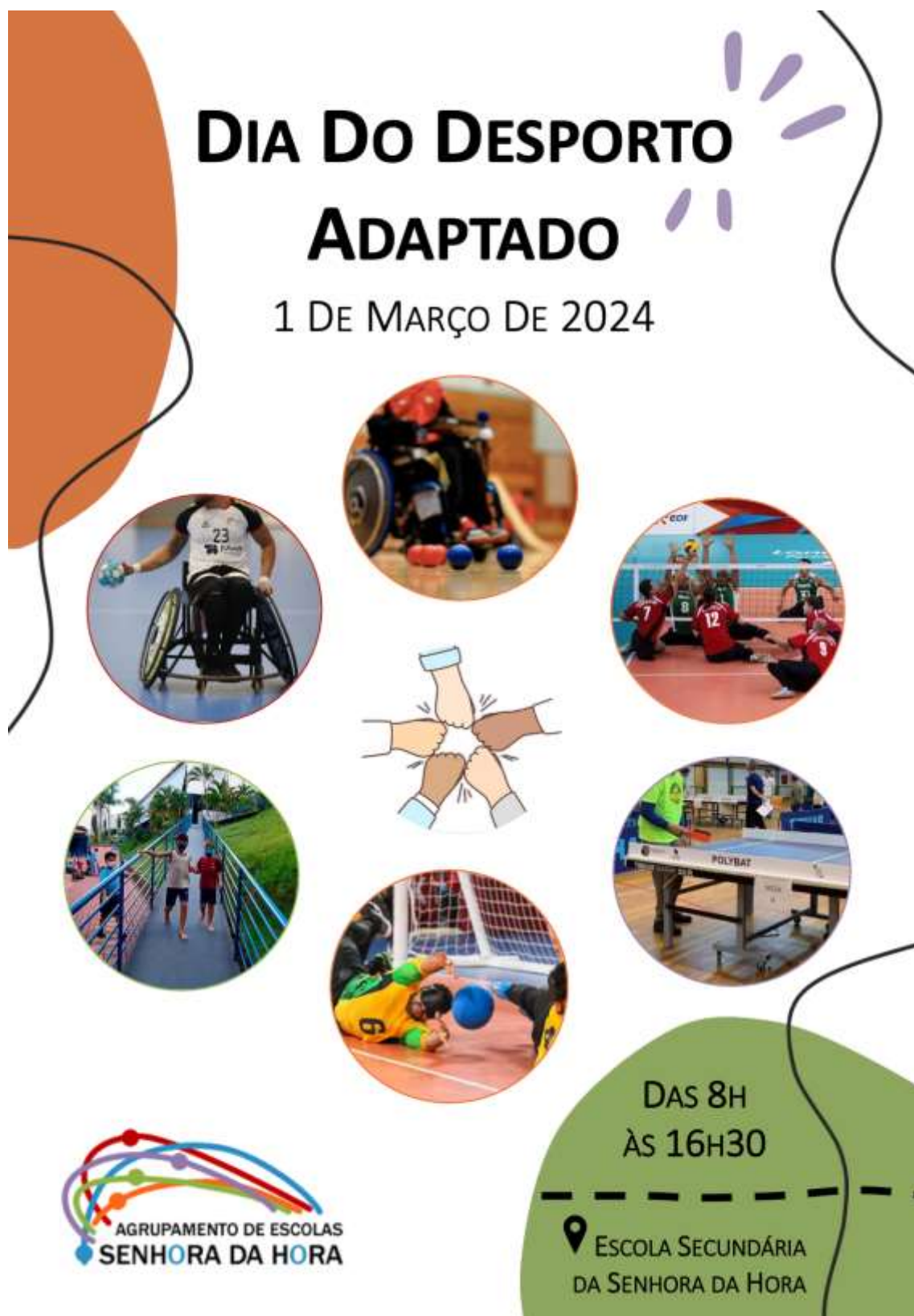


CONSELHO NACIONAL
de Atividades de Educação Física e Desporto

“Alegria no Desporto”

Vem equipado adequadamente
para as atividades.





The poster features a central title 'DIA DO DESPORTO ADAPTADO' in large, bold, black letters, with the date '1 DE MARÇO DE 2024' below it. The background is white with decorative orange and green shapes and black wavy lines. Seven circular images are arranged around the center: a person in a wheelchair playing basketball, a person in a wheelchair playing table tennis, a group of people playing volleyball, a group of people playing basketball, a person in a wheelchair playing basketball, a person in a wheelchair playing basketball, and a person in a wheelchair playing basketball. In the bottom right corner, a green shape contains the text 'DAS 8H ÀS 16H30' and 'ESCOLA SECUNDÁRIA DA SENHORA DA HORA'. The logo of 'AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SENHORA DA HORA' is in the bottom left corner.

DIA DO DESPORTO ADAPTADO

1 DE MARÇO DE 2024

DAS 8H
ÀS 16H30

ESCOLA SECUNDÁRIA
DA SENHORA DA HORA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
SENHORA DA HORA

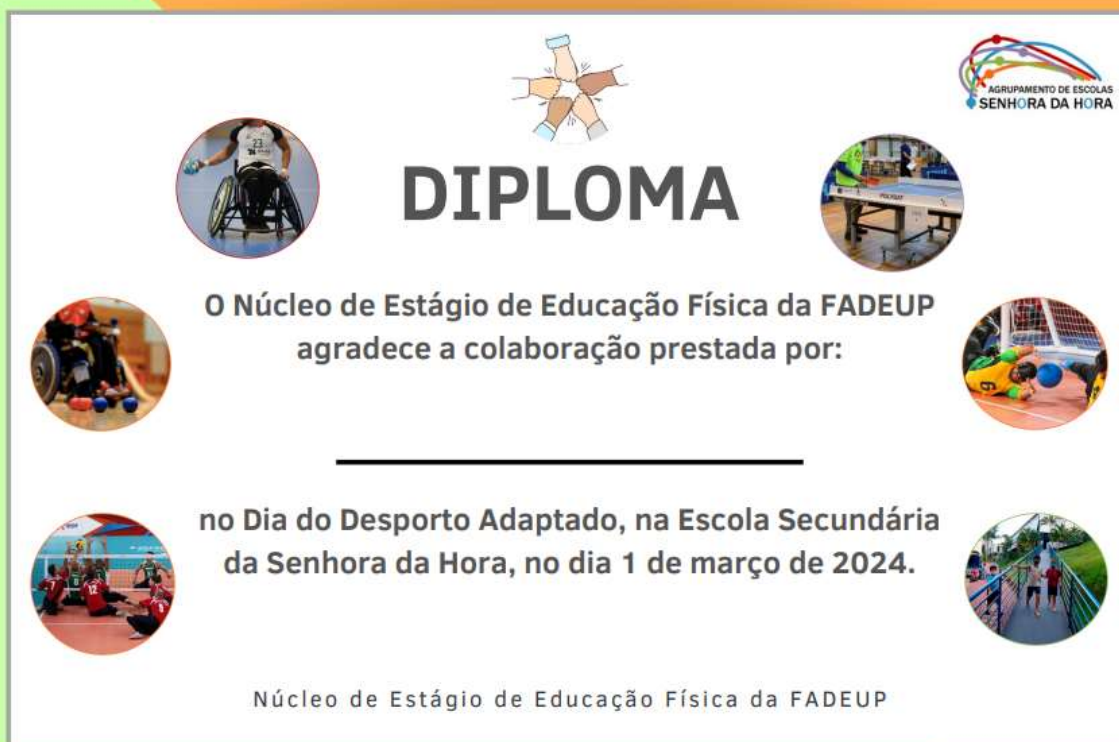
Anexo XII – Organização do Dia do Desporto Adaptado

<i>Roulement - "Dia do Desporto Adaptado"</i>						
	<i>Goalball</i>	<i>Boccia</i>	<i>Polybat</i>	<i>ACR</i>	<i>Voleibol Sentado</i>	<i>Orientação e Mobilidade</i>
8h10 - 8h40	10ºB	1ºA			3ºC	3ºC
8h40 - 9h10		3ºC	1ºC	1ºC	1ºA	1ºA
9h10 - 9h40	3ºC	11ºD	1ºA	1ºA	1ºC	1ºC
9h40 - 10h10					11ºD	11ºD
10h10 - 10h40	9ºC	11ºC	11ºD	11ºD	8ºA	8ºA
10h40 - 11h10	DESCANSO					
11h10 - 11h40	10ºC	9ºA	8ºD	7ºD	10ºD	10ºD
11h40 - 12h10	10ºD	10ºC				
12h10 - 12h40	2ºC	10ºD	7ºB	10ºC	11ºA	11ºA
12h40 - 13h10		11ºA	2ºC	2ºC		
12h55 - 13h25	7ºA				8ºB	8ºB
13h25 - 14h40	ALMOÇO					
14h50 - 15h20	1ºC (T1)	1ºC (T2)			2ºC	2ºC
15h20 - 15h50	2ºC	1ºC (T1)			1ºC (T2)	
15h50 - 16h20	1ºC (T2)	2ºC				1ºC (T1)

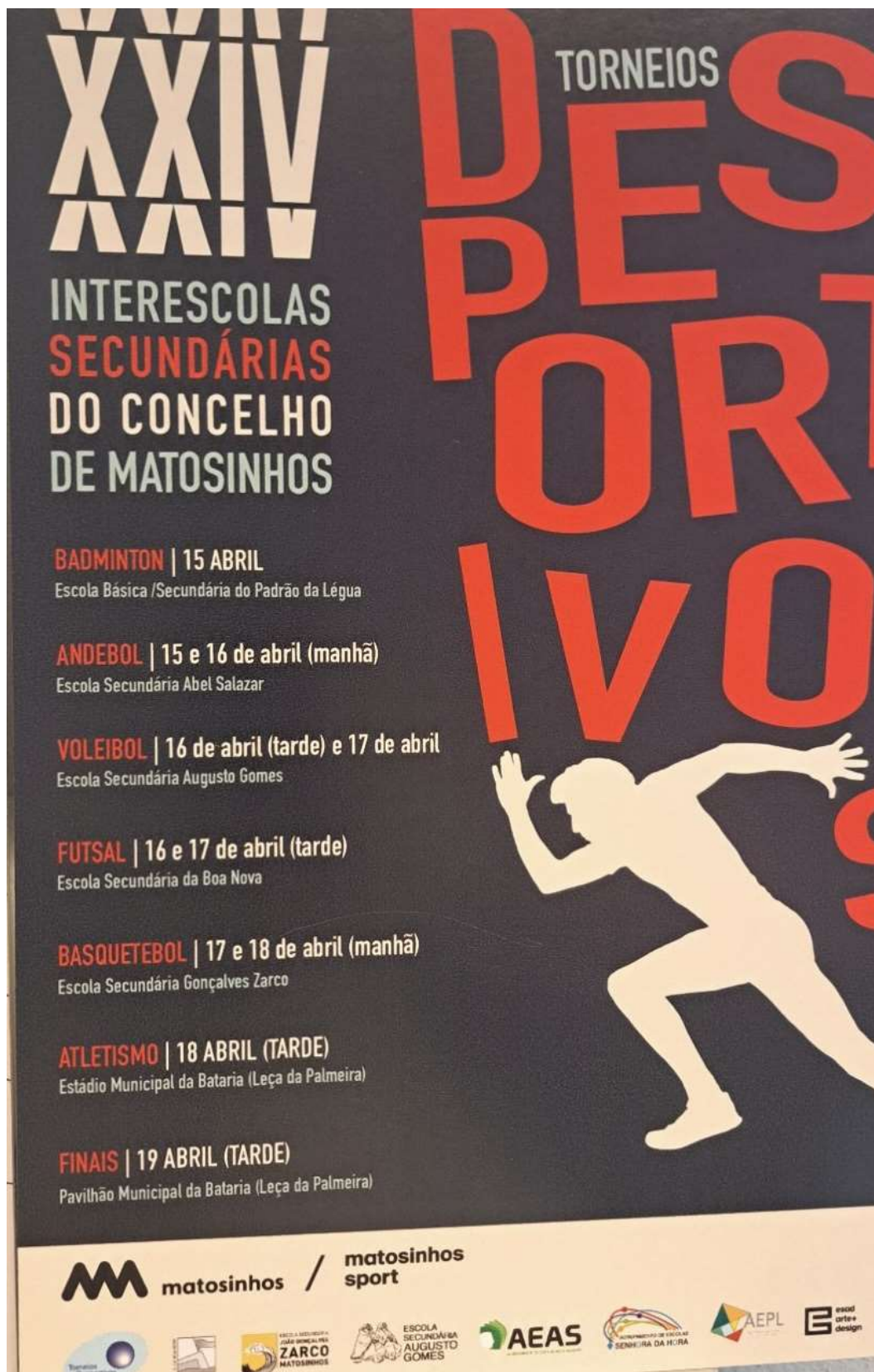
1ºC -
Auxílio

Modalidade	Responsável	Convidados
Goalball	Prof. S	Treinador: A; Atletas: N e L
Boccia	Prof. E	Atleta: P
Polybat	Prof. C	_____
Voleibol Sentado	Prof. F	_____
Andebol em cadeira de rodas	Prof. J	Treinador: R
Orientação e Mobilidade	Prof. Catarina Reis	_____

Anexo XIII – Diploma de Participação



Anexo XIV – Cartaz XXIV Torneios Desportivos Interescolas Secundárias do Conselho de Matosinhos



The poster features a dark background with large, bold, red and white text. On the right side, the word 'DESPORTIVO' is written vertically in large red letters. On the left side, 'XXIV' is written in large white letters, followed by 'INTERESCOLAS SECUNDÁRIAS DO CONCELHO DE MATOSINHOS' in white and red. Below this, a list of sports and dates is provided in red and white text. A white silhouette of a person in a dynamic pose is on the right. The bottom section contains logos for 'matosinhos / matosinhos sport' and various partner organizations.

XXIV
INTERESCOLAS SECUNDÁRIAS DO CONCELHO DE MATOSINHOS

TORNEIOS DESPORTIVO

BADMINTON | 15 ABRIL
Escola Básica /Secundária do Padrão da Légua

ANDEBOL | 15 e 16 de abril (manhã)
Escola Secundária Abel Salazar

VOLEIBOL | 16 de abril (tarde) e 17 de abril
Escola Secundária Augusto Gomes

FUTSAL | 16 e 17 de abril (tarde)
Escola Secundária da Boa Nova

BASQUETEBOL | 17 e 18 de abril (manhã)
Escola Secundária Gonçalves Zarco

ATLETISMO | 18 ABRIL (TARDE)
Estádio Municipal da Bateria (Leça da Palmeira)

FINAIS | 19 ABRIL (TARDE)
Pavilhão Municipal da Bateria (Leça da Palmeira)

matosinhos / matosinhos sport

AEAS
Associação de Escolas e Alunos do Município de Matosinhos

AEPL
Associação de Escolas e Alunos do Município de Leça da Palmeira

esad arte+ design

Anexo XV – Cartaz do Corta-Mato Escolar 23/24



União das Freguesias
São Martinho Indurá
Senhora da Hora



Anexo XVI – Certificado de Formação



Anexo XVII – Declaração de Consentimento



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado(a) _____, residente em _____ (localidade), _____ (código postal), portador do Cartão do Cidadão nº _____, válido até _____, enquanto encarregado de educação do(a) menor _____, residente em _____ (localidade) _____ (código postal) portador do Cartão do Cidadão nº _____, válido até _____, consinto a sua participação no Projeto “Descarbonizar a mobilidade na comunidade escolar”, promovido pelo CEIIA - Centro de Engenharia e Desenvolvimento (Associação) e pelo Plano Nacional das Artes (PNA). Neste contexto, autorizo a recolha, edição, utilização e difusão de imagem e voz, através de fotografias, imagens e som obtidos durante o projeto acima mencionado, e a sua publicação, reprodução e transmissão pelo CEIIA - Centro de Engenharia e Desenvolvimento (Associação) e pelo Plano Nacional das Artes (PNA) nos seus websites, redes sociais e demais plataformas digitais.

Mais autorizo o tratamento dos dados do meu educando para as finalidades decorrentes da respetiva participação no projeto, incluindo para efeitos da utilização da “App AYR – Students Edition”, cuja política de privacidade consta da referida aplicação.

Local/ Data: _____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Assinatura do participante: _____

Movimento BE THE CHANGE



Website



Questionário aos Pais

Anexo XVIII – Autorização para as gravações



PROGRAMA DE DANÇA

AUTORIZAÇÃO

Eu, ..., Encarregado/a de Educação do/a Aluno/a, nº, do 2º. Ano, turma C, declaro que, para todos os devidos e legais efeitos, autorizo/não autorizo(*) a gravação e posterior utilização da imagem do/a educando/a acima identificado/a, no âmbito da disciplina de Educação Física, módulo 11 – Dança.

Importa esclarecer que a utilização da imagem será única e exclusivamente restrita ao grupo de Educação Física do AESH com objetivos pedagógicos.

(*) riscar o que não interessa

Senhora da Hora, ____ de abril de 2024

A professora responsável

O/A encarregada de Educação



Anexo XIX – Questionário do Projeto de Investigação

Inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (EF)

No âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, sob a orientação do Professor Doutor José António Silva e a coorientação do Professor Doutor Eduardo Santos, a mestranda Catarina Filipa Almeida Reis, procede a uma investigação com vista à identificação e à compreensão das atitudes e práticas metodológicas dos Professores de EF face à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas.

Desde já, salienta-se que todo este processo será sigiloso e em total anonimato aquando de partilha dos resultados, havendo disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir.

[.com](#) [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

Consentimento Informado

*

Declaro que li e entendi a proposta, pretendendo assim participar e disponibilizar o acesso aos dados solicitados para a investigação que a mestranda pretende realizar.

- ☐ Aceito.
- ☐ Não aceito.

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

Inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (EF)

l.com [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

Se não tem nem nunca teve alunos com deficiência nas suas turmas, o questionário terminará por aqui.

*

- ☐ Já tive e/ou tenho alunos com deficiência nas minhas turmas.
- ☐ Nunca tive nem tenho alunos com deficiência nas minhas turmas.

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

Questionário Sociodemográfico

Na presente secção solicita-se o favor de responder com a máxima atenção às informações pessoais, académicas e profissionais.

Sexo *

- ☐ Feminino.
- ☐ Masculino.

Data de Nascimento *

Data

dd-mm-aaaa

Qual a instituição de Ensino Superior que frequentou? *

A sua resposta

Durante o percurso académico usufruiu de algum tipo de formação em Desporto Adaptado? Se sim, qual? *

A sua resposta

Qual a instituição de ensino onde exerce a sua atividade profissional? *

A sua resposta

Qual/ quais o(s) ano(s) de escolaridade que leciona? *

- ☐ 5º ano.
- ☐ 6º ano.
- ☐ 7º ano.
- ☐ 8º ano.
- ☐ 9º ano.
- ☐ 10º ano.
- ☐ 11º ano.
- ☐ 12º ano.

Já lecionou noutras escolas? Se sim, públicas e/ou privadas? *

A sua resposta

Já teve alunos com deficiência nas turmas que lecionou? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Tem alunos com deficiência nas turmas que leciona atualmente? *

☐ Sim

☐ Não

Quais as maiores dificuldades que sentiu aquando da lecionação a alunos com deficiência? *

A sua resposta

Quais as estratégias que melhor funcionaram nesses casos? *

A sua resposta

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

Escala Multidimensional de Atitudes em relação à Educação Inclusiva (Mahat, 2008, traduzido por Silva, 2019).

O objetivo do presente questionário é recolher informação sobre as suas atitudes em relação à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF.

Complete, por favor, todos os itens do questionário. Relembra-se que não existem respostas certas ou erradas.

Legenda:	1 Concordo Totalmente	2 Concordo	3 Concordo Parcialmente	4 Discordo Parcialmente	5 Discordo	6 Discordo Totalmente
1. Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão acadêmica de todos os alunos, independentemente das suas capacidades.	1	2	3	4	5	6
2. Acredito que os alunos com deficiência devem ser ensinados em escolas especializadas.	1	2	3	4	5	6
3. Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais adequados entre todos os alunos.	1	2	3	4	5	6
4. Acredito que qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo, desde que sejam feitas adequações de acordo com as suas necessidades educativas.	1	2	3	4	5	6
5. Acredito que os alunos com deficiência devem ser segregados, porque é demasiado dispendioso modificar o espaço físico da escola.	1	2	3	4	5	6
6. Acredito que os alunos com deficiência devem frequentar escolas especializadas, para não se sentirem rejeitados.	1	2	3	4	5	6
7. Fico frustrado(a), quando tenho dificuldade em comunicar com alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
8. Fico incomodado(a), quando os alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos da minha aula.	1	2	3	4	5	6
9. Fico irritado(a), quando não consigo perceber os alunos com deficiência.	1	2	3	4	5	6
10. Sinto-me desconfortável com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma.	1	2	3	4	5	6
11. Sinto-me ansioso(a) com a inclusão de alunos com deficiência nas turmas, independentemente da severidade da deficiência.	1	2	3	4	5	6
12. Sinto-me frustrado(a), quando tenho que adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos.	1	2	3	4	5	6
13. Estou predisposto(a) a motivar os alunos com deficiência para participarem em todas as atividades sociais da escola.	1	2	3	4	5	6
14. Estou predisposto(a) a adequar o currículo de forma a responder às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas capacidades.	1	2	3	4	5	6
15. Estou predisposto(a) a incluir fisicamente os alunos com deficiência severa na turma, com o apoio necessário.	1	2	3	4	5	6
16. Estou predisposto(a) a modificar o espaço físico para incluir crianças com deficiência na turma.	1	2	3	4	5	6
17. Estou predisposto(a) a adaptar as minhas estratégias de comunicação, de forma a garantir que todos os alunos com uma perturbação emocional e comportamental sejam incluídos com sucesso na turma.	1	2	3	4	5	6
18. Estou predisposto(a) a fazer adequações individuais no processo de avaliação dos alunos, de modo a implementar uma educação inclusiva.	1	2	3	4	5	6