



*INCLUSÃO EM MOVIMENTO:
TRANSFORMAR DESAFIOS
EM OPORTUNIDADES*

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º 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, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Sara Diana Pereira Alves

Porto, setembro de 2024

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Alves, S. (2024). *Inclusão em Movimento*. Porto: S. Alves. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO; INCLUSÃO; SÍNDROME DE ASPERGER.

DEDICATÓRIA

Com todo o amor e gratidão, à minha mãe.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por me apoiar em todas as escolhas da minha vida.

Ao meu André, por ser “casa, bagunça e viagem para o resto da vida”.

Ao professor Pedro, pelo apoio, pela compreensão e por me ter ajudado a levar este barco a bom porto.

Ao professor Gabriel, pelo conselho de ter seguido o coração.

À professora Cristiana, por me orientar, permitindo-me seguir o meu rumo e por ser um exemplo a seguir.

A todos os meus colegas e amigos, que me acompanharam nesta jornada. Desde as noites de trabalho aos almoços no jardim.

À minha amiga Rafaela, pela paciência e carinho com que me atendeu a todas as chamadas.

Por fim, a cada um dos meus alunos, pelo carinho e por me fazerem crescer.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS.....	IV
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE TABELAS.....	VII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VIII
DIÁRIO DE BORDO	IX
RESUMO.....	X
ABSTRACT	XI
LISTA DE ABERVIATURAS	XII
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. BAGAGEM: enquadramento pessoal.....	3
2.1. O Eu.....	3
2.2. As Expectativas.....	5
3. NAVEGANDO PELA PROFISSÃO: enquadramento profissional.....	7
3.1. O barco: a Escola.....	7
3.2. Os passageiros: a Turma	8
3.3. A tripulação	11
3.3.1. Professor Cooperante.....	11
3.3.2. Professora Orientadora.....	11
3.3.3. Estudantes Estagiários	11
4. CARTA NÁUTICA: traçar um plano	12
4.1. EF pelo Mundo	12
4.2. Ser Capitão	14
4.3. Planeamento da Viagem	15
4.3.1. Níveis de Planeamento.....	16
4.3.2. Aprendizagens Essenciais.....	17
4.3.3. Conceitos Psicossociais	21
4.4. Realização da Viagem.....	24
4.4.1. Modelos e Estilos de Ensino	24
4.4.2. Fatores de Eficácia Pedagógica	30

4.5.	Avaliação.....	37
4.5.1.	Avaliação Diagnóstica	39
4.5.2.	Avaliação Formativa	39
4.5.3.	Avaliação Sumativa	40
4.6.	Reflexão da Viagem	42
5.	ONDAS E TEMPESTADES: os desafios	43
5.1.	Heterogeneidade x Homogeneidade	44
5.2.	Inclusão.....	45
5.3.	Avaliação.....	47
6.	ENVOLVIDA PELA CULTURA: abraçar a comunidade	49
7.	Investigação em Contexto Docente	55
	ALÉM DO HORIZONTE: Estratégias de inclusão nas aulas de EF.....	
	Estudo de caso com um aluno com Síndrome de Asperger	55
7.1.	Resumo.....	55
7.2.	Abstract.....	56
7.3.	Introdução	57
7.4.	Revisão da Literatura	57
7.5.	Metodologia.....	62
7.5.1.	Desenho do estudo.....	62
7.5.2.	Participante: Danúbio	62
7.5.3.	Estratégias implementadas.....	64
7.5.4.	Instrumentos para recolha de dados.....	68
7.5.5.	Procedimentos de análise de dados	68
7.6.	Resultados e Discussão	69
7.7.	Conclusões	75
7.8.	Referências	77
8.	CHEGADA AO DESTINO: conclusões e perspectivas futuras.....	78
9.	REFERÊNCIAS	79
10.	ANEXOS.....	XIII

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Calendarização das Modalidades	17
Tabela 2 - Necessidades e Estratégias.....	65
Tabela 3 - Necessidades e Estratégias.....	65
Tabela 4 - Necessidades e Estratégias.....	65
Tabela 5 - Necessidades e Estratégias.....	66
Tabela 6 - Necessidades e Estratégias.....	67
Tabela 7 - Necessidades e Estratégias.....	67

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Ficha de Caracterização Individual do Aluno	XIII
Anexo 2 - Folha de Presenças	XVII
Anexo 3 - Modelo Plano de Aula	XVIII
Anexo 4 - Relatório de Observação	XIX
Anexo 5 - Cartaz Olimpíadas do Desporto	XXI
Anexo 6 - Planeamento Aptidão Física	XXII
Anexo 7 - Exemplar Unidade Didática	XXIII
Anexo 8 - Exemplar Grelha Avaliação Diagnóstica	XXIV
Anexo 9 - Exemplar Grelha Avaliação Sumativa	XXV
Anexo 10 - Grelha Avaliação Aptidão Física	XXVI
Anexo 11 - Teste Sociométrico Danúbio	XXVII
Anexo 12 - Questionário Final Danúbio	XXVIII

DIÁRIO DE BORDO

Registo 1 - Barcelos, 11 de setembro de 2023.	6
Registo 2 - Barcelos, 25 de março de 2024.	23
Registo 3 - Barcelos, 3 de novembro de 2023.	23
Registo 4 - Barcelos, 5 de março de 2024.	26
Registo 5 - Barcelos, 12 de março de 2024.	26
Registo 6 - Barcelos, 8 de março de 2024.	28
Registo 7 - Barcelos, 3 de novembro de 2023.	31
Registo 8 - Barcelos, 3 de dezembro de 2023.	33
Registo 9 - Barcelos, 7 de novembro de 2023.	33
Registo 10 - Barcelos, 17 de novembro de 2023.	34
Registo 11 - Barcelos, 22 de setembro de 2023.	36
Registo 12 - Barcelos, 12 de abril de 2024.	44
Registo 13 - Barcelos, 23 de abril de 2024.	44
Registo 14 - Barcelos, 17 de novembro de 2023.	45
Registo 15 - Barcelos, 19 de setembro de 2023.	46
Registo 16 - Barcelos, 27 de outubro de 2023.	46
Registo 17 - Barcelos, 9 de janeiro de 2024.	48
Registo 18 - Barcelos, 15 de dezembro de 2023.	48
Registo 19 - Barcelos, 9 de setembro de 2023.	53
Registo 20- Barcelos, 23 de abril de 2024	54

RESUMO

Embarquei numa aventura única pela descoberta da profissão docente. O presente relatório de estágio profissional sela o percurso enquanto estudante estagiária e abre as portas ao futuro, enquanto docente. Ao longo do mesmo, navegarei pelas águas desconhecidas da docência, explorando novos conhecimentos e descobrindo tesouros escondidos em cada experiência. Início com a preparação da minha bagagem, realizando uma introspeção sobre mim e sobre as minhas expectativas iniciais. Abordo o meu barco (a escola), os meus passageiros (os alunos) e a tripulação (os meus companheiros de viagem). Na carta náutica, incluo o planeamento, a avaliação e a reflexão, enquanto processos fundamentais para a orientação e o sucesso desta jornada. Ao longo da viagem enfrentei ondas e tempestades, em que destaco as principais dificuldades sentidas e como lidei com cada uma: heterogeneidade versus homogeneidade, a inclusão e a avaliação. O relatório culmina com a apresentação do estudo de investigação realizado, que reflete um tema atual e necessário, cujo objetivo assentou em identificar estratégias pedagógicas, adaptações curriculares e abordagens de ensino que facilitem e potenciem a participação e o desenvolvimento motor, social e cognitivo de um aluno com Síndrome de Asperger. Este estágio foi uma aventura extraordinária, repleta de desafios e aprendizagens. A viagem terminou, mas sei que muitos outros mares esperam por mim. De coração cheio e com a bússola bem afinada, sinto-me preparada para continuar a navegar pela educação, na procura de novos desafios e oportunidades.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; SÍNDROME DE ASPERGER.

ABSTRACT

I embarked on a unique adventure to discover the teaching profession. This final report seals my journey as a preservice teacher and opens the door to my future as a teacher. Throughout this voyage, I will navigate the uncharted waters of teaching, exploring new knowledge and uncovering hidden treasures in every experience. I begin by preparing my luggage, taking an introspective look at myself and my initial expectations. I discuss my boat (the school), my passengers (the students), and the crew (my fellow travelers). In the Nautical Chart, I include Planning, Evaluation, and Reflection as fundamental processes for the success of this journey. Along the way, I encountered waves and storms, highlighting the main challenges faced and how I navigated each: heterogeneity versus homogeneity, inclusion, and assessment. The report culminates with the presentation of a research study on a current and vital topic, aimed at identifying pedagogical strategies, curricular adaptations, and teaching approaches that facilitate and enhance the motor, social, and cognitive development of a student with Asperger's Syndrome. This school placement has been an extraordinary adventure, full of challenges and learning. The journey may have ended, but I know that many other seas await me. With my heart full and my compass finely tuned, I feel ready to continue sailing the vast ocean of education, seeking new challenges and opportunities.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; STUDENT-CENTERED LEARNING; INCLUSIVE EDUCATION; ASPERGER'S SYNDROME.

LISTA DE ABERVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB – Feedback

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PO – Professora Orientadora

SA – Síndrome de Asperger

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

A elaboração do presente Relatório de Estágio Profissional (REP) insere-se no processo de conclusão do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). No presente relatório pretendo retratar de forma minuciosa a experiência, os pensamentos, as reflexões e aprendizagens enquanto estudante estagiária.

O ingresso na profissão docente representa uma etapa crucial na formação da identidade dos professores, tornando o Estágio Profissional (EP) um espaço essencial para a construção da profissão (Queirós, 2014). Desta forma, o EP afirma-se como sendo o culminar de um processo de aprendizagem, que permite colocar em prática os saberes adquiridos ao longo dos últimos anos. Porém, ser professor, ainda que estagiário, transcende os conhecimentos teórico-práticos adquiridos até ao momento. “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e inovação.” (Batista *et al.*, p.81). Enquanto estudante estagiária surgiu o momento de desenvolver a minha identidade e descobrir a profissão, ficando inscrito neste documento toda essa descoberta.

Neste sentido, no decorrer do ano letivo 2023/2024, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu numa Escola Cooperante (EC), situada no Conselho de Barcelos, Braga. A escola recebeu-me a mim e a dois outros colegas e contamos com a supervisão próxima do Professor Cooperante (PC), que juntamente com o acompanhamento e orientação da Professora Orientadora (PO), formamos o Núcleo de Estágio Profissional (NEP).

Viajar enche o meu coração e dessa paixão surge todo o seguimento deste Relatório de Estágio, que se encontra dividido em oito grandes capítulos.

Todas as viagens têm início antes do dia de embarque, e, portanto, iniciaremos esta jornada com “A Bagagem”. Faço um retrato do que trouxe comigo para o início deste trajeto, apresentado quem sou, como sou, o meu percurso até ao momento e as melhores expectativas para este EP.

No terceiro capítulo, “Navegando pela Profissão” o foco será o Enquadramento da Prática Profissional, apresentando a escola que me acolheu, a turma residente, bem como todos os que me acompanharam (PO, PC, colegas estudantes estagiários) acabando a partilhar a minha visão sobre a docência.

O capítulo que se segue engloba a Realização da Prática Profissional. Assim, traço um plano com a minha “Carta Náutica” com a necessidade de contextualizar a disciplina de Educação Física (EF) ao que se seguirão as questões associadas ao planeamento efetuado, a avaliação e a reflexão.

O capítulo cinco, “Ondas e Tempestades”, retrata os maiores desafios enfrentados ao longo do presente estágio, nomeadamente a reflexão sobre a heterogeneidade versus homogeneidade, a inclusão de toda a tripulação e as dificuldades associadas ao processo avaliativo.

O sexto capítulo, “Envolvida pela Cultura”, irá abordar o Envolvimento na Comunidade Escolar, que mostra a minha participação nas atividades escolares e a socialização com os elementos dessa comunidade (docentes, não-docentes, alunos e encarregados de educação).

Posteriormente, “Além do Horizonte”, engloba o Estudo de Investigação realizado. Tendo em conta que na turma residente tenho o prazer de trabalhar com um aluno com Síndrome de Asperger (SA), o Danúbio (nome fictício), importa perceber que estratégias podem ser implementadas para potenciar o desenvolvimento do aluno em termos motores, sociais e cognitivos. Nesse sentido surge o tema da minha investigação “Estratégias de inclusão de um aluno com Síndrome de Asperger nas aulas de Educação Física”.

O documento termina com a “Chegada ao destino”, apresentando uma breve reflexão, bem como algumas perspetivas futuras. Porque, no final, viajar é uma aventura sem fim, tal como aprender, ensinar e refletir.

2. BAGAGEM: enquadramento pessoal

Para esta viagem, trago comigo todas as experiências, aprendizagens e vivências que moldaram a minha personalidade e a minha pessoa.

2.1. O Eu

Chamo-me Sara e creio que nunca tive nenhuma alcunha além de Sarinha, chamava-me o meu pai. A percorrer a minha 25ª volta ao sol, nasci no Minho, mais concretamente em Viana do Castelo, a 18 de junho de 2000.

Já dizia um professor especial que eu era um vulcão prestes a entrar em erupção. Sou uma pessoa extremamente emotiva, que vive cada momento, cada desafio e cada conquista com muita intensidade. Poderia limitar-me a demonstrar o quão bom é viver assim, mas mentiria se não alertasse para o perigo. Acredito que esta emotividade me torna um ser especial de alguma forma, porém, por vezes tenho muita dificuldade em relativizar o que acontece de menos positivo e a lidar com as adversidades. A resiliência não é um ponto forte, mas tenho vindo a trabalhar nela. Caracterizo-me como sendo uma pessoa muito justa e reivindicativa, qualidades essas que me enchem de orgulho. Sou muito sonhadora, mas não partilho sonhos. Sou muito extrovertida por natureza, consigo criar conversa com qualquer pessoa e relacionar-me com todos. Ironicamente tenho um receio imenso de falar em público, o corpo aquece, os batimentos aumentam e a respiração torna-se quase incontrollável. Reconhecendo o quão fundamental é ter à vontade para falar em frente a uma plateia, esta foi uma capacidade a desenvolver ao longo do estágio.

Cresci a brincar na rua, sorte a minha, no meu tempo era assim. Tive a oportunidade de correr, saltar e brincar em praticamente todos os dias da minha infância. Lamento por todas as crianças “modernas”, a quem retiraram o que não tiveram o prazer de conhecer. Adorava todo e qualquer desporto que pudesse experimentar na rua, infelizmente não tinha oportunidade para mais porque os meus pais tinham um restaurante e o tempo era pouco.

A entrada no 2º Ciclo foi um marco muito importante no meu percurso desportivo pelo abrir de uma nova porta, o Desporto Escolar (DE). O Atletismo e o Badminton tornaram-se as minhas modalidades de eleição, tendo estado envolvida no DE até ao final do 3º Ciclo. A vida familiar deu uma volta de 180 graus aos 11 anos, o que permitiu tornar-me atleta federada de Atletismo até aos 16 anos. Desde tenra idade que os fins-de-semana passaram a ser desportivos e, ainda que diferentes, nos dias de hoje continuam assim.

Ao longo da minha infância e adolescência sempre fui uma adepta assídua em jogos de futebol de diferentes níveis. Aos 17 anos deparei-me com um panfleto num desses campos, alusivo ao Curso de Árbitros da Associação de Futebol de Viana do Castelo, e o pensamento “porque não?” iniciou a jornada mais especial da minha vida. Confesso que a iniciei sem grandes expectativas, mas com uma curiosidade enorme de saber mais, no entanto, a verdade é que acabou por se tornar uma pequena grande parte da minha vida. Um mero acaso tornou-se num mundo cheio de oportunidades, que tenho vindo a abraçar com corpo e alma.

Poderia dizer que o meu sonho sempre foi ser professora de EF, no entanto, não o farei. Sempre fui apaixonada pelo desporto, mas tinha muitas outras paixões. Serena e despreocupada com o futuro, afirmava que seria feliz a trabalhar em qualquer área e, muito honestamente, acredito que esta imaturidade pode ser algo bonito.

O ingresso no Ensino Secundário marcou uma nova viragem. Ingressei no Curso de Ciências Humanísticas, apaixonada por História e fugitiva da Matemática. O 10º ano foi o ano da autodescoberta e autodefinição, momento em que comecei a afirmar-me e alguns traços de personalidade começaram a ficar mais vincados. O 11º ano foi o momento em que, finalmente, surgiu a coragem de assumir que o Desporto era aquilo que queria para a minha vida, fruto do incentivo de um professor especial, curiosamente, de inglês. Gostava que, um dia, ele lesse este relato e que soubesse que quero ser a professora especial, tal como o foi para mim.

A FADEUP representa o sonho para todos os que tencionam traçar o futuro em redor do Desporto e do Exercício Físico, eu não sou exceção. No ano de 2018 concretizo o primeiro sonho ao ingressar no curso de Ciências do Desporto da FADEUP, tendo terminado a licenciatura em 2021. Após o término desse ciclo de estudos, optei por ingressar no mercado de trabalho na área do *Fitness*, tendo dado continuidade a esse trabalho até ao momento. Lecionei EF nas Atividades de Enriquecimento Curricular durante dois anos e todos os verões trabalho nas Férias de Verão da Câmara Municipal de Viana do Castelo, como monitora e professora de atividades. Fruto das experiências, da paixão pelo desporto, do amor pelas crianças e da necessidade de fazer algo positivo pelo mundo, surge o sonho de ser professora de EF. Em 2022, regressei a casa e, neste momento, sou discente do 2º Ciclo de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. A decisão de retomar os estudos foi, evidentemente, uma decisão ponderada e ambiciosa, porém, a mais feliz.

2.2. As Expectativas

Reconhecendo que seria uma jornada repleta de desafios e de conquistas, foi com grande entusiasmo e uma certa apreensão que iniciei esta aventura enquanto estudante estagiária e futura docente de EF.

Não obstante o convívio com amantes de desporto ao longo da minha vida, também me deparei com colegas que nutriam um certo desdém pela prática desportiva, levando a que se afastassem desde cedo. Daí surge a minha necessidade e vontade de abraçar a docência na área de EF, motivada pela possibilidade de influenciar de forma positiva o percurso dos jovens. Assim sendo, as minhas expectativas sempre passaram por ser capaz de cativar os meus alunos e despertar neles o gosto pela EF e pelo desporto, mais do que possuíam anteriormente. Esperava ser capaz de os orientar para que desenvolvessem motivação para a prática de atividade física no seu futuro e, simultaneamente, cultivar interesse pela cultura desportiva que os rodeia.

“Importa saber reconhecer que nem tudo depende apenas do meu trabalho enquanto docente ou estagiária, neste caso. Compreendendo as dificuldades inerentes à tentativa de cativar alunos que fogem do universo desportivo, no entanto, espero concluir esta jornada com a satisfação de que dediquei tudo o que me era possível para ajudar cada um deles.”

Registo 1 - **Barcelos, 11 de setembro de 2023.**

Acreditando que este EP não se iria limitar à prática e ao ensino dos conteúdos da EF, aspirei ser um exemplo para os meus alunos e contribuir, de alguma forma, para o sucesso de cada um, ajudando-os a alcançar os seus objetivos, auxiliando-os no desenvolvimento da sua identidade e enriquecendo de forma positiva o seu percurso.

Acredito que relações humanas são a base de tudo, fundamentais para o bom funcionamento de qualquer instituição. Assim, ambicionava criar relações positivas com os meus alunos, com os meus colegas, com os docentes que me rodeiam e com todo o profissional não-docente da escola. Esperava que a minha passagem permitisse uma lembrança positiva e um sorriso no rosto de todos com quem me cruzei.

Foi no sentimento de poder ensinar tudo o que havia aprendido até ao momento que encontrei a maior motivação para iniciar este percurso. Evidentemente existia um certo receio, que me fazia duvidar da minha capacidade de traduzir o conhecimento adquirido em práticas de ensino adequadas direcionadas para os alunos. “Aprender a ensinar é um processo longo e difícil, por envolver múltiplas dimensões tais como o pensar, o fazer, o sentir, o partilhar e o decidir.” (Batista *et al.*, p.78).

Com plena convicção de que este EP representaria o maior desafio e, ao mesmo tempo, a experiência mais enriquecedora do meu percurso académico, iniciei esta jornada com alegria.

3. NAVEGANDO PELA PROFISSÃO: enquadramento profissional

Nesta travessia, é com a escola, a turma e os colegas que faço o meu percurso de aprendizagem e crescimento.

3.1. O barco: a Escola

O barco que me transporta, a escola que outrora me fez feliz, me fez crescer e aprender. O EP decorreu numa escola cooperante de 3º Ciclo e Secundário situada no Município de Barcelos. Uma cidade antiga, situada na zona Minhota, pertencente ao Distrito de Braga. A instituição, de ensino público, abrange alunos de diferentes estatutos sociais, económicos e culturais. A missão do Agrupamento do qual a escola cooperante faz parte é exercer a sua função enquanto instituição de ensino, procurando a promoção e o desenvolvimento cognitivo, motor, social e moral de todos os alunos. Em última instância pretende-se a formação de cidadãos ativos e responsáveis, valorizando cada aluno como sendo um indivíduo único e capaz.

No que concerne à sua infraestrutura, a escola foi modernizada recentemente. O edifício principal encontra-se dividido em três blocos, destinados às atividades letivas em contexto de sala de aula. A escola apresenta excelentes instalações desportivas, tendo à sua disponibilidade um total de oito espaços que permitem a lecionação das aulas de EF, seis interiores e dois exteriores.

O pavilhão consiste num campo único, que possui as devidas marcações para a lecionação de várias modalidades (Futsal, Basquetebol, Voleibol e Andebol) e encontra-se dividido em três espaços distintos, o que permite a lecionação de três aulas em simultâneo. Não existem cortinas para separar os espaços, o que por vezes dificulta os momentos de instrução. Possui uma bancada grande, com escadas em betão, permitindo a lecionação de aulas (circuitos de força, por exemplo), quando as condições meteorológicas são desfavoráveis.

O multiusos é um espaço muito amplo, habitualmente direcionado para a lecionação das diferentes modalidades de Ginástica, porque alberga todo o material desta prática. No entanto, permite a lecionação de outras.

A sala de dança é um espaço pequeno para turmas numerosas. As suas paredes são envolvidas por espelhos e o piso é adequado. Dentro da mesma existe uma pequena arrecadação que tem materiais como colunas, *steps*, halteres e barras.

O ginásio está equipado com todo o material necessário para explorar os diferentes movimentos da musculação. Além dos pesos livres, tem uma variedade imensa de máquinas. Este espaço é de uso exclusivo do Curso Profissional de Desporto.

No exterior, a escola apresenta duas áreas distintas. Uma primeira constituída por um campo de futebol de pequenas dimensões, em piso sintético, com as devidas marcações e com uma pista de atletismo em seu redor. A segunda é constituída por dois campos de voleibol e um de basquetebol, devidamente marcados, com redes e tabelas. Porém, o piso é em alcatrão.

No que ao material diz respeito, a arrecadação coloca ao nosso dispor todo e qualquer equipamento necessário. Em termos de condições materiais, a escola está extremamente bem equipada.

Ainda relativamente à infraestrutura, existe uma calendarização prévia, na qual se encontra toda a organização e divisão de espaços pelas turmas e respetivos professores. Esta rotatividade tem implicações diretas no planeamento de cada Unidade Didática (UD), colocando alguns desafios na organização e planeamento das mesmas.

3.2. Os passageiros: a Turma

A componente de lecionação de aulas decorreu numa turma de 9º ano, que se encontrava no término do 3º Ciclo de estudos. Era composta por 18 alunos, equitativamente distribuída entre sexos, sendo todos portugueses. A sua média etária era de 13,9 anos, sendo um grupo bastante homogéneo neste capítulo.

Relembrando a importância de conhecer a turma, na primeira aula do ano letivo foi aplicado um questionário individual (ver Anexo 1 - Ficha de Caracterização Individual do Aluno) a todos os alunos, recolhendo dados familiares,

académicos, preferências de atividades extracurriculares e percepções sobre a disciplina de EF. Em termos académicos, o grupo apresentava um desempenho sólido, no qual 16 alunos transitaram sempre de ano ao longo de todo percurso escolar. Apenas dois alunos evidenciaram dificuldades, tendo repetido um ano escolar no decorrer do 1º Ciclo. No que concerne às preferências académicas, destacava-se a multiplicidade de disciplinas selecionadas, refletindo uma variedade de interesses entre os mesmos. Apenas quatro alunos mencionaram a disciplina de EF como sendo a sua favorita. Nos momentos de lazer e tempos livres, a maioria dos alunos (14) afirmou que incluía a prática desportiva nas suas rotinas. Simultaneamente, demonstraram participar noutras atividades como leitura, jogos, passeios e consumo de conteúdos televisivos, revelando, novamente, heterogeneidade.

Quanto à disciplina de EF propriamente dita, os alunos obtiveram notas muito positivas no final do 2º Semestre do ano letivo 2022/23. Nenhum aluno obteve nota negativa, três alunos obtiveram nível três, quatro alunos alcançaram o nível quatro e onze alunos o nível cinco, o que sugeriu um desempenho muito positivo na disciplina. Quanto à motivação apresentada para a prática de EF, em termos globais, apresentaram resultados positivos. Quando questionados de um a cinco, sendo que um significava ausência de motivação e cinco aponta para elevados níveis de motivação, pudemos observar que apenas um aluno se posicionava na escala dois, sendo este o caso mais preocupante da turma. Seis alunos demonstraram motivação e onze alunos apresentaram uma motivação particularmente acentuada. Nesse sentido, os alunos revelaram-se motivados para a disciplina, o que se traduzia num ambiente positivo.

No que respeita à participação no Desporto Escolar, embora todos tenham acesso e possibilidade de participar, apenas três o faziam, e todos em Atletismo. Quanto ao desporto federado extracurricular, apenas sete alunos participavam. Tal como anteriormente, verificava-se uma grande diversidade de modalidades praticadas: patinagem artística, radio modelismo, padel, futsal, hóquei e futebol. De um modo geral, a turma caracterizava-se como um grupo relativamente ativo, que procurava envolver-se em diferentes atividades desportivas, quer dentro, quer fora do contexto escolar.

No que concerne aos relacionamentos interpessoais, aparentemente a maioria da turma relacionava-se de forma positiva, no entanto, percebia-se que três alunos tinham maiores dificuldades de integração e que seria necessário desenvolver estratégias para a sua integração.

- A.** Aluna muito introvertida e reservada, apresentava pouca motivação para as aulas e demonstrava pouco empenho. No entanto, apresentou uma notória melhoria comparativamente com o início do ano letivo. A aluna apresentou dificuldades no relacionamento com os colegas.
- B.** Aluno com os comportamentos mais inadequados, extremamente impulsivo e temperamental. Em termos motores apresenta um desenvolvimento satisfatório, mas existe a necessidade de realçar aspetos como cooperação e respeito no seu desempenho. Devido a esses comportamentos inadequados, muitos dos colegas evitavam relacionar-se com o mesmo, recusando-se, por vezes, a realizar atividades com ele.
- C.** Aluno com SA, que apresenta algumas dificuldades motoras no que concerne à coordenação e a tarefas com demasiada complexidade (desportos coletivos). Aluno divertido, mas que vive num mundo muito próprio. A maioria dos colegas recebeu-o bem e procuravam, constantemente, ajudar e cooperar, desenvolvendo até uma postura de protetores do mesmo. A aluna “A” revelou ser uma excelente colega, mesmo tendo dificuldades na disciplina em questão.

Em termos de desenvolvimento motor, a turma caracterizava-se pela sua elevada heterogeneidade, nesse sentido, tornou-se um desafio diário conseguir realizar atividades simultaneamente mensuráveis e desafiantes para todos. No que diz respeito ao seu comportamento, por vezes, conseguiam ser uma turma complicada e desafiante, tendo alguns comportamentos menos adequados. No entanto, realizo um balanço final extremamente positivo, na medida em que sinto que fui conseguindo lidar com essas atitudes, estando mais bem preparada para as adversidades futuras em termos comportamentais.

3.3. A tripulação

Na tripulação desta viagem enquadro o Professor Cooperante (PC), a Professora Orientadora (PO), os restantes estudantes estagiários e o grupo de EF, que era composto por 16 professores. Este grupo acolheu-nos, desde o primeiro dia, de uma forma inexplicável. Sempre nos trataram como professores, seus pares, e não como “professores estagiários”, insistindo para que os tratássemos de forma impessoal, ainda que não o tivéssemos conseguido.

3.3.1. Professor Cooperante

O professor Pedro foi muito mais do que um mero orientador, foi um exemplo a seguir. Realizou um acompanhamento diário de todo o processo, assistindo a todas as aulas e reunindo para abordar os temas críticos em todos os momentos. Fruto do seu elevado conhecimento nas modalidades coletivas, teve um contributo inestimável na minha evolução nessa vertente.

3.3.2. Professora Orientadora

Se por um lado considero que tive mérito em ficar colocada na minha primeira opção para EC, por outro, sinto que tive a sorte de ter a professora Cristiana como orientadora. A PO é o elo entre a FADEUP e a EC, apoiou e supervisionou todo o processo à distância, mas mantendo-se sempre presente. Deslocou-se à EC, para observação de aulas de forma presencial e reuniu com o núcleo de estágio para limar algumas arestas.

3.3.3. Estudantes Estagiários

O meu EP foi partilhado com mais dois estudantes estagiários. Éramos três estudantes com formas completamente diferentes de trabalhar. Conhecemo-nos no primeiro ano deste mestrado, fomos colegas de turma, tendo inclusivamente colaborado em alguns trabalhos de grupo. Foi, portanto, algo positivo, não éramos desconhecidos. Enquanto grupo, tivemos uma viagem bastante atribulada, na qual o PC assumiu um papel fundamental. Numa fase

inicial, trabalhámos de forma demasiado independente, havendo pouca colaboração entre nós, o que se revelou ser prejudicial. A falta de comunicação, coordenação e entreajuda, levou a que cometêssemos erros, que poderiam ter sido detetados pelos colegas. Ou seja, com as capacidades individuais, poderíamos ter desenvolvido um trabalho mais eficiente, aprendendo as melhores características de cada um e, simultaneamente, aprendendo com os erros uns dos outros. No entanto, com o passar do tempo e com o acompanhamento constante do PC, fomos compreendendo que cooperar era a melhor forma para alcançarmos o sucesso desejado.

4. CARTA NÁUTICA: traçar um plano

Partilho aqui a minha visão sobre a EF e sobre a docência, que moldou o meu percurso e planeamento ao longo do presente EP.

4.1. EF pelo Mundo

“Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”, são os quatro pilares da educação, definidos pela UNESCO em 1999. Aprender a conhecer, enfatiza a importância de adquirir conhecimentos que capacitem os jovens a explorar o mundo. Na EF, traduz-se pelo desenvolvimento de conhecimentos sobre o movimento, sobre a importância da AF para a saúde e sobre a sua cultura desportiva, por exemplo. Aprender a fazer, envolve o contexto prático, cujo objetivo final é adquirir conhecimentos para enfrentar as adversidades do quotidiano. No contexto da EF, é promovida a aquisição de habilidades motoras e cognitivas, fundamentais para a vida. Já aprender a viver juntos, remete-nos para a necessidade de viver em harmonia num contexto social. A EF assume um papel fundamental neste âmbito, na medida em que promove valores como a cooperação, o respeito e o trabalho em equipa, ao dinamizar atividades em que essas virtudes são necessárias. Aprender a ser, refere-se ao desenvolvimento integral do aluno, capacitando-o a agir com base em valores éticos. A EF contribui para o seu desenvolvimento, ao proporcionar autonomia e criar um ambiente que estimula o pensamento

crítico e a tomada de decisões conscientes. No entanto, embora a EF desempenhe um papel vital na formação global dos alunos, a sua posição no currículo tem sido, frequentemente, alvo de questionamentos.

Segundo Batista e Queirós (2015), a EF tem enfrentado vários desafios na tentativa de se legitimar como uma disciplina fundamental do currículo, sendo que, até à data, várias abordagens têm sido exploradas. Segundo as autoras, diversos esforços têm sido desenvolvidos no sentido de alterar esta perspetiva. Na Suécia, por exemplo, houve a tentativa de tornar a disciplina mais teórica, aproximando-a das restantes unidades académicas. Outros países procuraram justificar a EF com base em valores extrínsecos, como o seu papel na promoção da saúde. Porém, a verdade é que o seu valor intrínseco não deveria ser sequer questionado. A EF deve ser vista como uma disciplina essencial do ponto de vista curricular, que abrange muito mais do que o mero aspeto físico. Nesta procura incansável por legitimar a EF, enquanto disciplina fundamental do currículo, Batista e Queirós (2015) consideram que o caminho será fazer da disciplina necessária e indispensável. Para tal, importa que seja reconhecida não apenas como algo complementar, mas sim como algo essencial para a formação dos jovens alunos, demonstrando todo o seu potencial de desenvolvimento em termos motores, pessoais, sociais e cognitivos.

O movimento e o desporto são as principais matérias de ensino, mas importa reconhecer que a disciplina utiliza o desporto como forma de abordar a corporalidade (Bento, 1999). Compreender que o corpo é um meio de expressão e comunicação fundamental para os jovens alunos, promovendo uma relação consciente com o próprio corpo. Através do desenvolvimento de valores inerentes à prática desportiva, a EF tem um papel fundamental na formação de jovens, levando a que se tornem adultos resilientes.

Face ao panorama atual, em que a inatividade física e o sedentarismo são assuntos extremamente preocupantes, a EF assume um papel crucial, podendo ter impacto significativo ao educar os jovens que se tornem, no futuro, adultos ativos. Se por um lado a EF não tem o poder de transformar o mundo

de forma instantânea, por outro, tem a oportunidade de formar jovens mais humanos e mais capazes e esses, por sua vez, poderão moldar o mundo.

4.2. Ser Capitão

O capitão do barco é o professor e “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, p.177, 1996).

Esta profissão vai muito além do mero ensino desportivo. Implica um autoconhecimento profundo que permita ao professor reconhecer os seus pontos fortes e as suas fraquezas, de modo a ser o melhor profissional a cada dia. No entanto, conhecer-se a si não é suficiente porque importa saber e entender os tripulantes que o acompanham. Compreender o propósito de cada ação realizada é essencial para orientar de forma eficaz o processo educativo, de modo a alcançar os objetivos pedagógicos. Assim, é fundamental reconhecer o lugar que o professor ocupa na sociedade e valorizar o seu papel na formação dos alunos e indivíduos. O professor de EF deve atuar como sendo um exemplo a seguir, deve intervir na formação integral dos seus alunos, na promoção e desenvolvimento de competências e valores inerentes ao desporto, como a cooperação, o trabalho em equipa, o respeito, a resiliência e muitos outros, fundamentais para a formação e para a vida dos jovens alunos. Além disso, face ao contexto atual, em que o sedentarismo e os maus hábitos são preocupações crescentes, o papel do professor de EF é fundamental para a promoção de estilos de vida saudáveis.

No passado eu definia o professor competente como sendo alguém que possui conhecimentos teóricos sobre a sua área, com capacidade de criar empatia, um bom comunicador, alguém responsável e reflexivo. Hoje, entendo que nenhuma das minhas definições estava propriamente errada, a definição geral é que se encontrava incompleta. A melhor palavra que encontro para definir a profissão do professor é “complexo”. A complexidade da função que o professor desempenha deve-se ao facto de se tratar de uma profissão que lida com seres humanos em formação, o que implica grandes responsabilidades.

Acredito que em qualquer profissão, o objetivo máximo passar por ser o melhor, mas para o ser, precisamos de ser bons. Definir o bom professor não se pode limitar a declarar inúmeras competências e qualidades, a sua complexidade vai muito além (Nóvoa, 2009). Para qualquer docente, é fundamental que tenha um profundo domínio sobre a sua matéria de ensino. Para além de dominar a teoria, o professor deve ser capaz de comunicar com os seus alunos e cativá-los. Na verdade, até aqui continua a parecer bastante simples, basta ensinar aquilo que sabemos de forma apelativa. Aqui reside a verdadeira dificuldade de ser professor. Um bom professor deverá direcionar a sua atenção para a aprendizagem, ao invés do ensino, o que significa que o foco do ensino deverá ser o aluno, ou melhor, cada aluno individualmente. No entanto, é muito mais do que isso, trata-se de transmitir conhecimentos, mas, por vezes, de formas completamente distintas, trata-se de construir práticas pedagógicas que levem os nossos alunos à aprendizagem.

Refletir sobre as dificuldades e sobre as aprendizagens é indispensável na docência. Um professor competente deve ser capaz de realizar uma introspeção e compreender o impacto que pequenas ações podem ter no futuro. Esta prática reflexiva permite aos professores avaliarem e reavaliarem as suas ações de forma constante e crítica, o que permitirá aprimorar estratégias e métodos, visando responder às necessidades dos alunos. Abraçar a docência com carinho e gosto genuíno é, portanto, essencial para que se possa almejar ser um bom professor de EF.

4.3. Planeamento da Viagem

A planificação foi orientada por documentos indispensáveis, como as Aprendizagens Essenciais, que serviram como base para a definição de objetivos e estruturação das modalidades. Em complementaridade, o Projeto Educativo da Escola forneceu diretrizes importantes permitindo um alinhamento com a missão e visão da instituição, garantindo, assim, a coerência entre o currículo e as necessidades formativas dos alunos.

4.3.1. Níveis de Planeamento

O primeiro passo é dado com a construção do planeamento anual. Este macrociclo representa a etapa mais longa do planeamento e envolve toda a organização do ensino ao longo de um ano letivo. Começando com a análise da disciplina de EF no plano curricular, em que se pode compreender as competências gerais, transversais e específicas do respetivo ciclo de ensino, bem como os conteúdos programáticos do ano de escolaridade da turma. O contexto, em termos de ambiente de aprendizagem, de condições de aprendizagem (infraestrutura) e de gestão de equipamentos (materiais) foram devidamente considerados. Por fim, a observação dos alunos, com o objetivo de constatar quem são, quais os seus níveis de desenvolvimento e quais as suas motivações.

Este planeamento permitiu definir os objetivos gerais, selecionar e distribuir as matérias de ensino e a sua sequência, tendo em conta as diferentes particularidades, como o *roulement*, as atividades escolares e o nível de aprendizagem dos alunos. Além disso, englobou decisões relacionadas com os objetivos para cada uma das quatro áreas de extensão da EF (atitudes, conhecimentos, aptidão física e habilidades motoras) e a escolha de recursos e modelos de ensino a utilizar, mesmo tendo sofrido alterações posteriores. Por fim, foram definidos os diversos momentos de avaliação, tendo em conta as decisões tomadas pelo departamento de EF sobre as áreas a avaliar e respetiva ponderação na nota final.

Naturalmente, este ciclo divide-se em vários mesociclos, mais pequenos, que representam as unidades didáticas (UD) e abrangem um conjunto de aulas focadas numa modalidade desportiva. As diferentes Unidade Didáticas (UD), ver Anexo 7 - Exemplar Unidade Didática, foram planeadas de acordo com o número de aulas pré-definido, abordando os conteúdos de forma crescente, ou seja, do menos complexo para o mais complexo, e atendendo às quatro categorias apontadas por Vickers (1990): habilidades motoras, fisiologia e condição física, conceitos psicossociais e cultura desportiva.

Cada aula é considerada um microciclo, definindo-se para cada o plano de aula (ver Anexo 3 - Modelo Plano de Aula). Estes são documentos fundamentais para a estruturação do processo de aprendizagem dos alunos, abrangendo os três domínios: motor, cognitivo e socioafetivo. Tradicionalmente, os planos eram subdivididos em três momentos distintos. A parte inicial era dedicada à introdução do tema, que incluía uma breve contextualização e o aquecimento para a atividade. A parte fundamental era o momento em que ocorriam as atividades principais, permitindo que os alunos praticassem e desenvolvessem habilidades e conhecimentos específicos. A parte final envolvia a reflexão sobre o que foi aprendido e o retorno à calma.

4.3.2. Aprendizagens Essenciais

Sendo um pilar importante nos diferentes planeamentos, as Aprendizagens Essenciais definem competências comuns a todas as áreas, destacando-se a participação ativa e a procura pelo êxito pessoal e do grupo. Nas Aprendizagens Essenciais do 9º ano haverá que considerar três áreas distintas como atividades físicas, aptidão física e conhecimentos.

a. Atividades Físicas

A escola cooperante definiu quais as modalidades a lecionar em cada semestre, bem como qual deveria ser, aproximadamente, o número de aulas para cada uma. Assim, após organização do calendário letivo, tendo em conta feriados e atividades da turma, surge a Tabela 1, na qual é possível observar a distribuição de modalidades e respetivo número de aulas.

Tabela 1 - Calendarização das Modalidades

Período Letivo	Modalidade	Nº de Aulas	Total de Aulas
1º Semestre	Voleibol	12	62
	Atletismo	10	
	Badminton	8	
	Ginástica Aparelhos	10	
	Basquetebol	12	
	Aptidão Física	8	
	Conhecimentos	2	

Período Letivo	Modalidade	Nº de Aulas	Total de Aulas
2º Semestre	Futsal	14	60
	Atletismo	12	
	Ginástica Acrobática	10	
	Andebol	14	
	Aptidão Física	6	
	Conhecimentos	4	

Embora tenha sido realizado um planeamento semanal das aulas e modalidades a lecionar, essa distribuição foi sofrendo alterações ao longo do ano por diversos motivos. Em primeiro lugar, o *roulement*, por vezes, sofria alterações, fruto da necessidade de espaços para determinadas atividades. No entanto, a maior problemática prendeu-se com as condições meteorológicas que, por vezes, obrigaram a lecionar aulas nas bancadas do pavilhão.

A primeira modalidade a ser lecionada foi **Voleibol**. Relativamente à turma, apresentou inicialmente um nível de jogo extremamente rudimentar e estático, aparentando ter tido pouco ou nenhum contacto com a modalidade no seu percurso académico-desportivo. O modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino de voleibol (Mesquita *et al.*, 2013) foi utilizado para identificar o nível da turma, que se apresentou como sendo muito heterogénea, com alunos dispostos pelas duas primeiras etapas de aprendizagem. Porém, a maioria da turma encontrava-se na etapa I, levando a que os conteúdos programáticos fossem o passe, a posição média, os deslocamentos e o jogo 2x2 rudimentar. Embora não tenha sido o modelo adotado no ensino do Voleibol, a sua utilização foi fundamental na definição de conteúdos, auxiliando a estruturação da aprendizagem de acordo com as necessidades dos alunos.

Na **Ginástica de Aparelhos**, os alunos evidenciaram algum à vontade nos diferentes saltos no minitrampolim. Porém, apresentaram nítidas dificuldades no salto ao eixo no boque. Assim, a distribuição das aulas foi feita de forma equitativa pelos dois aparelhos, dada a dificuldade do boque e o número de saltos a realizar no minitrampolim (vela, engrupado, encarpado e ½ pirueta).

A modalidade de **Atletismo**, foi lecionada nos dois semestres, incidindo sobre diferentes matérias. No primeiro semestre foram abordadas a corrida de velocidade e de resistência, em particular, foi dado grande destaque aos aspetos técnicos da corrida de velocidade e trabalhou-se a corrida de resistência de forma lúdica e interativa, de modo a contrariar a monotonia inerente à modalidade. No segundo semestre, foram lecionados o salto em altura (matéria de grande dificuldade para a turma) e o salto em comprimento (mais acessível para os alunos). O ensino de pares foi implementado nesta UD.

No **Badminton**, os alunos encontravam-se num nível intermédio. As aulas iniciavam com jogos dinâmicos de manutenção de volante no ar, desenvolvendo a cooperação entre os alunos. Posteriormente, eram realizados exercícios critério, assentes em sequências de movimento, que incidiam sobre os elementos técnicos a lecionar: serviço curto, serviço longo, *lob*, *clear* e *amorti*. As aulas terminavam com torneio, para estimular a competitividade.

Relativamente ao **Basquetebol**, notava-se que a turma era pouco motivada para a prática da modalidade, o que se fez sentir logo nas primeiras aulas. Em termos motores encontravam-se no nível inicial, com o jogo extremamente rudimentar, com nítidos problemas de compreensão táctica. Do ponto de vista motor, os alunos perdiam frequentemente a posse de bola e apresentaram dificuldades em criar situações de finalização próximas do cesto. Além disso, a sua limitada compreensão táctica manifestava-se por um aglomerado excessivo em torno da bola, indicando que a turma se encontrava na forma básica de jogo 1, que consiste no jogo 3x3 em meio-campo (Graça *et al.*, 2013).

No que respeita à **Ginástica Acrobática**, os alunos não tinham tido experiências significativas anteriores, demonstrando desconhecimento face a aspetos básicos de segurança, nomeadamente de montes e desmontes. Por isso, as aulas iniciais foram dedicadas ao ensino dos montes, desmontes e pegadas. Posteriormente, em pequenos grupos, os alunos trabalharam de forma autónoma e cooperativa no desenvolvimento de uma coreografia, tendo sido utilizada a Aprendizagem Cooperativa (Johnson e Johnson, 1999) enquanto modelo de ensino, descrito neste Relatório de Estágio Profissional à posteriori.

O **Andebol** constituiu a maior surpresa. Os alunos mostraram-se empenhados na modalidade desde a primeira aula, demonstrando um bom nível de desempenho técnico, mas uma falta de compreensão tática do jogo. Assim, foi dado grande ênfase às formas básicas de jogo (Estriga & Moreira, 2013), fomentando a compreensão tática dos alunos. Simultaneamente, foram implementadas algumas estratégias do Modelo de Educação Desportiva (MED). Este modelo, que será ainda abordado, não foi implementado na sua plenitude devido às especificidades comportamentais da turma.

O semestre encerrou com **Futebol**, evidenciando-se um contraste entre a motivação excessiva dos rapazes e a desmotivação das meninas. A heterogeneidade dificultou a criação de aulas desafiantes para todos. O ensino focou-se no nível introdutório, priorizando formas básicas de jogo até ao 5x5.

b. Aptidão Física

Ao longo do ano letivo, foram realizados exercícios de aptidão física em praticamente todas as aulas, dependendo da modalidade e indo ao encontro das especificidades e necessidades de cada uma. Estes exercícios, de modo geral, eram realizados no início da aula para que os alunos ainda estivessem com energia e disposição para os realizar. No entanto, a meio do percurso foi necessário realizar alterações, fruto de alguma desmotivação demonstrada pelos mesmos. O Planeamento realizado teve em conta a particularidade das modalidades em lecionação (ver Anexo 6 - Planeamento Aptidão Física).

A monitorização da aptidão física, numa fase inicial, recorreu aos testes FITescola. Segundo a Direção Geral da Educação, o *FITescola* foi criado para educar e avaliar os jovens, no que diz respeito à sua aptidão física. Trata-se de uma bateria de testes físicos, que engloba três das dimensões da aptidão física: aptidão aeróbia, composição corporal e força neuromuscular. O conjunto de testes, inclui várias provas, cujo objetivo é avaliar diferentes componentes: resistência, força, flexibilidade e coordenação. Ao longo do ano letivo foram realizados três momentos avaliativos: início do ano letivo, fim do primeiro semestre e no fim do segundo semestre. Estas avaliações eram realizadas não só em contexto avaliativo, mas também como forma de monitorizar a evolução

dos alunos. Assim, nestes três momentos, os alunos foram confrontados com a necessidade de realizar cinco testes: vaivém, abdominais, flexões de braços, salto em comprimento sem impulsão e o senta e alcança (ver Anexo 10 - Grelha Avaliação Aptidão Física). A monitorização era realizada através do registo do número de repetições realizados num determinado tempo pré-definido (permitindo comparação ao longo do tempo) ou realizando o máximo de repetições possíveis naquele momento.

c. Conhecimentos

Nesta área os alunos devem desenvolver a capacidade de relacionar a aptidão física à saúde, identificando os fatores que contribuem para um estilo de vida saudável. Para tal, foram abordados o exercício físico, a alimentação saudável e o descanso, enquanto fatores indispensáveis para uma vida saudável.

4.3.3. Conceitos Psicossociais

A prática desportiva não assegura, por si só, o desenvolvimento positivo e holístico de crianças e jovens. Estratégias diferenciadas devem ser utilizadas, focando diferentes conceitos, muito além do tradicional domínio motor (Corte-Real *et al.*, 2023). Assim, ao planear uma aula de EF importa olhar para a mesma como um todo, não descurando os conceitos psicossociais.

A Cooperação é absolutamente necessária em termos de dinâmica de grupo das aulas de EF dado que prepara os alunos para os desafios futuros das suas vidas. Numa fase inicial, foi extremamente desafiante promover nos alunos o espírito de trabalho em equipa e a cooperação, principalmente devido à sua competitividade excessiva, que não lhes permitia ver para além do vencer. Assim, desde cedo foram utilizados na aula exercícios de cooperação e de *teambuilding*, que fomentassem a cooperação, tais como aquecimentos em pequenos grupos. Na UD de Voleibol, numa fase inicial, o jogo era cooperativo, com o objetivo a incidir apenas na manutenção da bola no ar o máximo tempo possível. A turma apresentou um desenvolvimento admirável, tendo-se observado numa fase final do ano letivo uma turma repleta de interações e com maior disponibilidade para ajudar os colegas.

A Competitividade teve o seu lugar nas diferentes modalidades, porém, foi trabalhada com muita cautela, face ao comportamento inadequado de alguns alunos quando esta era estimulada. Garantir a existência de um equilíbrio entre o processo de ensino-aprendizagem e a competição é essencial para proporcionar experiências de qualidade aos alunos nas aulas de EF. A competição prepara as crianças para encarar as adversidades e os desafios, quer na EF, quer na sua vida futura. Assim como se ensina que o ganhar e o perder fazem parte do desporto, é também fundamental que a criança retenha que na vitória terá de continuar a aplicar-se para ser melhor e que, na derrota, deve continuar a esforçar-se para aperfeiçoar as suas aprendizagens e, eventualmente, atingir o êxito (Maia *et al.*, 2023).

O *Fair-play*, conceito comumente associado à ética desportiva, traduz-se em jogo justo, assente na ideia de respeito pelo jogo e por todos os intervenientes. Respeitar o jogo implica respeito pelas regras e por vencer de forma justa. Respeito pelos intervenientes remete para o necessário respeito pelos colegas e adversários, bem como pelo árbitro e demais intervenientes.

A Responsabilidade, necessária nas diferentes vertentes da vida de qualquer jovem, incidiu numa fase inicial sobre a pontualidade. Ao longo das primeiras semanas foi desafiante conseguir que os alunos chegassem a horas, o que complicava todo o planeamento e exigia adaptações constantes. Porém, ao longo do tempo, melhorou ligeiramente.

A Autonomia, trabalhada ao longo de várias aulas, é essencial para o desenvolvimento da responsabilidade e autoconfiança dos alunos. Neste sentido, a promoção da independência e autonomia das crianças, assenta num equilíbrio entre se sentirem acompanhadas e, simultaneamente, serem capazes de resolver problemas e tarefas de forma autónoma (Maia *et al.*, 2023). Esta estimulação deu-se, sobretudo, nas modalidades de Andebol, através da implementação de estratégias do MED (Siedentop, 1994), no Atletismo, pelo recurso a estratégias de ensino de pares, bem como na Ginástica Acrobática, em que os conceitos da Aprendizagem Cooperativa (Johnson e Johnson, 1999) estiveram presentes.

*“Sinto que nas aulas de Ginástica Acrobática
a minha presença torna-se menos central.
Porém, é extremamente gratificante observar os alunos a colaborarem
e, de forma autónoma e responsável,
a desenvolverem as suas próprias coreografias.
Demonstraram iniciativa e criaram um ambiente muito bonito.”*

Registo 2 - **Barcelos, 25 de março de 2024.**

O Empenho foi sempre valorizado. Participar de forma ativa e motivada nas aulas de EF, mesmo perante dificuldades, demonstra determinação e persistência, capacidades fundamentais para a vida futura dos jovens. Alunos empenhados e motivados tornam as aulas mais produtivas e atrativas para todos os envolvidos. Nesse sentido, o empenho era fortemente valorizado com o título de “capitão”, por exemplo, que era obtido pelos alunos mais empenhados, não sendo necessariamente os mais aptos em termos motores. Assim, este incentivo era independente do nível de habilidade.

*“Em termos de gestão da aula, formar grupos e nomear um dos alunos capitão,
de modo a dar-lhe sentido de responsabilidade pela sua equipa de trabalho,
tem funcionado de forma excelente.
Esta organização promove um melhor controlo da turma,
mais entreajuda e cooperação entre os alunos, o que considero ser positivo.”*

Registo 3 - **Barcelos, 3 de novembro de 2023.**

O Respeito e a Disciplina nas aulas de EF são fundamentais para a criação de um clima de aula adequado, no qual todos os alunos se sintam integrados e motivados para participar. Respeitar o professor, implica ouvir atentamente as suas instruções, bem como respeitá-las. Respeitar os colegas, implica ajuda mútua e cooperar com os mesmos, sem que existam comportamentos agressivos e desrespeitadores. Por fim, o respeito também envolve as instalações e os materiais utilizados ao longo das aulas, devendo ser utilizados e tratados com o devido cuidado. O respeito é a base de todas as relações. Nesse sentido, no início do ano letivo foram estabelecidas regras de respeito mútuo, envolvendo todos os alunos.

4.4. Realização da Viagem

O ensino é concebido duas vezes. Primeiro, na criação, quando são formuladas ideias e estratégias e, em seguida, na realidade, quando estas ideias são colocadas em prática após o início da viagem (Bento, 1987).

4.4.1. Modelos e Estilos de Ensino

Ao longo do ano letivo, foram utilizados vários modelos: o Modelo de Instrução Direta (MID) de Rosenshine (1979); o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) de Johnson e Johnson (1999); o Ensino por Pares proveniente do estilo de ensino recíproco de Mosston e Ashworth (2002); algumas estratégias do Modelo de Educação Desportiva (MED) de Siedentop (1994).

A utilização de diferentes abordagens deve-se ao perigo alertado por Rink (2001), afirmando que não é bom quando um único método ou abordagem de ensino se torna numa mera escolha entre a panóplia existente. Quando uma única abordagem é escolhida, sem ter em consideração o contexto e as necessidades dos alunos, existe o perigo de não conseguir dar uma resposta adequada, o que inevitavelmente irá comprometer a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a utilização dos métodos não se deve reger pela suposta supremacia de um em relação a outro. Devem ser aproveitadas as vantagens das diferentes abordagens, de acordo com cada contexto.

MID

O MID é um dos modelos mais utilizados no ensino da EF, especialmente pela sua estrutura clara e objetiva. Este modelo foi o primeiro que utilizei na minha prática pedagógica, refletindo a sua prevalência no ensino desportivo porque se caracteriza por centralizar no professor a tomada de praticamente todas as decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, incluindo a definição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas. O professor exerce um controlo administrativo, estabelecendo de forma clara as regras e rotinas dos alunos. Assim, monitorização constante e o controlo das ações dos alunos são características dominantes do modelo (Mesquita & Graça, 2011).

Apesar de ser um modelo tradicional, o MID pode ser limitativo por centrar-se essencialmente na atuação do professor, ao invés do aluno. Embora muitas vezes envolto em críticas, o MID continua a ser o refúgio de muitos professores e foi, certamente, o meu refúgio nas primeiras aulas. Não existe melhor forma de aprendizagem, do que aprender com os nossos próprios erros.

Embora outros métodos sejam também eficazes, o MID revelou ser útil para realizar revisões sobre as aulas anteriores e introduzir os objetivos da aula, fornecendo informações claras aos alunos. Em tarefas motoras de maior complexidade, utilizei explicações associadas a demonstrações práticas, permitindo uma visualização e compreensão das tarefas.

Este modelo dominou as primeiras modalidades lecionadas: Voleibol e Ginástica de Aparelhos. A sua implementação revelou-se particularmente vantajosa numa fase inicial de abordagem do conteúdo, tendo em conta que as tarefas eram estruturadas em pequenos passos. Esta organização permitia aos alunos dominarem os conceitos básicos e facilitava a progressão para níveis de desempenho superiores.

Numa fase inicial, fruto do pouco à vontade, receios e alguns comportamentos inadequados dos alunos, utilizei o MID como forma de controlar a turma. No entanto, rapidamente compreendi que, embora o modelo tenha o seu lugar no processo de ensino-aprendizagem, ele não deveria dominar toda a prática pedagógica.

MED

O MED (Siedentop, 1994) procura destacar o papel socializador do Desporto, ao incentivar a participação ativa do aluno, quer na organização de tarefas, quer no jogo propriamente dito. Surge como modelo que centra o processo de ensino-aprendizagem no aluno e confere-lhe autonomia para conduzir parte desse processo, no qual o professor atua como facilitador. Este modelo não foi utilizado de forma integral, sendo implementadas apenas algumas estratégias ao longo da UD de Andebol.

No início desta UD, foram por mim definidas duas equipas, devido à pequena dimensão da turma. A inclusão é uma das características do MED, e tendo em conta uma das premissas deste modelo, as equipas foram equilibradas, ficando caracterizadas pela heterogeneidade de desempenho dos seus elementos.

Os alunos foram confrontados com a necessidade de escolher um nome, uma cor e criar um grito de equipa, procurando promover a afiliação. Por motivos de gestão, organização e controlo da turma, não foi dada autonomia total aos grupos. Era indicado ao capitão o exercício a ser realizado e o mesmo deveria organizar a sua equipa de modo a treinar esse mesmo exercício.

Todas as aulas terminavam com um jogo final, cujo resultado era devidamente registado para que, no final da UD (época desportiva), fosse declarado um vencedor, com o devido reconhecimento. Neste jogo final, disputado 5x5, eram incluídas funções específicas como árbitro, marcador de pontos, treinador, jogador suplente e claque.

“Os alunos estavam envolvidos pelas tarefas e a realizar as mesmas de forma autónoma. Na fase final, com o jogo competitivo, o ambiente estava espetacular, com cada aluno a desempenhar as suas funções de forma autónoma. Treinadores no comando das suas equipas, árbitros a aplicar regras e uma claque efusiva de alegria. Foi bonito.”

Registo 4 - Barcelos, 5 de março de 2024.

Se por um lado a estrutura competitiva do MED motiva os alunos para a prática, fruto da sua natureza competitiva, por outro, alunos demasiado competitivos revelaram tendência para desconsiderar os colegas e focar-se de forma excessiva na vitória, em detrimento do trabalho de equipa e da cooperação com outros alunos.

“Hoje foi extremamente complicado gerir a competitividade no jogo. Houve um aluno que ficou particularmente alterado, tendo inclusivamente tido comportamentos agressivos com os colegas. Procurei gerir o momento de forma pedagógica, acabando por estagnar a situação.”

Registo 5 - Barcelos, 12 de março de 2024.

Um dos objetivos deste modelo é desenvolver alunos desportivamente literatos, competentes e entusiastas (Siedentop,1994). Quando se aborda a literacia, pretende-se que os alunos se tornem desportivamente cultos, o que envolve não só conhecer as especificidades, características, história e regras da modalidade em questão, mas também compreender e praticar os valores inerentes ao desporto. Nesta vertente, os alunos tinham responsabilidades na organização dos exercícios e foram confrontados com a necessidade de assumir o papel de capitão. De modo a poderem desempenhar as diferentes funções de forma correta, houve necessidade de compreenderem a atuação de cada uma, levando a que o aluno participe e se envolva ativamente na aula, incentivando-o a levar esse entusiasmo para fora do contexto escolar. Durante o ano letivo, procurei organizar pequenos torneios e jogos competitivos, estimulando o entusiasmo, a competitividade e a colaboração entre os alunos. Havendo ainda um incentivo à participação da turma nas atividades desportivas organizadas pelo grupo de EF, tendo resultado numa adesão quase total.

Por fim, do aluno desportivamente competente, não se espera um atleta de alto rendimento, mas sim alguém que tenha capacidades para participar num jogo de forma ativa e eficaz. Isso envolve a aquisição de habilidades fundamentais, o entendimento tático e de regras, bem como a capacidade dos alunos em colaborarem em prol de um objetivo comum. Para tal, durante as aulas criei situações práticas de colaboração em prol de objetivos comuns, como jogos em equipa e exercícios estratégicos, permitindo-lhes a aplicação prática das respetivas aprendizagens. Simultaneamente, tiveram a oportunidade de desempenhar diferentes funções na modalidade de Andebol, o que permitiu um maior entendimento tático e de regras.

MAC

De acordo com o Plano de Recuperação de Aprendizagens (2020), o MAC (Slavin, 1980) surge como uma ferramenta educativa poderosa, em que o ensino e a aprendizagem se tornam atrativos, motivadores e inclusivos para os alunos. Assim, trata-se de uma metodologia ativa, com um grande potencial ao colocar o aluno no centro da ação educativa.

O objetivo principal do MAC é que os alunos aprendam com, por e para cada um dos outros (Metzler, 2011). Este princípio destaca a importância da interação positiva entre os alunos, na qual o trabalho colaborativo é fundamental para alcançar o sucesso. Embora o professor tenha um papel ativo, o modelo privilegia o ensino de pares, no qual os alunos assumem papéis ativos na aprendizagem dos seus colegas. O foco deverá ser a união e cooperação no grupo, promovendo um ambiente em que todos trabalhem conjuntamente e em prol de objetivos comuns.

O MAC foi utilizado ao longo da UD de Ginástica Acrobática. Foram formados grupos de trabalho heterogéneos, nos quais os alunos foram confrontados com a necessidade de cooperar e de, autonomamente, desenvolver uma coreografia para apresentação no concurso final. Ao formar grupos heterogéneos, pretendia-se a integração dos alunos com maiores dificuldades e, simultaneamente, fomentar a aprendizagem entre todos, aproveitando as diferentes habilidades de cada um.

Esta aplicação permitiu aos alunos desenvolverem a cooperação entre a turma, explorar a sua criatividade e fortalecer a sua autonomia, ao serem diretamente responsáveis pela criação e execução da coreografia em que todos tinham de participar. Dito isto, o modelo de ensino utilizado, visava essencialmente o desenvolvimento social dos alunos e a sua participação ativa nas tarefas, quer a programá-las quer a executá-las.

“Todos os receios em relação à modalidade foram ultrapassados, os alunos envolveram-se na aula e colaboraram de forma responsável. Desloquei-me pela aula, auxiliando quando necessário, mas dando espaço e autonomia aos grupos para trabalharem de forma independente.”

Registo 6 - **Barcelos, 8 de março de 2024.**

A encerrar, foi realizado um concurso final, na qual os grupos tiveram a oportunidade de demonstrar o seu trabalho. Houve um painel de jurados, constituído pelos estudantes estagiários e pelo PC, responsável pela avaliação e atribuição do prémio final. Foi uma forma lúdica de realizar a avaliação.

Ensino por Pares

O Ensino por Pares é uma abordagem pedagógica proveniente do estilo de ensino recíproco (Mosston & Ashworth, 2002), em que os alunos, em pares, ensinam e aprendem uns com os outros. Ou seja, existe uma alternância de papéis de tutor e aluno, não existindo uma definição permanente de funções. Assim, do ponto de vista dos alunos, a ideia passa por “eu ensino-te e depois tu ensinas-me” (Metzler, 2011). A sua adoção pode ter melhorias na compreensão dos alunos ao dar uma perspectiva única e diferenciada.

Ainda de acordo com Metzler (2011), este modelo partilha muitas das suas características com o MID. Efetivamente, o professor tem controlo sobre muitas das decisões relacionadas com a aula e proposta de tarefas, passando apenas alguma independência aos estudantes e, assim, permitindo o desenvolvimento dos três domínios existentes. A aprendizagem relacionada com o domínio motor é facilitada pelo aumento do FB (*Feedback*) e do acompanhamento específico do seu professor (tutor). O domínio cognitivo é potenciado no papel de tutor, em que os alunos analisam e ensinam os seus colegas. Por fim, o domínio socio-afetivo é facilitado pela interação próxima com o seu par (Metzler, 2011).

O Ensino por Pares foi utilizado ao longo das aulas de Atletismo. Neste modelo, os alunos trabalharam em pares, sendo que em cada exercício um aluno atuava como aluno e o outro como tutor. A formação de pares foi realizada de forma aleatória, sem necessidade de formar grupos com habilidades específicas. Esta aleatoriedade destaca a filosofia do Ensino por Pares, na qual todos os alunos têm a oportunidade de assumir ambos os papéis, aluno e tutor, promovendo um ensino mútuo e recíproco.

De modo a auxiliar este processo, eram fornecidas aos alunos as componentes críticas, garantindo uma correção eficiente dos gestos técnicos. Com a implementação do Ensino por Pares, pretendia-se o desenvolvimento social dos alunos e, simultaneamente, que os alunos fossem capazes de observar e corrigir o seu colega, conferindo-lhe uma sensação de responsabilidade pelo desempenho do colega e desenvolvendo-se cognitivamente.

4.4.2. Fatores de Eficácia Pedagógica

Os fatores de eficácia pedagógica desempenham um papel fundamental na promoção de um ensino de qualidade nas aulas de EF e, simultaneamente, na maximização do tempo de atividade. Os quatro fatores, gestão, instrução, clima e disciplina, formam a base para um ambiente de aprendizagem adequado.

Gestão

Gerir o processo de ensino-aprendizagem vai muito além de orientar o planeamento e a avaliação. Na verdade, a própria gestão da aula é um aspeto fundamental, que deve ser considerado no contexto educativo. Neste sentido, destacarei aqueles aspetos que considero terem sido importantes ao longo da minha atuação.

Na primeira aula, após apresentações e procedimentos habituais, foram estabelecidas regras e normas de conduta, de modo que os alunos se consciencializassem de como seriam as aulas, da necessidade de serem responsáveis e de respeitar os colegas. Foram enfatizadas a assiduidade e a pontualidade, realçando a necessidade de frequentarem todas as aulas e de cumprirem o seu horário. Foi salientada a relevância do respeito mútuo e da cooperação, pedindo-se aos alunos que ouvissem com atenção, tratassem todos com respeito e colaborassem nas atividades propostas. Por fim, sublinhou-se a responsabilidade de cada um relativamente ao material desportivo e às instalações.

Regular o comportamento dos alunos é essencial para o desenvolvimento de qualquer atividade. Neste sentido, houve uma tentativa de redução do tempo de instrução direta, por exemplo, em que frequentemente os alunos se distraíam. Sempre que me apercebia de distrações generalizadas durante a realização de um exercício, adaptava ou alterava a sua dinâmica, de modo a voltar a atrair o foco dos alunos. Além disso, valorizava constantemente comportamentos positivos, como a pontualidade e atitudes de *fair-play*, destacando-os em frente aos colegas. Este reconhecimento público, visava motivar os alunos para a criação ou manutenção dessas práticas.

Relativamente à organização dos exercícios, houve sempre um cuidado contínuo em organizar a aula de forma a permitir realizar transições rápidas entre atividades. A gestão do tempo de aula foi, inevitavelmente, melhorando ao longo do ano, passando a oferecer aos alunos o maior tempo de empenhamento motor possível. Uma forma de conseguir minimizar o tempo perdido, foi através da preparação e organização de todo o material necessário para aula, que se encontrava previamente organizado.

No início do ano letivo, era comum ter alunos a não realizar a aula, o que dificulta toda a gestão e exigia reorganizações constantes da aula. Felizmente, essa situação foi melhorando. Ainda assim, tornou-se importante estabelecer tarefas alternativas para os alunos que não realizam aula e esta prática ajudou a otimizar o meu trabalho e a manter todos os alunos envolvidos na aula.

“Nesta aula tinha dois alunos sem realizar a mesma por motivos de saúde. Numa fase inicial optei por colocar os mesmos a realizar um resumo sobre as componentes críticas e erros frequentes dos saltos lecionados. Posteriormente, decidi utilizá-los para realizar as ajudas nos saltos dos colegas, o que acabou por ser excelente, na medida em que me libertou a mim para estar mais presente na aula e controlar comportamentos menos adequados.”

Registo 7 - **Barcelos, 3 de novembro de 2023.**

Em suma, a gestão eficaz em EF vai além da simples organização de aulas, envolvendo uma liderança e uma gestão minuciosa de tempo e recursos. A criação de um ambiente disciplinado, com regras claras e incentivos a comportamentos positivos, é fundamental para otimizar o tempo de empenhamento motor dos alunos. Além disso, a capacidade de adaptar as atividades e incluir todos os alunos, mesmo aqueles impossibilitados de participar fisicamente, reforça o papel do professor como gestor e líder.

Instrução

A instrução abrange todos os comportamentos do professor destinados à comunicação de informações substanciais aos alunos (Siedentop, 1991). Isso inclui uma vasta variedade de práticas, tanto verbais como não verbais, tais como explicações, demonstrações e FB. Esses comportamentos estão ligados

aos objetivos de aprendizagem e são essenciais para a eficácia do ensino, na medida em que garantem que a comunicação do conteúdo seja clara e adequada para os alunos. Esta acaba por ser uma das competências fundamentais do professor (Rosado & Mesquita, 2011).

No entanto, a instrução, enquanto ferramenta essencial para a comunicação eficaz durante as aulas de EF, enfrenta vários desafios que podem comprometer a transmissão de informações. É crucial conhecer e minimizar essas barreiras para potenciar a aprendizagem. Uma dessas barreiras, enunciadas por Rosado e Mesquita (2011), é a percepção seletiva, pela qual os alunos podem interpretar as informações de acordo com as suas próprias necessidades e motivações. Outro entrave significativo é a sobrecarga de informação, devido à capacidade limitada de processar informações recebidas. Além disso, a linguagem utilizada pelo professor, uma vez que as mesmas palavras podem ter diferentes significados, dependendo de cada indivíduo. Por fim, o receio de comunicar, remetendo-nos para a ansiedade dos alunos em falar e questionar, o que dificulta a possível interação com o professor.

Tradicionalmente, a informação é emitida em três momentos distintos. Em primeiro lugar, antes da prática, cujo foco assenta na apresentação, explicação e demonstração de tarefas. De seguida, durante a prática, através dos FB. E, por fim, após a prática, em referência ao desempenho que foi observado (Siedentop, 1991). Quando pensamos nestes diferentes momentos de instrução, automaticamente associamos a um processo unidirecional, em que existe um emissor e um conjunto de recetores. Esta visão deve ser ultrapassada e encarada como bidirecional, algo que eu procurei colocar em prática. No meu processo comunicacional optei por comunicações verbais, demonstrações e questionamentos.

Nas **comunicações verbais** procurei sempre ser clara e objetiva, mesmo não o tendo conseguido numa fase inicial. Talvez fruto da necessidade de demonstrar conhecimento e domínio, focava-me demasiado em expressar o que queria, ao invés de fornecer, única e exclusivamente, as informações que os alunos precisavam. Como seria de esperar, fruto das diferentes

necessidades, o Danúbio (aluno com SA), precisava de instrução específica, direcionada unicamente para ele. Esta capacidade de adaptação comunicacional revelou ser fundamental para garantir a sua compreensão.

Há mudanças aparentemente evidentes, porque a verdade é que temos tendência a reter melhor o que vemos, do que aquilo que ouvimos (Rosado & Mesquita, 2011). Nesse sentido, as **demonstrações** assumiram um papel de destaque, ao serem realizadas praticamente em todos os exercícios. Através das demonstrações foi possível fornecer aos alunos uma imagem motora do que se pretendia que realizassem, o que facilitava a sua compreensão de forma notória. Procurei utilizar diferentes alunos para as demonstrações, ficando livre para dar informações verbais e procurar a imagem ideal. Quando tal não acontecia, realizava demonstrações até a imagem ser a pretendida. Em ultimo caso, retrocedia e ajustava a tarefa ao nível dos alunos.

“Ao longo das aulas, as demonstrações têm sido uma constante, sendo que a qualidade desta imagem visual é fundamental para que os alunos compreendam o que é pretendido. Porém, estas capacidades devem ser associadas a feedbacks técnicos e oportunos, o que por vezes é uma dificuldade. O facto de não ter um elevado domínio de algumas modalidades tem causado, efetivamente, alguns entraves. Torna-se árdua a tarefa de compreender aquilo que está ou não, a correr bem.”

Registo 8 - **Barcelos, 3 de dezembro de 2023.**

O **questionamento** realizado visava, essencialmente, compreender se os alunos efetivamente perceberam a mensagem transmitida e, simultaneamente, aumentar a interação e dinâmica de aula, melhorando o clima da aula e motivando os alunos no sentido da reflexão.

“No que à instrução diz respeito, considero ter sido positiva. Além da instrução direta e de demonstrações, os questionamentos têm sido introduzidos como forma de relembrar aulas anteriores e os conteúdos que têm sido abordados, o que acaba por captar a atenção dos alunos e promover a participação dos mesmos, tornando o momento instrucional mais interativo.”

Registo 9 - **Barcelos, 7 de novembro de 2023.**

Após a realização de uma determinada tarefa motora, importa que o aluno receba informações sobre o seu desempenho (Rosado & Mesquita, 2011). Nesse contexto, destaca-se o FB pedagógico, que se refere à intervenção do professor sobre a ação motora do aluno, com o objetivo do mesmo de alterar a resposta motora. Assim, o FB exerce um papel fundamental na regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Para a sua eficácia, há comportamentos que o professor deve adotar, identificados por Piéron e Delmelle. A sequência envolve a observação e identificação do erro cometido pelo aluno, seguida pela decisão sobre reagir ou não. Caso opte por intervir, o professor deve fornecer informação específica sobre o desempenho do aluno. Após o FB pedagógico informativo, o professor observa as mudanças no comportamento motor, observando uma nova tentativa e, se necessário, emitindo um novo FB pedagógico (cit. in Rosado & Mesquita, 2011, p.83). Neste ciclo, que se repete com a observação de um comportamento e com a emissão de FB pedagógico, com o objetivo de ajudar o aluno a fazer melhor, é necessário um encerramento. O não encerramento de ciclos de FB foi uma lacuna inicial, mas posteriormente ultrapassada.

Ainda assim, creio que a maior dificuldade relacionada com o FB passou pela falta de domínio de algumas modalidades. Sobretudo na modalidade de basquetebol, em que senti por vezes dificuldades em perceber os erros dos alunos e em saber como os ajudar.

“Em termos de feedback considero que, de um modo geral, foi oportuno e conciso. No entanto, derivado da falta de domínio da modalidade, acredito que tenha falhado alguns feedbacks técnicos por não estar a perceber o erro dos alunos (passe vindo do peito).”

Registo 10 - **Barcelos, 17 de novembro de 2023.**

Efetivamente, de acordo com Rosado e Mesquita (2011), uma das maiores limitações na eficácia do FB reside na dificuldade dos docentes identificarem corretamente as dificuldades dos alunos, muitas vezes devido à falta de domínio do conteúdo. No entanto, da minha parte houve uma procura constante de compreender e de melhorar o meu conhecimento.

Ao longo das aulas, foi utilizado o FB individual e coletivo, de acordo com as necessidades dos alunos em cada momento. De um modo geral, o FB coletivo era utilizado na parte final da aula, de modo a sintetizar o que tinha sido alcançado, bem como em momentos de erros generalizados. Relativamente ao FB individual, terá maior probabilidade de sucesso se for adequado às necessidades e capacidades motoras dos alunos, bem como à sua capacidade para tratar a informação que recebem (Quina *et al.*, 1998).

Numa fase inicial, o FB prescritivo dominava a minha atuação. Quando um gesto estava a ser realizado incorretamente, informava o aluno e dizia-lhe exatamente aquilo que ele devia fazer. Posteriormente, fruto das vivências, apercebi-me de que os alunos ficavam demasiado confusos com as informações, o que nem sempre facilitava a melhoria do gesto. Assim, passei a utilizar o FB descritivo, no qual apenas informava o aluno do erro e conduzia-o à descoberta da resposta com pequenas perguntas. Efetivamente, segundo Quina *et al.* (1998), as informações prescritivas são mais facilmente esquecidas do que as descritivas. Como o nosso objetivo é que o aluno retenha as informações, a utilização de FB descritivos revela ser mais proficiente.

O FB positivo teve um papel constante desde cedo, talvez pela facilidade em elogiar com o objetivo de motivar os alunos. No entanto, deve ser gerido com cautela, pois é desnutrida de conteúdo, apesar de motivador. O uso diversificado do FB nas aulas demonstrou que a adaptação constante às necessidades dos alunos é fundamental, destacando a transição de FB prescritivo para descritivo, e o equilíbrio entre o motivacional e o instrutivo.

Disciplina e Clima

Sempre me apresentei como uma pessoa bem-disposta e de bem com a vida, o que acredito serem características que me fazem única, criando um ambiente positivo com e para os alunos. Poderia descrever esta jornada como um mar de rosas, acredito que foi nisso que se tornou. Porém, o início foi uma grande tempestade, com o controlo e a gestão de turma a serem assuntos críticos e fulcrais para que tudo terminasse bem.

“A presente aula foi fundamental para ter percepção do nível inicial da turma no que concerne à ginástica acrobática, mas especialmente para conhecer os alunos, no sentido de perceber que se trata de uma turma muito complicada no que concerne aos seus comportamentos. Será certamente um desafio.”

Registro 11 - **Barcelos, 22 de setembro de 2023.**

Disciplina é o que se faz quando, apesar dos esforços, os alunos não cooperam e escolhem ter comportamentos inadequados (Rink. 2012). No início do ano letivo, a turma apresentou comportamentos impróprios e, para lidar com essa situação, foram estabelecidas regras claras. No entanto, um aluno em particular apresentou comportamentos inadequados ao longo de todo o ano. Face a este problema individual, apliquei algumas estratégias. Primeiro, tentei compreender as causas do seu comportamento percebendo que, muitas vezes, era apenas uma necessidade de chamar a atenção para si. De modo a reduzir estas ocorrências, sempre que o aluno apresentava comportamentos positivos, reforçava essas ações. Simultaneamente, as repreensões realizadas ao aluno eram feitas de modo individual, evitando expor o aluno diante dos colegas porque era o esperado por si. Para aumentar o seu senso de responsabilidade, atribuí-lhe funções de liderança. Estas estratégias revelaram ser eficazes, resultando numa clara diminuição de comportamentos inadequados.

Ainda na gestão disciplinar, procurei lidar com os conflitos de forma pedagógica. Embora existissem mais conflitos do que desejado, acabaram por proporcionar momentos de aprendizagem, permitindo aos alunos lidarem de forma construtiva com as situações, enquanto eu atuava apenas como mediadora entre os envolvidos. Com isso, procurei a construção de um **Clima** positivo, sendo sempre a minha prioridade. A promoção de um ambiente adequado para a aprendizagem requer um ajuste das tarefas conforme as capacidades dos alunos. É importante que as atividades não sejam excessivamente difíceis, levando à desistência, nem tão fáceis que resultem em desinteresse. Além disso, a percepção de risco físico, emocional ou social associados a uma dada tarefa pode produzir desmotivação. Portanto, reduzir o risco é fundamental para a criação de um clima de segurança (Rosado & Ferreira, 2011).

A otimização deste ambiente exige ainda uma consideração cuidada da relação entre o professor e o aluno. Um ambiente harmonioso, caracterizado pela consideração e pelo cuidado, é fundamental para alcançar níveis superiores de participação. É importante entender que o ambiente relacional nas aulas de Educação Física é influenciado por variáveis como afetividade e percepção do clima afetivo e pode ter impacto na motivação dos alunos (Rosado & Ferreira, 2011). Procurei, portanto, criar um espaço no qual todos se sentissem valorizados e respeitados. Para ajudar, incentivei os alunos a falarem abertamente comigo sempre que o entendessem necessário.

Por fim, o entusiasmo apresenta-se como componente fundamental num ambiente de aprendizagem, tanto do professor como dos alunos. Deste modo, demonstrei a minha paixão pelo desporto e pelo ensino, transmitindo a minha energia em todas as aulas. O entusiasmo dos alunos tem o poder de transformar qualquer aula, tal como o tem o entusiasmo do docente. Neste sentido, considero que o clima da aula teve um impacto importante na criação de um ambiente favorável para a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento social dos alunos. Através da promoção de um clima positivo, da gestão eficaz das tarefas e do incentivo e entusiasmo, consegui não apenas facilitar a aprendizagem, como promover a construção de relações saudáveis, preparando os alunos não só para o sucesso académico, mas também aproximando-os da vida que têm pela frente.

4.5. Avaliação

Embora a avaliação sempre tenha feito parte do ensino, o foco recente na avaliação integra-a no processo de aprendizagem e enfatiza a necessidade de criação de formas de avaliação autênticas (Rink, 2011). A avaliação consiste na comparação entre os objetivos estabelecidos e o progresso dos alunos no cumprimento desses mesmos objetivos. Por esse motivo, vai além da mera atribuição classificativa, já que tem a função de verificar se os alunos alcançaram os resultados. Adota-se, assim, um sistema baseado em critérios previamente definidos, permitindo verificar o grau de domínio dos objetivos estabelecidos (Pinto, 2016).

O tipo de avaliação e o momento da sua aplicação variaram consoante o objetivo pretendido. Ao longo do ano letivo, a avaliação foi utilizada para diversas finalidades, como fornecer aos alunos informações sobre a sua própria evolução, permitindo-lhes ter um papel ativo e simultaneamente motivando-os para a prática. Isso permitiu obter dados sobre a progressão dos alunos face aos objetivos, possibilitando ajustes essenciais, bem como reter as informações necessárias para a atribuição de notas. É, por isso, relevante distinguir entre a avaliação e a classificação. Enquanto a primeira tem uma função formativa, focada na observação das aprendizagens e na identificação de dificuldades, a segunda utiliza um sistema comparativo que organiza os alunos de acordo com os níveis de competência.

A viagem dos alunos, em termos de avaliação é, tradicionalmente, definida em três momentos distintos: avaliação diagnóstica (AD), formativa e sumativa. A AD é realizada com o propósito de analisar o nível de desempenho dos alunos em determinado conteúdo, permitindo realizar um planeamento adequado. A avaliação formativa (AF), realizada durante o processo de ensino-aprendizagem, pretende monitorizar o desempenho, constatar evoluções, dificuldades e fornecer FB contínuos, quer ao professor quer aos alunos. A avaliação sumativa (AS), realizada no final do processo de ensino-aprendizagem, tem como objetivo avaliar a aprendizagem, contrastando o ponto inicial e final do aluno.

No contexto contemporâneo, a avaliação deve ser encarada como um momento pedagógico poderoso que, inclusive, pode contar com a participação dos alunos, não limitando todo o processo apenas à visão do próprio professor. A auto e a heteroavaliação foram instrumentos fundamentais utilizados no final de cada UD. Estas ferramentas promoveram uma participação ativa e reflexiva dos alunos no processo avaliativo, incentivando-os a serem críticos do seu próprio desempenho e permitindo-lhes receber FB do professor em relação ao seu desempenho e evolução. No meu entender, esta prática formativa permitiu aos alunos realizarem uma introspeção sobre si mesmos e, simultaneamente, cooperarem com o professor de forma direta.

4.5.1. Avaliação Diagnóstica

A AD consiste numa análise dos conhecimentos e aptidões necessárias para que o aluno possa iniciar as aprendizagens, permitindo desta forma compreender se o aluno já possui as aprendizagens anteriores necessárias para que se possa dar início às novas (pré-requisito) e, simultaneamente, se já domina os conhecimentos que se pretende ensinar.

Ao longo do ano letivo, realizei AD (ver Anexo 8 - Exemplar Grelha Avaliação Diagnóstica) na primeira aula de cada UD. De um modo geral, os alunos realizavam tarefas fechadas simples, de modo a perceberem a técnica e jogo formal, observando ainda o entendimento tático. Esta avaliação consistiu no preenchimento de *checklists* simples com conteúdos pré-definidos, utilizando uma escala dicotómica de sim/não. Esta abordagem não só permitiu identificar o nível dos alunos, mas também definir os conteúdos a abordar, bem como a sua ordem de introdução, e respetivos objetivos.

No entanto, é crucial reconhecer que, o diagnóstico pode não refletir com precisão as reais capacidades dos alunos. Por exemplo, após uma AD e devido planeamento da UD, percebi na primeira aula que o diagnóstico realizado não foi o correto, tendo ficado com uma opinião sobrevalorizada das suas capacidades. Isso levou à necessidade de reformular todo o planeamento, ajustando as atividades e os objetivos. Esta experiência acabou por demonstrar a importância da flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem e a constante necessidade de adaptação.

4.5.2. Avaliação Formativa

A AF pretende compreender a evolução das aprendizagens, bem como as dificuldades e necessidades, permitindo informar todos os intervenientes no processo educacional, sobre o percurso realizado. Esta procura avaliar o progresso dos alunos em direção a um objetivo, sendo que os procedimentos de AF são utilizados para realizar os ajustes necessários ao processo de aprendizagem (Rink, 2012). Simultaneamente, importa interpretar essas informações e proceder às adaptações necessárias, lembrando que, “(...) a

qualidade do ensino da Educação Física é tanto melhor quanto mais as decisões pedagógicas forem devidamente fundamentas e suportadas em informações provenientes do percurso de aprendizagem/ desenvolvimento dos alunos.” (Carvalho, 1994, p.144).

Durante o ano letivo, implementei a AF de diferentes formas, centrando-me essencialmente na observação contínua e na utilização de fichas de registo, que incluíam *checklists* de comportamentos técnico-táticos e registos de observações livres. Esta abordagem, permitiu-me monitorizar o progresso dos alunos e, simultaneamente, ajustar as tarefas conforme necessário. Assim, a AF assume uma função orientadora das decisões curriculares e pedagógicas. Esta avaliação não só se integra no processo de ensino-aprendizagem, mas também desempenha um papel fundamental na regulação das aprendizagens dos alunos, tendo em conta as suas necessidades (Araújo, 2015). Ainda sob o ponto de vista do professor, a AF, pode focar-se em fornecer FB aos alunos sobre o seu desempenho, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos mesmos (Araújo, 2015). Assim, não só monitorizamos e melhoramos o processo de ensino-aprendizagem, mas também fornecemos orientação aos alunos sobre como podem melhorar e alcançar resultados mais favoráveis.

4.5.3. Avaliação Sumativa

A AS tem como objetivo medir o grau em que os objetivos pré-definidos foram alcançados e é conduzida na conclusão de uma aula, de um ano ou de um programa (Rink, 2011). Neste momento formativo-avaliativo é essencial que os dados sejam analisados com base em critérios coerentes e uniformes. Esta uniformidade é fundamental para garantir a qualidade e justiça da avaliação em relação à aprendizagem dos alunos e fornecer informações claras sobre os mesmos (Araújo, 2015).

No final de cada UD foi realizada uma AS (ver Anexo 9 - Exemplar Grelha Avaliação Sumativa), de modo a poder observar as aprendizagens dos alunos, contrastando o ponto inicial com o final. Desta forma, a AS foi implementada com recurso a grelhas de registo, com critérios de avaliação estabelecidos

previamente e utilizando uma escala classificativa de 5 níveis, com o objetivo de determinar o grau em que um dado critério ocorre. Segundo Rink (2011), os professores que utilizam escalas de apreciação para o desempenho dos alunos são mais aptos para recolher dados úteis que possam descrever efetivamente o progresso dos alunos, sendo, por isso, que um planeamento cuidadoso da AS revela ser fundamental para o seu sucesso. Em primeiro lugar, a ferramenta utilizada para avaliar deve estar alinhada com os conteúdos abordados ao longo da UD, com critérios bem definidos, e o professor deve dominar a ferramenta para que a avaliação seja funcional. Além disso, importa que os estudantes estejam cientes daquilo que se espera deles durante a avaliação. Para isso, nas diferentes modalidades, foram utilizados exercícios-critério e situações de jogo (formal ou reduzido) para este momento, que já haviam sido utilizados ao longo da UD, garantindo que os alunos estavam familiarizados com os mesmos.

Apesar da importância da AS, várias dificuldades surgiram ao longo do processo. Desde a criação de ferramentas adequadas para avaliar, até à imprevisibilidade dos jogos coletivos, que torna mais complexo este momento avaliativo. A avaliação simultânea de aspetos técnicos e táticos revelou-se especialmente desafiante, uma vez que exige uma atenção constante a múltiplas dimensões do desempenho dos alunos. Além disso, a diversidade entre os alunos exigiu a adaptação de critérios de avaliação, para garantir que todos pudessem ser avaliados de forma justa e adequada às suas capacidades.

Embora este momento avaliativo seja importante, é fundamental mencionar que só por si, não irá garantir a classificação final dos alunos. O dia da AS pode colocar pressão sobre os alunos, resultando em altos níveis de ansiedade e, conseqüentemente, afetando negativamente o seu desempenho. Assim, a AF tem um papel fundamental, ao permitir uma monitorização contínua das aprendizagens dos alunos, distribuindo o processo avaliativo ao longo de toda a UD e não o restringindo apenas à AS.

4.6. Reflexão da Viagem

A procura por compreender o que define um bom professor tem vindo a ser uma constante. Para Cunha (2008), um profissional competente é aquele que é capaz de gerar conhecimentos a partir das suas próprias experiências. Esta abordagem enfatiza que o papel do professor vai além da mera aplicação de métodos, impondo uma prática contínua de reflexão sobre as suas ações. É exigido ao professor não apenas um vasto conhecimento científico e técnico, mas também uma capacidade crítica, reflexiva e de resolução de problemas.

Reconhecendo a importância da reflexão como um processo fundamental na atuação do professor, Schön (1992) identificou quatro conceitos essenciais, que traduzem o processo de desenvolvimento profissional dos professores:

1. Conhecimento na ação: o professor possui um conjunto de conhecimentos que coloca em prática durante a sua atuação.
2. Reflexão na ação: através da sua atuação, o professor coloca em prática um conjunto de processos mentais que o levam a refletir e a analisar a sua ação através da sua observação.
3. Reflexão sobre a ação: após a prática, o professor procura respostas e soluções para os acontecimentos.
4. Reflexão sobre a reflexão na ação: num nível mais profundo, o professor analisa as suas reflexões, procurando reformular a sua abordagem para a sua prática futura.

Desta forma, o processo reflexivo é um alicerce para o desenvolvimento contínuo do professor, capacitando-o para enfrentar os desafios da prática.

No início do ano letivo, considero que a minha abordagem reflexiva era desnutrida de conteúdo e pouco estruturada, baseando-se exclusivamente naquela que era a perceção do PC após as aulas. No entanto, ao longo do tempo consegui tornar-me mais crítica sobre a minha prática e comecei a aplicar conscientemente a reflexão na ação, que considero ter sido um ponto de viragem no meu percurso.

Em momentos críticos, como um plano de aula que estava a correr mal, a consciências permitiu adaptar-me a essa adversidade e adequar à aula. Por exemplo, numa das aulas de Basquetebol denotou-se uma clara falta de envolvimento por parte dos alunos, ajustei a abordagem ao simplificar o exercício, introduzindo uma dinâmica diferente à aula, captando o interesse. Posteriormente, ao refletir sobre a ação, percebi que a falta de clareza no objetivo do exercício foi a principal causa deste desinteresse, tendo o foco dos alunos sido num detalhe secundário da atividade (número de passos). Como resultado destes acontecimentos, passei a preparar-me de forma mais cuidada para os momentos de instrução, de modo a definir claramente o que se pretende do exercício.

Um outro exemplo ocorreu quando planeei uma aula, igualmente na modalidade de Basquetebol, que acabou por se revelar desajustada ao nível dos alunos. A aula estava estruturada com exercícios, que presumi serem acessíveis à turma, mas rapidamente confirmei o contrário. Refleti na ação e fiz ajustes imediatos, simplificando e eliminando exercícios. Após a aula, ao refletir, percebi que a minha falha foi na AD das competências dos alunos, o que levou a um planeamento desajustado. Ao aperceber-me deste lapso, ajustei todo o planeamento, adequando-o às capacidades dos alunos.

Estes exemplos demonstram como o desenvolvimento da minha capacidade reflexiva me permitiu ajustar e melhorar de forma contínua a minha prática pedagógica, sendo capacidade de observar o ensino e a aprendizagem dos alunos uma habilidade fundamental para todos os professores (Rink, 2012). Esta experiência contribuiu para o meu crescimento profissional, mas também para o sucesso dos meus alunos. Assim, no meu entender, a reflexão é um pilar essencial para uma educação de qualidade.

5. ONDAS E TEMPESTADES: os desafios

Neste capítulo serão retratadas as principais dificuldades enfrentadas ao longo do presente EP, acompanhadas das soluções para as superar.

5.1. Heterogeneidade x Homogeneidade

A formação de grupos nas diferentes aulas das diversas modalidades acarreta sempre uma dificuldade que lhe é inerente. Principalmente quando nos encontramos perante uma turma tão heterógena. Face a uma panóplia de níveis de desempenho e aptidão física, a planificação, a realização e a avaliação foram efetivamente desafiantes. Quando colocamos os conceitos de heterogeneidade e homogeneidade frente a frente, importa entender quais as vantagens e desvantagens inerentes à aplicação de cada, no contexto de EF.

Ao longo do ano letivo, procurei variar a sua utilização, de acordo com as necessidades dos alunos nas diferentes modalidades e com os objetivos de cada exercício. Porém, dadas as necessidades da turma e os seus comportamentos, foi dada maior ênfase aos exercícios em grupos heterógenos.

“Na aula de hoje, optei por manter grupos de trabalho equilibrados e efetuar uma rotação maior entre alunos, proporcionando diferentes interações.”

Registo 12 - **Barcelos, 12 de abril de 2024.**

Ao trabalhar com grupos heterogéneos, a promoção da inclusão é a maior vantagem. Aliado a esse facto, as diferentes habilidades dos alunos possibilitam uma maior troca de experiências, que lhes permite desenvolver outras capacidades, além do domínio motor. Porém, esta diferença entre níveis de aptidão leva a que haja uma maior necessidade de adaptação constante por parte do professor. Exemplo disso é o excerto abaixo, no qual o foco dos alunos com maior aptidão para a modalidade de futebol foi ajudar as colegas.

“Hoje, realizei grupos heterogéneos de trabalho. Os rapazes, com maior facilidade na modalidade, revelaram comportamentos positivos em relação às colegas com maiores dificuldades, ao ajudarem-nas.

Porém, a verdade é que os exercícios estavam a ser demasiado básicos para esses.”

Registo 13 - **Barcelos, 23 de abril de 2024.**

Os grupos homogéneos são efetivamente mais fáceis de gerir, havendo um grande equilíbrio em termos de desempenho motor, o que permite uma maior exploração das capacidades dos alunos e a definição de objetivos mais

adequados a cada um. Ao trabalhar por níveis, a motivação dos alunos aumenta de forma notória, porque vai existir um maior equilíbrio e consequente competitividade, ainda que possa também levar à estagnação e conformismo. Segundo Costa (2013), a formação de grupos homogêneos permite que sejam estabelecidos objetivos mais rigorosos, promove a igualdade de oportunidades, facilita a intervenção do professor e respeita os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. A autora reforça que os aspetos negativos são poucos, no entanto, afirma existir algum risco nesta forma de organização, na medida em que pode ser uma segregação dos alunos de nível inferior.

“Hoje na formação de grupos da aula de Voleibol, optei por agrupar os alunos por níveis. Resultou de forma positiva, os grupos com menor desempenho jogaram com adaptações, conseguindo um jogo rudimentar. Por outro lado, no grupo com melhor desempenho foi possível introduzir o serviço, onde se pôde observar um jogo dinâmico e competitivo. Fui surpreendida de forma positiva.”

Registo 14 - **Barcelos, 17 de novembro de 2023.**

Dadas as vantagens e desvantagens de cada método, procurei utilizar ambos ao longo do ano letivo, o que significa que não existe uma opção melhor do que a outra, nem deverá ser utilizada uma em detrimento da outra. É importante adotar uma abordagem holística, permitindo a utilização de cada método consoante as necessidades específicas dos alunos e os objetivos da aula.

5.2. Inclusão

Diversos fatores contribuíram para as dificuldades enfrentadas na implementação de práticas inclusivas nas aulas. A diversidade de carências dos alunos realça a necessidade de uma abordagem adaptada a cada um, o que foi desafiante numa turma grande e heterogênea. Alunos com NEE, requeriam uma maior adaptação nos exercícios e o verdadeiro desafio reside no equilíbrio. Neste equilíbrio, nenhum aluno deve ser prejudicado em detrimento do outro. Dito isto, importou garantir que todos os alunos receberam as condições necessárias para o seu desenvolvimento e aprendizagem. No contexto das NEE, a falta de recursos humanos é um desafio gritante. Assim, a existência de alunos que precisam de mais atenção é natural.

A formação inicial não contempla conhecimentos e ferramentas necessárias para lidar com a inclusão, especialmente no que concerne à inclusão de alunos com NEE. Esta carência levou a alguma insegurança na preparação de aulas, com atividades que promovessem a participação de todos.

“As crianças com necessidades especiais são uma realidade cada vez mais comum, o que significa que seremos confrontados com isso diariamente. Não basta querer ajudar, é necessário ter ferramentas e capacidades que nos permitam dar resposta às diferentes necessidades das crianças. Confesso que não me sinto preparada para tal e é assustador.”

Registo 15 - Barcelos, 19 de setembro de 2023.

Relativamente às infraestruturas, embora sejam adequadas para a prática desportiva, a verdade é que não são capazes de responder a todas as necessidades dos alunos. Espaços partilhados com outras turmas, por norma, causam muito barulho, que tende a ser incomodativo, em especial alunos com necessidades específicas, e dificulta o trabalho do professor com a sua turma.

“Ao contrário das aulas anteriores, senti dificuldades no concerne à gestão da aula e de comportamentos desviantes. Esta dificuldade deriva do facto de estarem a decorrer duas aulas em simultâneo no pavilhão, sendo que uma das aulas envolvia música com som extremamente elevado. Isto originou a que sentisse imensas dificuldades em comunicar com os alunos.”

Registo 16 - Barcelos, 27 de outubro de 2023.

Por fim, a atitude dos alunos perante colegas com dificuldades desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente inclusivo nas aulas de EF. As interações sociais podem influenciar a perceção de inclusão de todos os alunos. A turma apresentou-se com duas formas de estar distintas, alunos inclusivos predispostos para ajudar e alunos com comportamentos incorretos face aos alunos com maiores dificuldades.

De modo a mitigar essas diferenças e a promover um ambiente inclusivo, foram implementadas estratégias específicas como a formação de grupos heterogêneos, incentivando a colaboração entre os alunos. Além disso, houve uma grande promoção de atividades cooperativas, exigindo trabalho em

equipa. Durante as aulas, procurei reforçar positivamente os comportamentos de ajuda e cooperação, valorizando de forma pública estas atitudes. Por fim, com alguns alunos, que evidenciavam comportamentos inadequados constantes, houve necessidade de realizar diálogos individuais, abordando a importância do respeito. Estas ações visaram a criação de um clima inclusivo, no qual todos os alunos se sentissem respeitados e felizes nas aulas de EF.

5.3. Avaliação

A avaliação é um processo contínuo que procura compreender o desenvolvimento do aluno ao longo do ano letivo. Implica a recolha e interpretação de dados para que, professores e alunos, possam adaptar as suas atividades conforme os progressos e as dificuldades de aprendizagem observadas. Assim, poderão definir novas prioridades, sendo uma referência no planeamento do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994).

Avaliar foi, para mim, a maior dificuldade ao longo do presente EP. Tal como Carvalho (1994) afirma, a avaliação na EF tem sempre uma forte componente subjetiva, o que acarreta dificuldades acrescidas. O nosso principal método de avaliação, enquanto professores de EF, é a observação. Cada professor, ao observar, forçosamente vê as coisas de forma única, sobre padrões e expectativas diferenciadas. No entanto, reconhecer a subjetividade do processo avaliativo não implica abdicar do rigor necessário para avaliar (Carvalho, 1994). Aliada a essa variabilidade, é fundamental manter um rigor metodológico, com ferramentas consistentes, que permitam uma avaliação justa, fidedigna e fundada. Portanto, a avaliação deriva de uma interação entre os conceitos, sendo que reconhecer a subjetividade do processo avaliativo permite uma compreensão abrangente do desempenho dos alunos e a objetividade, por sua vez, garante a confiabilidade do processo. A ampla variabilidade de níveis de habilidade e de aptidão física tornaram inalcançável a aplicação de uma avaliação uniforme e igualitária. A necessidade de adaptar critérios de avaliação para abraçar a diversidade e avaliar os alunos em torno da sua própria evolução, ao invés de utilizar métodos socialmente comparativos, foi um desafio constante.

“Hoje, na avaliação de ginástica de aparelhos, senti uma dificuldade tremenda em conseguir avaliar os alunos. Dos 18 alunos, 4 não foram capazes de realizar o salto ao eixo no boque, mesmo sendo possível denotar claras evoluções. Equilibrar o momento avaliativo e manter a coerência, não é fácil.”

Registo 17 - **Barcelos, 9 de janeiro de 2024.**

Utilizar uma variedade de métodos de avaliação permite uma maior precisão e fiabilidade. Nesse sentido, procurei utilizar uma combinação de métodos de avaliação distintos: grelhas de auto e heteroavaliação, fichas de observação, questionários e grelhas, com escalas pré-definidas. Esta diversificação permitiu uma visão mais abrangente do progresso dos alunos, assim como permitiu avaliar diferentes aspetos das competências dos alunos, além do mero domínio motor. A verdadeira dificuldade reside na criação destas ferramentas. Em primeiro lugar, devem ser claras e objetivas, permitindo uma utilização dinâmica nos momentos necessários, cujo tempo tende a ser limitado. Os critérios de avaliação devem ser o reflexo do processo de ensino-aprendizagem dos alunos em cada UD e, por vezes, tornou-se difícil decidir quais incluir e como, ficando um sentimento de muitos objetivos para avaliar.

Nas modalidades fechadas, como ginástica acrobática e atletismo, o ambiente é previsível, o que torna a tarefa de avaliar relativamente acessível. Por outro lado, nos jogos desportivos coletivos, como futebol e andebol, a complexidade e a imprevisibilidade, tornam o processo avaliativo mais difícil. Avaliar simultaneamente os aspetos técnicos e táticos dos alunos é desafiante.

“Avaliar basquetebol foi, sem margem para dúvidas, a avaliação mais difícil. Mesmo com os critérios definidos, eram demasiadas coisas a acontecer ao mesmo tempo.”

Registo 18 - **Barcelos, 15 de dezembro de 2023.**

De forma a manter uma transparência de todos os processos, os alunos foram informados previamente de quando seriam realizadas as avaliações sumativas de cada modalidade. Dito de tal forma, parece algo correto e positivo, porém, os alunos tinham tendência a ficar nervosos e ansiosos, o que desfavorecia de forma notória o desempenho dos mesmos.

Assumindo que a avaliação tem um papel fundamental do ponto de vista formativo e não meramente avaliativo, deve ser interpretada e, posteriormente, utilizada. Após a recolha de dados, é necessário adaptar, desde novos exercícios a implementação de novos métodos de ensino, que sejam capazes de responder às necessidades individuais de cada aluno. As aulas devem ser constantemente ajustadas, com base nos resultados das aulas anteriores, permitindo o desenvolvimento de atividades adequadas, desafiantes e mensuráveis, promovendo um ambiente educativo positivo. Compreender que a avaliação formativa é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento dos alunos foi um marco importante no meu desenvolvimento.

6. ENVOLVIDA PELA CULTURA: abraçar a comunidade

É sabido que a interação entre os diferentes intervenientes da comunidade escolar tem um impacto significativo naquele que é o desenvolvimento dos jovens alunos. Nesse sentido, atribuí e atribuo uma grande importância à relação com a comunidade escolar, o que levou a que criasses expectativas altas e objetivos pouco mensuráveis.

Relativamente aos relacionamentos, considero que deixo uma marca positiva naqueles com quem me cruzei. Desde cumprimentos bem-dispostos a um pequeno sorriso, tentei ser sempre ser alguém positivo na vida de cada um. Sou a pessoa que dá bom dia a todos, gosto de conhecer minimamente quem me rodeia e saber o nome de todos com quem trabalho. Os colegas, professores de EF, foram sempre acolhedores e receberam-nos de braços abertos, ajudaram-nos na atividade que desenvolvemos e deram-nos apoio e incentivo ao longo do ano. Os profissionais não-docentes, que nos confundiram inúmeras vezes com alunos, proporcionaram sempre momentos de gargalhadas. Os meus alunos, todos especiais, cada um à sua maneira, tentei ser a professora que gostava de ter tido, disponível para apoiá-los sempre que precisaram. Os pais, uma vez que consegui reunir com alguns, sentiram-se à vontade para conversar comigo sobre problemas dos educandos e tentei ajudar no que me era possível.

Olimpíadas do Desporto

As Olimpíadas do Desporto consistem num evento singular enraizado na tradição da EC, desempenhando um papel fundamental na promoção do desporto entre os jovens alunos. Todos os anos letivos juntam-se as turmas de 9º ano do Agrupamento em torno deste desafio, cultivando uma cultura de exercício físico, cultura desportiva e de competição saudável.

Foi neste cenário empolgante que se realizou um torneio único, no qual as turmas foram convidadas a participar em várias modalidades, enfrentando turmas adversárias. Optamos por realizar três desportos coletivos: Basquetebol, Futebol e Voleibol. No que diz respeito ao Basquetebol, cada turma formou uma equipa feminina e uma equipa masculina para participar em jogos de 3x3. Por sua vez, no Futebol e no Voleibol foram utilizadas equipas mistas, em jogos 5x5 e 4x4, respetivamente.

Após a definição dos moldes do torneio, deu-se início à elaboração do cartaz, tendo eu própria me encarregado da tarefa (ver Anexo 5 - Cartaz Olimpíadas do Desporto). Depois da elaboração, procedemos ao seu envio, juntamente com a ficha de inscrição, para os professores de EF. Após receção das inscrições, elaboramos o calendário competitivo, no qual só tivemos necessidade de proceder a ligeiras alterações. Resolvemos todas as questões logísticas, desde transportes e balneários a lanches e medalhas para os vencedores. Solicitamos ajuda às turmas do Ensino Secundário do Curso de Desporto para que assumissem funções de árbitros e colaborassem com as questões logísticas ao longo da manhã. Finalmente chegou o grande dia e foi muito especial para o NE. Foi um evento de grande escala, que envolveu a participação de centenas de alunos.

Durante a manhã desportiva, os jogos de Basquetebol e Voleibol decorreram dentro da normalidade no interior do pavilhão, embora tenham sofrido ligeiros atrasos em termos de horários. Por sua vez, os jogos de Futebol, tiveram lugar ao ar livre. Infelizmente, as condições meteorológicas não colaboraram e foi chovendo ao longo da manhã. Os professores do grupo de EF acabaram por

sugerir cancelar os jogos de Futebol, mas deixaram-nos decidir enquanto NE. Vimos a alegria nos alunos, que queriam jogar futebol, mais do que qualquer outra modalidade. Em reunião com elementos de todas as turmas, os alunos foram alertados de que a duração dos jogos ia ser reduzida e que, se a meteorologia não permitisse terminar todos os jogos previstos, nenhum contaria para a classificação final. Evidentemente, aceitaram, concordaram e vimos a alegria nos rostos de cada um deles.

Os meus colegas ficaram responsáveis pelo Basquetebol e pelo Voleibol, pelo que, eu fiquei responsável pelo Futebol no exterior. Fui forçada a interromper dois jogos e regressar ao interior até que a chuva acalmasse, felizmente, conseguimos terminá-los e a todos os restantes também. Fiquei genuinamente feliz, conseguimos levar este torneio a bom porto, muito fruto da nossa persistência. Outra das dificuldades sentidas foi o facto de haver alunos inscritos em várias modalidades, o que tornava todo o processo logístico mais complicado, existiam jogos a atrasar porque alguns alunos estavam num jogo de outra modalidade. Com infinitas chamadas entre NE, inúmeras alterações e um esforço constante, conseguimos que tudo termina-se bem.

O torneio culminou com a entrega de prémios, momento em que os alunos se encontravam na bancada do pavilhão e foram entregues medalhas aos alunos das turmas que ficaram no pódio (1º, 2º e 3º lugar). Evidentemente gostaríamos de ter algum prémio para todos, mas, infelizmente, não foi possível.

Após reflexão, sinto-me extremamente orgulhosa e feliz com o trabalho que desenvolvemos. O nosso objetivo nestas Olimpíadas era, não apenas estimular a competição entre as turmas, mas também promover valores essenciais como o trabalho em equipa, o respeito e o fair-play. Acredito que alcançamos o nosso grande objetivo.

Corta-mato e Dia Europeu do Desporto Escolar

O corta-mato é um evento desportivo de eleição em qualquer escola. Envolveu a participação de todas as escolas do Agrupamento, unindo alunos do 5º ao 12º ano. O dia Europeu do DE, por sua vez, envolveu apenas os alunos da EC.

O Dia Europeu do DE tinha como objetivo promover atividades físicas e desportivas e, simultaneamente, captar alunos com interesse em envolver-se e participar nas modalidades do DE oferecidas pela escola. Assim, este evento decorreu em formato de torneio, envolvendo quatro modalidades (Badminton, Corrida de Velocidade, Ténis de Mesa e Voleibol). Todas as modalidades decorreram no interior da EC, ocupando o Pavilhão e a Sala Multiusos ao longo da manhã. Durante esta atividade vivenciamos duas situações negativas que resultaram em aprendizagens. Um aluno, durante um jogo de badminton, sofreu uma lesão grave, que exigiu transporte para o hospital e um longo período de recuperação. Este acontecimento serve de lembrete para a necessidade de trabalhar cuidadosamente a prevenção de lesões, enfatizando um aquecimento adequado e de supervisão constante durante as atividades, permitindo mitigar, identificar e intervir em possíveis situações de risco. A outra situação decorreu na corrida de velocidade, onde o espaço era limitado e os alunos apenas tinham cerca de 10 metros para abrandar e terminava com uma parede. Por esse motivo, era necessário reforçar essa zona com colchões para evitar acidentes, mas acabou por acontecer sendo só depois retificado. Mais uma vez, serve de aprendizagem para o futuro, reforçando a importância da segurança e de uma preparação cuidada das atividades e espaços.

Enquanto Núcleo de Estágio tivemos a oportunidade de estar presentes e participar nas tarefas relacionadas com estas atividades. Porém, sinto que a nossa participação foi limitada, face ao expectável, reduzindo-se à colaboração nas tarefas iniciais, como preparação de materiais e algum apoio logístico.

Direção de Turma

De acordo com Castro (1995), o Diretor de Turma (DT) desempenha um papel fundamental na coordenação e na promoção do processo educativo dos alunos. Assume-se como sendo a conexão entre a escola, a família e a comunidade. Por esse motivo, é capaz de promover a integração dos alunos e potenciar uma aproximação das famílias à escola (cit. in Ferreira, 2014).

Felizmente, tive o prazer de acompanhar o PC nas suas atividades enquanto DT, tendo em conta que a sua direção de turma era a minha turma residente (TR). Esta coincidência permitiu-me adquirir uma visão aprofundada das suas funções, responsabilidades e deveres, enquanto DT, algo inestimável para o meu crescimento enquanto futura DT. A função do DT vai muito além do controlo e supervisão académica, uma vez que se dedica também a tratar de questões administrativas de acordo com a constante necessidade de resolver problemas. Refletindo sobre o processo, confesso que não imaginava o quão complexo e, de certo modo, burocrático poderia ser este cargo. Efetivamente, a turma foi desafiante desde o primeiro dia, apresentando inúmeros problemas em termos de aproveitamento e, sobretudo, em termos comportamentais. Creio que o facto de a turma ser tão complicada também dificultou o trabalho do DT.

“Hoje foi a primeira reunião. Estavam presentes todos os professores da turma. O PC não conhecia a turma, mas algumas professoras sim. A turma é muito complicada, tem alunos especiais e com nítidos comportamentos incorretos. Sinto um certo receio, misturado com algum entusiasmo.”

Registo 19 - **Barcelos, 9 de setembro de 2023.**

O PC reunia com a turma várias vezes por semana, orientando os alunos sobre valores e atitudes corretas. Ainda que nem sempre tenha sido bem-sucedido, acredito que cada pequena conquista, mesmo que de 1%, já vale a pena. Além desse acompanhamento próximo, o DT mantinha contato regular com os Encarregados de Educação (EE), por email, telefone e reuniões presenciais, principalmente relativamente a questões comportamentais. Tive a oportunidade de participar em algumas dessas reuniões, com a aceitação dos EE, o que foi produtivo para aprender a lidar com pais que adotam posturas muito protetoras.

Concluindo, fui testemunha da dificuldade e a dedicação necessária para ser um bom DT. Este acompanhamento próximo permitiu, em primeiro lugar, a compreensão abrangente, tanto teórica como prática, do papel do DT na vida dos alunos. Em segundo, permitiu-me valorizar o papel do mesmo na vida escolar de cada um dos alunos, levou a que me sentisse melhor preparada para assumir essa responsabilidade no futuro.

Marcha da Liberdade

No dia 23 de abril, as escolas de Barcelos uniram-se numa marcha pela liberdade, celebrando um evento histórico para o nosso país, o 25 de abril, mas também destacando a importância de valores fundamentais para a sociedade. Esta marcha foi muito mais do que uma simples caminhada, foi uma demonstração coletiva, de jovens alunos, do apoio aos ideais de liberdade e de democracia. Tive o privilégio de acompanhar a minha turma nesta tarde e foi um momento especial pela oportunidade de conversar com alunos e conhecê-los um pouco melhor. Aproveitámos para desfrutar dos momentos de descontração, como uma pausa para saborear um gelado. Esta marcha proporcionou um momento único de convivência com os meus alunos.

“Feliz com o dia. Sentimento positivo de sentir a energia da turma e vê-los a conviver uns com os outros. Gostei de conversar com os alunos e conhecer um pouco mais sobre a vida de cada um. O PC ofereceu gelados a todos, a alegria deles num dia de calor intenso, foi bonito.”

Registo 20- **Barcelos, 23 de abril de 2024**

7. Investigação em Contexto Docente

ALÉM DO HORIZONTE: Estratégias de inclusão nas aulas de EF: Estudo de caso com um aluno com Síndrome de Asperger

7.1. Resumo

No contexto atual da Educação Inclusiva, a importância da integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, como a Síndrome de Asperger, assume um papel de destaque. A presente investigação procura identificar estratégias que potenciem a inclusão desses alunos, visando não apenas o seu desenvolvimento, mas também oferecendo ferramentas aos professores que permitam ter abordagens centradas no aluno. A pesquisa, de natureza qualitativa, centra-se num estudo de caso único, Danúbio, um aluno com Síndrome de Asperger. Ao longo de um ano letivo foram aplicadas estratégias específicas para a sua inclusão, avaliando-se posteriormente o seu desenvolvimento, envolvimento e perspetiva em relação às abordagens adotadas. Os métodos incluíram uma avaliação sociométrica, entrevistas com o aluno, bem como a observação direta do seu desenvolvimento motor, social e cognitivo ao longo de toda a investigação. O estudo demonstrou que estratégias de ensino claras, atividades cooperativas e *feedbacks* positivos são fundamentais para promover a atenção, motivação, autonomia e integração social dos alunos com Síndrome de Asperger nas aulas de Educação Física. É destacada a importância de focar os processos de ensino na individualidade do aluno com Síndrome de Asperger, contribuindo para uma educação mais inclusiva e eficaz.

Palavras-Chave: SÍNDROME DE ASPERGER; EDUCAÇÃO FÍSICA; APRENDIZAGEM CENTRADA NO ALUNO; EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

7.2. Abstract

In the current context of Inclusive Education, the importance of integrating students with Special Educational Needs, such as Asperger's Syndrome, is highlighted. This research seeks to identify strategies that enhance the inclusion of these students, aiming not only at their development, but also at providing teachers with tools that allow them to take a student-centered approach. The research, which is qualitative in nature, focuses on a single case study, Danúbio, a student with AS. Over the course of a school year, specific strategies for his inclusion were applied, and his development, involvement and perspective on the approaches adopted were subsequently evaluated. The methods included a sociometric assessment, interviews with the student and direct observation of his motor, social and cognitive development throughout the research. The study showed that clear teaching strategies, cooperative activities and positive feedback are fundamental to promoting attention, motivation, autonomy and social integration of students with Asperger's Syndrome in Physical Education classes. It is highlighted the importance of focusing teaching processes on the individuality of the student with Asperger's Syndrome, contributing to a more inclusive and effective education.

Keywords: ASPERGER'S SYNDROME; PHYSICAL EDUCATION; STUDENT-CENTERED LEARNING; INCLUSIVE EDUCATION.

7.3. Introdução

Partindo do pressuposto que cada indivíduo é um ser único, existe a necessidade de focar os processos de ensino no aluno, procurando o seu desenvolvimento integral, atendendo às dimensões motora, cognitiva e psicossocial. Assim, a partir da necessidade de garantir uma educação inclusiva, pautada pela igualdade para todos os alunos, surge o presente estudo. Ao longo do último ano letivo tive a oportunidade de trabalhar diretamente com um aluno com Síndrome de Asperger na turma residente de ensino regular. Face às necessidades dos alunos com SA, importa definir estratégias para que o aluno se sinta incluído na aula e na turma, levando-o a estar envolvido e motivado. Simultaneamente, pretende-se que as abordagens desenvolvidas sirvam de auxílio para os professores, permitindo-lhes centrarem-se no aluno.

Existe um grande comprometimento em integrar este aluno nas aulas de Educação Física (EF) através de exercícios, desportos e atividades desportivas e, simultaneamente, potenciar o seu desenvolvimento nas diferentes dimensões. O estímulo de ter um aluno com SA na turma afirma-se como uma oportunidade única de transformar os desafios em oportunidades de trabalho, contribuindo para um ambiente inclusivo e enriquecedor.

7.4. Revisão da Literatura

Uma Escola para Todos: a missão da Educação Inclusiva

A missão do Agrupamento do qual a Escola Cooperante faz parte é exercer a sua função enquanto instituição de ensino procurando a promoção e o desenvolvimento cognitivo, motor, social e moral de todos os alunos. Em última instância, pretende-se a formação de cidadãos ativos e responsáveis, valorizando cada aluno como sendo um indivíduo único e capaz.

Em pleno século XXI, a Educação Inclusiva tem desempenhado um papel cada vez mais preponderante. Os esforços concentram-se em assegurar que todos os alunos, independentemente das suas habilidades ou dificuldades

individuais, tenham acesso de igual forma, a uma educação de qualidade. Neste sentido, torna-se fundamental compreender o que é a inclusão e formas de a implementar.

Um dos maiores problemas em implementar os ideais de inclusão prende-se com a própria definição do conceito, que tende a ser imprecisa, permitindo interpretações distintas. Neste sentido a inclusão encontra-se assente em quatro eixos fundamentais (Freire, 2008):

1. Assume-se como sendo um direito fundamental, garantindo que toda e qualquer criança tem direito a uma educação de qualidade, que lhe permita aprender e evoluir;
2. Obriga a repensar o que é a diversidade, no sentido em que incluir não implica encarar todos os indivíduos como iguais, mas sim encarar as suas diferenças. Os programas educativos devem, por isso, concentrar-se na diversidade e nas diferenças existentes, procurando promover o desenvolvimento global da criança, independentemente das suas características ou dificuldades;
3. Implica repensar o sistema educativo, desafiando a perspetiva tradicional da aprendizagem, que tende a atribuir os problemas e dificuldades de aprendizagem exclusivamente aos alunos. A eficácia do sistema educativo não deve ser limitada ao desempenho dos alunos, mas também à forma como as entidades escolares se encontram organizadas e estruturadas para responder às necessidades dos alunos. Este novo olhar direciona as responsabilidades para a configuração das escolas;
4. Assenta numa reflexão profunda sobre o papel da inclusão, como sendo um veículo de transformação da sociedade. Embora a celebração das diferenças seja um princípio fundamental da inclusão, a verdade é que na sociedade atual dominam valores que enfatizam o sucesso individual e a competitividade. Neste contexto, a inclusão desafia estes ideais, propondo uma visão ampla, convidando-nos a repensar as nossas conceções e compreender que importa criar ambientes, nos quais todos tenham oportunidades de se desenvolverem. Ao observar a inclusão

como veículo transformador social estaremos a defender os direitos individuais, mas também a promover uma visão mais inclusiva sobre o que nos rodeia, valorizando e respeitando a diversidade.

Por fim, o ensino inclusivo tem como objetivo primordial a integração de todos os alunos, independentemente do seu nível de aptidão. O foco do processo de ensino-aprendizagem deve direcionar-se para a tarefa, sem exigir um nível de execução. O sucesso dos alunos não é avaliado de forma normativa e socialmente comparativa, mas sim em função do próprio aluno e dos critérios estabelecidos para o mesmo. O estilo baseia-se em olhar para a aprendizagem sob o ponto de vista individual e pessoal de cada aluno. Esta visão contemporânea, ajuda a desmitificar preconceitos sobre as deficiências, promovendo a inclusão (Healy, Msetfi, & Gallagher, 2013).

Necessidades Educativas Especiais: o Síndrome de Asperger

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), representa um passo fundamental em relação à educação inclusiva, na qual foi determinado que cada criança tem características próprias, tendo o direito fundamental à educação, o que implica que os sistemas educativos devem ser pensados respeitando essas diversidades. A declaração define que as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) devem ter acesso a escolas de ensino regular, que definam estratégias centradas na criança e nas suas necessidades. Assim, a Unesco encara as escolas regulares como sendo o principal meio de combate a atitudes discriminatórias, promovendo a criação de uma sociedade mais inclusiva.

A SA é uma entre as várias NEE identificadas e está associada a uma perturbação neuro comportamental de base genética, caracterizada por alterações significativas na interação social, na comunicação e no comportamento. Embora seja considerada uma disfunção relacionada com o funcionamento de uma parte cerebral em específico, não existe qualquer marcador biológico definitivo, que possibilite um diagnóstico concreto (APSA, 2009). Nesse sentido, o diagnóstico da SA baseia-se em critérios comportamentais pré-definidos.

O *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders* (APA, 1994), define claramente as características predominantes de um indivíduo com SA e estabelece critérios para diagnóstico da disfunção:

- a) Dificuldades nítidas na interação social, manifestando pelo menos dois dos seguintes requisitos: ausência de uso de comportamentos não verbais, como contacto visual direto; fracasso no desenvolvimento de relacionamentos com os seus pares; ausência de tentativa de partilhar interesses ou realizações com outros; e, por fim, falta de reciprocidade social ou emocional (Critério A);
- b) Desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos no que concerne a comportamentos, interesses e atividades, manifestando pelo menos um dos seguintes: desenvolvimento de interesse sobre apenas um tópico, no qual o indivíduo procura acumular informação sobre o tema, levando muitas vezes à exclusão de outras atividades; adesão inflexível a rotinas; maneirismos motores repetitivos; insistente preocupação com partes de objetos (Critério B);
- c) Prejuízo significativo no funcionamento social, ocupacional ou noutras áreas. As dificuldades a nível social e os interesses restritos são exemplos de deficiências consideráveis (Critério C);
- d) Contrastando com o Transtorno Autista, no caso do SA não existem atrasos significativos na aquisição de linguagem (Critério D);
- e) Inexistência de atraso significativo no desenvolvimento cognitivo (Critério E);
- f) Não são satisfeitos quaisquer outros critérios para outro tipo de transtorno invasivo do desenvolvimento ou esquizofrenia (Critério F);

Segundo o Bersoff (1998), o quadro clínico pode ser apresentado de forma distinta em diferentes idades. Habitualmente, em indivíduos com SA a sua incapacidade social torna-se mais expressiva e relevante com o avançar da idade. Segundo os estudos desenvolvidos ao longo do tempo, o distúrbio do espectro do autismo é diagnosticado com maior frequência em homens do que em mulheres, com uma proporção aproximada de 4:1 (Attwood, 2006).

A síndrome assume-se como sendo um distúrbio permanente, ainda que na infância possa ser disfarçado pelas habilidades verbais da criança, descurando a dificuldade de ajustamento social. O interesse na formação de relações sociais pode aumentar na adolescência, sendo que os indivíduos adultos podem desenvolver interesse na amizade e nas relações interpessoais, porém não são capazes de compreender as convenções da interação social. O prognóstico aparenta ser mais positivo quando comparado com o transtorno autista, tendo em conta que os estudos sugerem que, na vida adulta, os indivíduos portadores de SA são capazes de, por exemplo, ter um emprego com remuneração e de serem independentes (DSM-IV, APA, 1994).

Necessidades Educativas Especiais: Educação Física

Sobre o ponto de vista de Oliveira (2013), a atividade física reduz a depressão e o stress, melhora a concentração e tem um impacto positivo na educação e no desenvolvimento das diferentes habilidades das crianças. Assim, a EF dispõe de características essenciais para auxiliar na educação e inclusão de alunos com NEE, ao contribuir para os domínios cognitivo, socioafetivo e motor. As atividades físicas promovem a integração das crianças com NEE aumentando a sua motivação e potenciando as suas capacidades físicas, além de fomentar a autonomia e a cooperação (Oliveira, 2014).

Alinhando-se com o ideal de uma escola inclusiva, os alunos com SA devem ser encarados como um desafio e, simultaneamente, um estímulo para a elaboração e implementação de estratégias e princípios inclusivos (Simas, 2012). Assim, existe uma necessidade de individualizar as práticas pedagógicas, de modo a corresponder às necessidades de cada aluno e potenciar a aprendizagem, muito em particular de alunos com necessidades específicas. Para tal, importa dotar os docentes de ferramentas necessárias. Segundo Correia (1997), o sucesso da integração dos alunos com NEE depende, sobretudo, da aquisição de competências adequadas por parte dos professores e da organização de um sistema que os inclua sem discriminação.

Dadas as características associadas aos alunos portadores de AS e às valências identificadas nas aulas de EF para estes alunos, o presente estudo,

pretende analisar o impacto de um conjunto de estratégias pedagógicas para a inclusão de um aluno com SA, utilizadas ao longo do ano letivo nas aulas de EF. Em particular, pretende-se identificar as estratégias, adaptações curriculares ou abordagens de ensino que facilitem e potenciem a participação e o desenvolvimento motor, social e cognitivo de um aluno com estas características.

7.5. Metodologia

7.5.1. Desenho do estudo

Em termos metodológicos, esta investigação adota uma abordagem qualitativa com desenho de estudo de caso, permitindo analisar de forma aprofundada as vivências nas aulas de EF de um aluno diagnosticado com SA. A adoção do desenho de estudo de caso permite uma análise aprofundada e holística do caso em particular, para compreender a sua experiência de forma abrangente.

7.5.2. Participante: Danúbio

Danúbio é um dos maiores rios da Europa. A sua importância vai além das águas e fronteiras, tornando-se um símbolo de união e conexão de diferentes povos. Daí deriva o nome Danúbio, a escolha para este aluno divertido, energético e carismático, que vive num mundo muito próprio, mas tem a fantástica capacidade de unir todos em seu redor.

Tendo em conta que a presente investigação se irá desenvolver em torno deste aluno, surge a necessidade de o caracterizar, com base em informações disponibilizadas pelos Encarregados de Educação e no inquérito aplicado ao aluno, no início do ano, tal como consta em anexo. Serão utilizadas informações pertinentes, que não coloquem, em momento algum, a identidade do aluno em risco.

Danúbio, tem entre doze e dezasseis anos, é de nacionalidade portuguesa e reside no Conselho de Braga. Em termos familiares, é filho único e tem um ótimo ambiente familiar, com pais muito presentes e disponíveis. No inquérito

aplicado, o aluno revelou ter noção da sua condição. Quando questionado se tinha algum problema de saúde, o aluno respondeu que não. Quando questionado à cerca das suas dificuldades, o aluno respondeu ter dificuldades em termos visuais e motores, o que revela consciência e autoconhecimento. A sua disciplina favorita é Inglês e a que sente maiores dificuldades é História. Relativamente à EF, afirmou ser um aluno bastante motivado, encontrando-se no nível quatro (numa escala de cinco níveis, sendo que um corresponde a nada motivado e cinco a muito motivado). A sua modalidade preferida é Ténis de Mesa e a que sente maiores dificuldades é Futebol. O aluno tende a ter preferência pelos desportos individuais, quando comparado com desportos coletivos. Em termos extracurriculares, não tem qualquer relação com atividades desportivas, nem nos tempos livres, revelando comportamentos sedentários, ocupando o seu tempo com jogar computador/*playstation* e assistir televisão.

Danúbio foi diagnosticado, na sua infância, com Síndrome de Asperger (SA). Atualmente, segundo os relatórios médicos, além dos comportamentos típicos associados ao Espetro de Autismo ao nível da comunicação e da coordenação, observam-se também dificuldades ao nível escolar, no que concerne à autorregulação da sua aprendizagem, alguns sintomas de hiperatividade e défice de atenção. O aluno apresenta competências positivas no que diz respeito à sua aptidão verbal e à compreensão das mensagens que lhe são transmitidas. Porém, apresenta competências muito abaixo do esperado para a sua faixa etária em tarefas que envolvam aptidão psicomotora, raciocínio visuo-espacial e atenção. Estas características têm impacto direto naquelas que são as suas maiores dificuldades nas aulas de EF. Em termos motores, apresenta dificuldades em coordenar movimentos simples como deslocar-se para apanhar uma bola. O raciocínio visuo-espacial pouco desenvolvido, é evidenciado pela falta de perceção de uma bola a chegar na sua direção, por exemplo, levando a que seja atingido pela mesma. Por último, as suas constantes dificuldades de atenção, manifestam-se pela necessidade frequente de ser chamado à atenção durante as aulas.

Danúbio destaca-se pela sua personalidade cativante. É um adolescente muito divertido, com capacidade de trazer alegria e boa disposição para as aulas. É meigo e gentil, permitindo uma aproximação dos colegas. É um aluno cooperante, disposto a fazer aquilo que lhe for pedido e a ajudar os colegas. Por vezes, Danúbio perde o controlo e age de forma impulsiva, resultando em comportamentos menos corretos. Normalmente, consegue reconhecer que esses comportamentos são errados de forma imediata. Apesar desses comportamentos, o aluno tem um impacto positivo na construção de um ambiente educativo inclusivo.

O encarregado de educação do aluno concedeu autorização através de um consentimento informado para a participação no estudo. O objetivo da investigação foi detalhadamente explicado, garantindo-se a confidencialidade dos dados em todas as etapas e o anonimato do aluno, bem como o anonimato dos restantes. Além disso, foi assegurada a possibilidade de desistência de participação na presente investigação a qualquer momento, sem qualquer consequência associada.

7.5.3. Estratégias implementadas

Face às necessidades identificadas, foram definidas diferentes estratégias pedagógicas para promover a sua inclusão nas aulas de EF (Tabela 2). Estas estratégias tiveram como objetivo facilitar a sua integração no grupo, promover o sucesso nas atividades propostas e potenciar o desenvolvimento das suas capacidades motoras e sociais, respeitando as suas limitações e características individuais.

Relativamente ao Danúbio, apresenta claramente um défice de atenção e tende a dispersar de forma muito fácil, abstraindo-se das diferentes tarefas. Assim, as instruções verbais objetivas, o solicitar ao aluno que explique a sua tarefa e o questionamento sobre a mesma, foram estratégias utilizadas de modo a captar a sua atenção.

Tabela 2 - Necessidades e Estratégias

Necessidade	Estratégias
Captar a atenção do aluno para as tarefas.	- Instruções verbais simples e curtas. - Solicitar ao aluno que explique a sua tarefa. - Questionamento.

Para motivar o aluno para as aulas de EF foram utilizados *feedbacks* positivos, de modo a reforçar os comportamentos corretos do aluno (Tabela 3).

Tabela 3 - Necessidades e Estratégias

Necessidade	Estratégias
Motivar o aluno para as aulas de EF.	Feedbacks positivos.

No sentido de potenciar a socialização e a integração do aluno, foram aplicadas diferentes estratégias (Tabela 4). Numa fase precoce foram realizadas atividades de cooperação, dividindo a turma em dois grupos, de modo a estimular, de forma simultânea, a competição e o trabalho em equipa. De entre os exercícios realizados, destaco: Duas verdades e uma mentira – os alunos, dispostos numa roda, foram convidados a dizer duas verdades e uma mentira sobre si próprios. O restante grupo devia adivinhar qual era a mentira.

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa (Johnson & Johnson, 1999) foi aplicado em Ginástica Acrobática. O grupo de Danúbio foi composto por mais três elementos (duas raparigas e um rapaz), a quem foi solicitada a criação e apresentação de uma coreografia, segundo parâmetros específicos. Por sua vez, o ensino de pares (Mosston & Ashworthm, 2002), foi utilizado em Atletismo, promovendo a colaboração e correção entre os mesmos.

Tabela 4 - Necessidades e Estratégias

Necessidade	Estratégias
Falta de socialização e integração perante os colegas.	- Atividades de cooperação (<i>teambulding</i>). - Ensino Cooperativo. - Ensino de pares.

Uma das maiores complicações relatadas pelos Encarregados de Educação do aluno foi o facto de apresentar elevadas dificuldades na realização de tarefas simples de forma autónoma. Nesse sentido, estabeleceu-se como DG que o aluno melhorasse os seus níveis de autonomia (Tabela 5).

A primeira estratégia aplicada neste capítulo consistiu em atribuir pequenas responsabilidades organizacionais ao aluno, com o intuito de promover a sua autonomia e responsabilidade. Tarefas como distribuir sinalizadores, cones ou bolas foram designadas ao aluno, permitindo ter papel ativo na organização.

Subsequentemente, ao longo das aulas, foram sendo implementadas tarefas motoras de baixa complexidade, com o intuito de serem realizadas de forma autónoma pelo aluno. O exemplo mais frequente, consistia na execução de pequenos circuitos de força, nos quais o aluno tinha exposto à sua frente as instruções relativas a cada atividade, que deveria realizar de forma autónoma.

Por último, com o objetivo de fomentar a capacidade de tomar decisões, foram solicitadas ao aluno escolhas simples no contexto das atividades desportivas a realizar. Por exemplo, foi confrontando com a necessidade de decidir qual bola preferia utilizar ou qual campo lhe agradava mais nas modalidades de Andebol e Futebol. No âmbito da ginástica acrobática, o aluno foi desafiado a selecionar as figuras que pretendia realizar com o seu grupo, incentivando-o a tomar decisões, contribuindo para o reforço da sua autonomia.

Tabela 5 - Necessidades e Estratégias

Necessidade	Estratégias
Trabalhar a autonomia.	• Tarefas organizacionais. • Tarefas motoras individuais de baixa complexidade. • Autonomia para realizar escolhas.

O aluno apresenta um desempenho bastante satisfatório nas modalidades individuais, porém, fica aquém das expectativas nas modalidades coletivas, havendo pouca participação e pouco envolvimento nessas aulas. Assim, surge a necessidade de definir estratégias para potenciar o envolvimento do aluno (Tabela 6).

Estratégias do Modelo de Educação Desportiva (MED) foram aplicadas ao longo do ensino da modalidade de Andebol. A turma foi organizada em duas equipas, tendo sido confrontados com a necessidade de criar um nome, um grito e definirem a sua cor. Ao longo das aulas, o aluno foi confrontado com a necessidade de desempenhar diferentes funções no jogo: jogador, suplente, treinador, árbitro, apontador de pontos e claque. Face à complexidade do jogo de Andebol, ao longo do jogo foram estabelecidas regras que potenciasssem a sua participação: “A bola tem que passar pelo Danúbio antes de rematarem à baliza”, “A bola do Danúbio é protegida, por isso não pode ser interceptada”. Foram ainda utilizados exercícios analíticos, de modo a estimular a participação do aluno e facilitar a compreensão dos mesmos.

Tabela 6 - Necessidades e Estratégias

Necessidade	Estratégias
Integrar o aluno nas modalidades coletivas.	• Atribuição de diferentes funções. • MED. • Exercícios analíticos de baixa complexidade. • Jogo coletivo, que potencie a sua participação.

Com o objetivo de compreender quais os métodos de trabalho que promovem o bem-estar e a integração do aluno, decidi comparar a sua perceção ao realizar exercícios de forma individual e autónoma com a realização dos mesmos exercícios com apoio de um colega (Tabela 7). Além disso, foi também analisada a preferência do aluno entre trabalhar sempre com o mesmo colega ou com colegas diferentes.

Tabela 7 - Necessidades e Estratégias

Necessidade	Estratégias
Compreender formas do aluno se sentir acompanhado e bem.	• Comparar exercícios individuais com exercícios com acompanhamento. • Trabalhar sempre com o mesmo colega ou alternar.

7.5.4. Instrumentos para recolha de dados

Nesta investigação foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas, observações em contexto de aula, o teste sociométrico e um questionário.

As entrevistas não estruturadas e informais, foram realizadas no final das aulas, de modo a compreender as perceções e as dificuldades de Danúbio ao longo da aula. Pequenas questões como: “O que gostaste?”, “O que não gostaste?”, “Sentiste-te bem?” eram realizadas, de modo a direcionar o aluno para os temas pretendidos. Numa segunda fase tentava realizar perguntas que permitissem ao aluno desenvolver os assuntos que considerasse pertinentes como “o que achaste da aula de hoje?” e explorar algumas das suas respostas para maior profundidade nos dados. Estas entrevistas eram gravadas através da aplicação dictafone e tinham a duração média de cinco minutos.

O teste Sociométrico (ver Anexo 11 - Teste Sociométrico Danúbio) teve como objetivo fundamental compreender a posição do aluno na turma. O objetivo principal consistiu em compreender a perceção de Danúbio sobre os colegas e, simultaneamente, compreender quais as perceções dos colegas sobre si.

As observações em contexto de aula foram realizadas de modo a entender a dinâmica social do aluno na turma e respetiva evolução, bem como analisar o desenvolvimento motor do aluno ao longo das diferentes UD.

Por fim, foi aplicado um questionário no final do ano letivo, de modo a compreender a perceção final de Danúbio em relação à disciplina de EF, às aulas lecionadas, aos seus colegas e à própria professora, no qual foi utilizada uma escala de *likert*, sendo que: 1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – não concordo nem discordo; 4- concordo; 5 – concordo totalmente.

7.5.5. Procedimentos de análise de dados

As respostas ao teste sociométrico foram primeiramente lidas e analisadas. De modo a facilitar a compreensão das relações existentes entre os alunos da

turma, as respostas foram organizadas e inseridas numa tabela que, por sua vez, permitiu observar as interações e preferências sociais dos alunos.

Para a análise dos dados qualitativos, foi adotada uma abordagem de análise temática, conforme sugerido por Clarke e Braun (2017), com o objetivo de construir uma compreensão das estratégias implementadas. O processo iniciou com a audição do conteúdo gravado, de modo a familiarizar-me com o mesmo. De seguida foi realizada a transcrição das entrevistas, garantindo que todo o discurso do entrevistado fosse respeitado na totalidade. Adicionalmente, foram anexadas as notas de campo, que incluíam observações sobre o comportamento do aluno nas aulas e o seu estado de espírito durante as entrevistas, com o intuito de complementar os dados. Numa segunda fase, procedeu-se à codificação da informação contida nas entrevistas, agrupando os dados em unidades de informação com base nas semelhanças, sendo posteriormente organizadas e interpretadas as principais temáticas. Os resultados serão apresentados através de pequenos excertos, que representam as perceções do aluno sobre a sua experiência e o efeito das estratégias de inclusão.

7.6. Resultados e Discussão

Atenção e Motivação

Ao longo das aulas de EF, as instruções para Danúbio foram claras e objetivas, de modo a não permitir que dispersasse a sua atenção para fatores externos à tarefa e sua compreensão. Este tipo de abordagem, focada em instruções claras, está em linha com a recomendação de Teixeira (2005), que sugere que, ao ensinar crianças com SA, é importante incidir sobre o concreto, evitando linguagem ambígua. Deste modo, após explicar e exemplificar a tarefa à turma, a professora ou um dos alunos explicava novamente ao Danúbio. Solicitar ao aluno que explicasse o que lhe foi solicitado, potenciou a direção da sua atenção para a tarefa. Além disso, conforme apontado por Valenzuela *et al.* (2016), a prática ativa e a experiência permitem um maior envolvimento dos alunos com SA, uma vez que despertam o interesse e aumentam a motivação.

Foi muito importante que os ciclos de *feedback* fossem terminados com muita cautela, uma vez que o Danúbio tende a afirmar que compreendeu a tarefa, quando na verdade não aconteceu. Daí, surge a necessidade de verificar se o aluno efetivamente compreendeu a tarefa, através da observação dos seus comportamentos. Em termos motivacionais, os *feedbacks* positivos tendem a resultar com o aluno, na medida em que procura recriar o comportamento, demonstrando prazer e satisfação sempre que é alvo de comentários positivos.

Autonomia

Na entrevista realizada ao EE, foram evidentes as preocupações com a falta de autonomia do aluno e a sua incapacidade de realizar escolhas simples do cotidiano. De modo a potenciar a autonomia de Danúbio, foram-lhe atribuídas diferentes tarefas ao longo do ano letivo. No que concerne a tarefas específicas, de baixa complexidade e organizacionais, o aluno revelou-se capaz. Na verdade, estas tarefas organizacionais criaram uma sensação de rotina bem recebida pelo aluno. Bauer (1995) destaca a importância da criação de rotinas previsíveis, lembrando que as crianças com SA não gostam de ser surpreendidas. Porém, quando era solicitado ao aluno que realizasse uma escolha simples, apresentou sempre dificuldades em decidir. Uma das estratégias incorporadas em Ginástica Acrobática foi dar autonomia ao aluno para eleger as figuras que queria realizar, sendo-lhe apresentado um pequeno manual com opções. O aluno não foi capaz de escolher nenhuma figura de forma autónoma. Os colegas sugeriam figuras, às quais ele respondia sempre “Sim, sim. Parece-me bem”. É absolutamente fundamental fomentar a autonomia das crianças através de atitudes e atividades variadas, que promovam a sua autoconfiança, proporcionando-lhes assim uma maior independência (Mello, 2005; cit. in Silva, 2015).

Integração social

O teste sociométrico (ver Anexo 11 - Teste Sociométrico Danúbio) foi utilizado para avaliar as relações sociais do aluno na turma. Relativamente à questão 1, o aluno mencionou três colegas do sexo masculino, com melhor desempenho motor e maior predisposição para trabalhar com Danúbio. Na questão 3,

mencionou dois desses colegas e uma aluna do sexo feminino, com nítidas dificuldades em termos motores, mas sempre disposta para o ajudar. Nas questões com uma conotação negativa (2,4 e 6), mencionou de forma constante os mesmos três colegas, que são os menos disponíveis e corretos, o que revela uma perceção correta sobre o ambiente social em seu redor. O teste sociométrico foi aplicado de igual forma a todos os elementos da turma. Foi possível observar que Danúbio não foi mencionado em nenhuma das respostas dos seus colegas. Essa falta de associação pode indicar que o aluno não está totalmente integrado. Através da análise dados sociométricos, Simas (2012) constatou que a interação de alunos com SA com os pares muitas vezes não atende às expectativas. De facto, as dificuldades associadas às relações interpessoais são uma das características dos indivíduos com SA (DSM-IV, APA, 1994).

Combate à Desintegração Social

As atividades de cooperação realizadas visaram estimular a competitividade, a cooperação e o trabalho em equipa entre a turma. No exercício “duas verdades e uma mentira”, Danúbio demonstrou conhecer muito bem os seus colegas. No entanto, sentiu alguma dificuldade na formulação das suas próprias verdades e mentira, precisando de auxílio. Em situações que o aluno seja confrontado com a necessidade de falar perante os colegas, é importante que esteja preparado. O exercício teve um impacto muito positivo, sendo que o aluno demonstrou estar confortável, envolvido e divertido, o que melhorou as suas interações com os colegas. Além deste, foram realizados exercícios que requeriam memória visual, capacidades sensitivas e outras. Após estas atividades, o aluno aparentou estar mais integrado, envolvido e, de certo modo, mais confiante com os colegas. De facto, Healy *et al.* (2016) apontam no seu estudo os benefícios sociais da EF, como o início de uma amizade e o fortalecimento do espírito de equipa.

Ao longo da UD de Ginástica Acrobática, em que foi implementado o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (Johnson & Johnson, 1999), o aluno envolveu-se de forma positiva com os colegas, porém, distraía-se muito facilmente,

tornando difícil captar a atenção dele para as tarefas. No que diz respeito ao seu desempenho motor, o aluno realizou a coreografia com os seus colegas, apresentando nítidas dificuldades em decorar a sequência de elementos, o que levou os colegas a simplificarem e adotarem a estratégia do espelho.

O Ensino de Pares (Mosston & Ashworth, 2002) foi utilizado no salto em altura, em que Danúbio foi confrontado com a necessidade de trabalhar toda a aula sempre com o mesmo colega, ajudando-se e corrigindo-se mutuamente. Na primeira aula da UD, o aluno não conseguia realizar o movimento do salto em altura, fruto do seu receio. No entanto, o papel do seu colega foi fundamental para o seu progresso. Ao longo da UD, o colega mostrou-se incansável no apoio, ajudando Danúbio a ganhar confiança através de exercícios de confiança e oferecendo um *feedback* constante e encorajador. Essa relação de cooperação criou um ambiente seguro, permitindo a Danúbio enfrentar os seus medos. Na última aula da UD, graças à persistência de Danúbio e ao incentivo constante do seu par, o aluno conseguiu realizar o salto para o colchão, caindo de costas apesar de não ter conseguido ultrapassar a fasquia. Assim, o colega não foi apenas uma fonte de apoio técnico, mas também emocional, demonstrando o potencial do ensino de pares na superação e no desenvolvimento individual.

Na modalidade de Futebol, foi avaliada a percepção do aluno quanto às suas preferências em termos de ambiente de trabalho. O Danúbio afirmou preferir realizar tarefas com um colega e/ou professor, do que realizar a mesma tarefa sozinho de forma autónoma. O aluno demonstrou interesse em realizar as diferentes tarefas sempre com o mesmo colega, porém, afirmou gostar de trabalhar com outros.

Integração nos Desportos Coletivos: Andebol

Comparativamente com os desportos individuais, o aluno revela nítidas dificuldades nos desportos coletivos, fruto da sua incapacidade de compreender o jogo. Além destas dificuldades, apresenta também um grande afastamento dessas modalidades em termos preferenciais, razão pela qual foram aplicadas algumas estratégias do MED. Relativamente à atribuição de

diferentes funções e responsabilidades, o aluno gostou de ter outras funções, afirmando ser “diferente e divertido”. Porém, realçou que gostou mais de desempenhar funções de claque e marcador de pontos por serem tarefas mais “fáceis”, quando comparadas com ser árbitro ou treinador. Na tarefa de marcador de pontos, distraía-se facilmente, pelo que, havia necessidade de estar acompanhado por um colega. Em termos sociais, fazer parte da claque foi interessante, na medida em que o aluno se divertiu e pareceu envolvido com os colegas. Relativamente à função de árbitro ou treinador, evidenciou dificuldades no desempenho destas funções, por haver muito a acontecer ao mesmo tempo. Neste sentido, é importante direcionar a atenção dele para um aspeto específico, como ver se alguém pisa uma determinada linha (árbitro) ou trocar um jogador no final de uma parte (treinador). Porém, mesmo que a sua atenção seja direcionada para um único aspeto, ao fim de breves minutos, a sua atenção dispersa e perde o foco na tarefa.

A ideia de formar equipas, criar um nome e um grito, revelou ser interessante porque induziu no aluno a ideia de equipa, sendo que o ambiente festivo, o deixava notavelmente animado e envolvido. O barulho nunca foi um elemento que perturbasse o aluno. O que é curioso, tendo em conta que, de acordo com Gomes (2012), os indivíduos com SA são muito sensíveis a estímulos auditivos, podendo tornar-se muito ansiosos, o que não acontece com Danúbio.

Lieberman e Houston-Wilson (2002) apontaram diversas estratégias às quais o professor de EF pode recorrer, com especial ênfase para a adaptação de regras. Efetivamente, os alunos podem precisar de regras adaptadas para serem incluídos com sucesso, nas atividades, e foi exatamente isso que procurei fazer. Assim, uma das estratégias utilizadas no jogo foi a obrigatoriedade de passar a bola pelo Danúbio, antes de qualquer ponto ser obtido. Para facilitar, os adversários apenas poderiam realizar defesa passiva, permitindo ao Danúbio ter espaço e tempo para passar a bola. Quando questionado, o aluno afirmou que “até gostei”, mas que preferia as outras atividades, pois o jogo era muito difícil. Estas regras, conduziram ao sucesso do aluno algumas vezes, outras, com a necessidade de realizar as diferentes tarefas muito rapidamente, o aluno acabava por passar a bola aos adversários.

Essa dificuldade em manter o controle e *timing* durante o jogo reflete os desafios motores muitas vezes enfrentados por crianças com SA, como destacado por Gomes (2012), que aponta para a falta de coordenação entre os membros superiores e inferiores, limitando a sua capacidade de agarrar ou controlar a bola.

Durante as aulas de Andebol, foram ainda aplicadas outras estratégias, permitindo ao aluno trabalhar exercícios de várias complexidades. As tarefas incluíam exercícios individuais com outros alunos, bem como exercícios em grupo. O Danúbio demonstrou preferir exercícios simples e previsíveis, com deslocamentos, passes e remates, nos quais se sentia competente e incluído. Essas atividades permitiam-lhe alcançar o sucesso, sendo que o aluno afirmava que conseguia “fazer bem, para treinar os passes para jogar com os colegas”. Por outro lado, nos exercícios coletivos, como formas básicas de jogo, sentia nítidas dificuldades e apresentava pouca ou nenhuma participação.

Questionário Final

Quando examinamos o fenómeno da inclusão na educação, é importante considerar que a exclusão também se manifesta, especialmente em contextos de alunos com transtornos do espectro autista, como apontam Lewis e Humphrey (2008). A exclusão é uma preocupação em vários estudos, que revelam as dificuldades que esses alunos enfrentam em ambientes escolares. No entanto, no inquérito final (ver Anexo 12 - Questionário Final Danúbio), o aluno relatou que gostava das aulas de Educação Física e sentia que a professora o apoiava. Embora tenha percebido alguma indiferença por parte de seus colegas, afirmou sentir-se incluído e feliz durante as aulas de EF. Essa contradição destaca a complexidade da inclusão: enquanto a literatura aponta para experiências de exclusão, a vivência do aluno sugere que, em algumas situações, ele consegue encontrar apoio e um sentimento de pertença nas atividades propostas.

7.7. Conclusões

O presente estudo explorou diferentes estratégias de inclusão de um aluno com SA nas aulas de EF, destacando a importância e a necessidade de adaptar as abordagens pedagógicas, garantindo a participação e o desenvolvimento do aluno, independentemente das suas dificuldades. Assim, ao longo do ano letivo, tornou-se evidente que a utilização de instruções claras e objetivas, bem como *feedbacks* precisos, são cruciais para que exista uma compreensão por parte do aluno das tarefas propostas e se mantenha focado. É fundamental fornecer *feedbacks* positivos ao aluno, no sentido de promover a sua satisfação e potenciar comportamentos positivos. Por sua vez, o teste sociométrico revelou a necessidade de reforçar estratégias de inclusão social, tendo em conta que o aluno não foi mencionado nenhuma vez pelos colegas, revelando uma desintegração do mesmo. De forma a combater essa desintegração, foram implementadas atividades que promovem a cooperação, o envolvimento e o trabalho em equipa, o que resultou num envolvimento crescente do aluno nas diferentes tarefas. Em termos de tarefas que exigissem autonomia por parte do aluno, o mesmo apresentou nítidas dificuldades, bem como se revelou incapaz de realizar escolhas, não sendo capaz de decidir coisas simples. Na modalidade de andebol, a atribuição de funções diferenciadas (jogador, treinador, árbitro, claque, marcador de pontos) revelou-se uma estratégia eficaz, na medida em que o aluno se envolveu de forma muito positiva na aula. Porém, deverá ser dada preferência à atribuição de funções simples e com funções específicas. Na modalidade de ginástica acrobática, o aluno foi confrontado com a necessidade de trabalhar com os colegas, tendo demonstrado uma participação positiva em termos sociais e motores, apresentando evolução. Na modalidade de Atletismo foi utilizado o ensino de pares (Mosston e Ashworth, 2002), em que o aluno evidenciava nítidos receios, que foram trabalhados com um colega em particular, levando-o ao sucesso. Em Futebol, o aluno afirmou preferir realizar tarefas acompanhado, demonstrando interesse em trabalhar sempre com o mesmo colega, porém, afirmou gostar de trabalhar com outros também.

A presente investigação acarreta várias limitações e devem ser apresentadas, de forma a permitirem uma interpretação adequada dos resultados. Primeiramente, a investigação desenrola-se em redor de um estudo caso único. Efetivamente, as estratégias e respetivas conclusões podem não ser aplicáveis a todos os alunos com SA, devido às naturais diferenças individuais. Naturalmente, existem fatores externos, como o apoio familiar, apoio escolar e intervenções terapêuticas, que podem ter influência no sucesso ou fracasso de uma determinada estratégia e não foram abordados no presente estudo. Por fim, o estudo baseia-se na perspetiva da professora e do aluno em estudo, sem considerar as perceções de outros intervenientes. Efetivamente, a inclusão requer uma compreensão abrangente das dinâmicas, que pode ser enriquecida pela consideração das diferentes perspetivas existentes.

No futuro, seria importante realizar estudos longitudinais, permitindo constatar a evolução dos indivíduos ao longo de um longo período. Simultaneamente, importa aumentar o número de casos estudados, oferecendo uma amostra mais abrangente e diversificada, o que iria permitir melhorar a generalização dos resultados. Além disso, incorporar uma abordagem multidisciplinar, que envolvesse diferentes profissionais que trabalhem com SA (psicólogos, professores e terapeutas, por exemplo), permitindo o desenvolvimento de uma visão completa das estratégias e necessidades dos alunos com SA.

A presente investigação salienta a importância de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada aluno, promovendo o seu desenvolvimento motor, cognitivo e social. A aplicação contínua e reflexiva de diferentes estratégias assume-se como sendo indispensável para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

7.8. Referências

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: APA.
- Attwood, T. (2006). Asperger's syndrome. *Learning Disability Review*, 11, 3–11.
- Bauer, S. (1995). *Asperger Syndrome – through the lifespan*. New York: Hospital Rochester.
- Bersoff, D. (1998). American Psychiatric Association.(1994). Diagnostic and statistical manual of mental dis. *American Psychologist*, 42, 712-723.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista da Educação, 16(1).
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- Parente, D. (2018). A Percepção dos Professores de Educação Física Face à Inclusão dos Alunos Com NEE Nas Aulas de Educação Física. Porto: D. Parente. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa.
- Healy, S., Msetfi, R., & Gallagher, S. (2013). 'Happy and a bit nervous': The experiences of children with autism in physical education. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 222-228.
- Lewis S. & Humphrey N. (2008) Make me normal: the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12: 23–46.
- Lieberman, L., & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion - A handbook for physical educators*. Brockport: Human Kinetics
- Simas, F. (2012). *Socialização/ Interação entre pares de alunos com a Síndrome de Asperger, em contexto escolar*. Porto: F. Simas. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa.
- Ferreira, A. (2000). *Análise do processo de integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física*. Porto: A. Ferreira. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Oliveira, D. (2014). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física: O ponto de vista dos professores*. Vila Real: D. Oliveira. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Oliveira, F. (2012). *O papel da Educação Física na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais*. Vila Real: F. Oliveira. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

8. CHEGADA AO DESTINO: conclusões e perspectivas futuras

Chegou ao fim esta jornada pelo mundo da docência, enquanto estudante estagiária. Um ano que fica marcado pela paixão pelo ensino e pela evolução constante, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais. Ao longo deste período, experienciei a realidade e a complexidade da profissão docente e compreendi, de forma prática, a importância de centrar todo o processo de ensino-aprendizagem no aluno. A reflexão foi uma companheira fiel ao longo desta viagem, sem a qual não teria sido possível levar o barco a bom porto. Analisei criticamente a minha prática, ajustando estratégias e metodologias, sempre focada no último objetivo: a aprendizagem.

Foram enfrentadas ondas e tempestades, que variaram em intensidade e em duração. Cada desafio enfrentado trouxe consigo valiosas reflexões, fortalecendo a minha resiliência e motivação. Com a prática aprendi que a dúvida é companheira da educação, especialmente quando se lida com a heterogeneidade. Tema este que foi uma presença constante, exigindo uma abordagem inclusiva e cuidada, de modo a potenciar um ambiente educativo positivo e permitir a evolução de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades. A avaliação, como momento crítico que é, deve avaliar o progresso individual de cada aluno face a si mesmo, tentando escapar à tentação de utilizar métodos socialmente comparativos.

Ao longo desta viagem, comande o barco que transportou os meus alunos até ao porto final. Neste, tive a sorte de ter um aluno com SA na turma residente e aproveitei esta oportunidade única para transformar um desafio numa oportunidade incrível: definir estratégias para que o aluno se sentisse incluído na aula e na turma, levando-o a estar envolvido e motivado. A realização deste estudo foi uma das partes mais gratificantes do presente EP, ao permitir-me um melhor entendimento sobre a inclusão e sobre práticas inclusivas a implementar no futuro. Agora, com o coração cheio e com a bússola bem afinada, sinto-me preparada para continuar a navegar pelo vasto oceano que é a educação, na procura de novos desafios e oportunidades.

9. REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.

Amândio, G., Santos, E., Santos, A., & Tavares, E. (2013). O Ensino do basquetebol. In Tavares, F., *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (pp. 165-197). Porto: Editora Fadeup.

Araújo, F. M. R. (2015). *A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Lisboa: F. Araújo. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

Batista, P., & Leite Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro de educação física. In Rolim Marques, R., Batista, P., & Leite Queirós, P., *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.

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

Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, (10/11), 135-151.

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298.

Corte-Real, N., Almeida, M. J., & Fonseca, A. M. (2023). Da educação do físico ao desenvolvimento positivo, e integral, das crianças através do desporto. In Maia, J., Tani, G., Cruz, H., Queirós, P., Dias, C. & Vasconcelos, O., *EF no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um manual para professores*. (pp. 156-173). Porto: Editora FADEUP.

Costa, C. N. S. (2013). *Formação de turmas: homogéneas ou heterogéneas? Relatório de Estágio Profissional*. Porto: C. Costa. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga. Casa do Professor.

Direção-Geral da Educação. (2020). *Plano de recuperação de aprendizagens*. DGE.

Estriga, L. & Moreira, I. (2013). Proposta metodológica de ensino no andebol. In Tavares, F. (Ed.). *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (pp. 73-117). Porto: Editora FADEUP.

Ferreira, M. S. A. C. (2014) *O diretor de turma no papel de líder intermediário*. Viseu: M. Ferreira. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa.

Johson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67–73.

Lieberman, L., & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion - A handbook for physical educators*. Brockport: Human Kinetics.

Machado, E. A. (2022). Autoavaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Mesquita, I. & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. In Rosado, A., & Mesquita, I. *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-65). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013) Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In Tavares, F. (Ed.). *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (pp. 73-117). Porto: Editora Fedeup.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). Benjamin Cummings.

Pinto, J. (2016). A avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In Amante, L. & Oliveira, I. *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*. (pp. 3-40). Universidade Aberta.

Queirós, P. (2014). Da Formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In Batista, P., Queirós, P., & Graça, A., *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. (pp. 67-83). Porto: Editora Fedeup.

Rosado, A. & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In Rosado, A., & Mesquita, I. *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-204). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Rosado, A., & Mesquita, I. *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-122). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Schön, D. (1992). *The Reflective Practitioner*. London: Routledge.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics

Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of educational research*, 50(2), 315-342.

10. ANEXOS

Anexo 1 - Ficha de Caracterização Individual do Aluno

Ficha de Caracterização Individual do Aluno

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL						
Nome: _____						
Sexo: F ☐ / M ☐ . Idade: ____ Data de Nascimento: __/__/__ Nacionalidade: _____						
Número: ____ Ano: ____ Turma: ____						
Morada: _____ Localidade: _____						
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO						
Nome: _____						
Grau de Parentesco: _____ Profissão: _____						
Telefone/Telemóvel: _____						
CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR						
Nome do Pai: _____						
Profissão: _____ Idade: ____						
Habilitações literárias: _____						
Nome da Mãe: _____						
Profissão: _____ Idade: ____						
Habilitações literárias: _____						
Em qual das situações os seus pais se encontram?						
Casados	Solteiros	Divorciados	Ausentes		Falecidos	
			Pai	Mãe	Pai	Mãe
Com quem vives? _____						
Quantos irmãos tens? _____						

SAÚDE/HÁBITOS DE HIGIENE					
Tens problemas de saúde? Sim ☐ / Não ☐ . Se sim, qual? _____					
Tomas algum medicamento regularmente? Sim ☐ / Não ☐ . Se sim, qual? _____					
Sofres de algum tipo de alergias? Sim ☐ / Não ☐ . Se sim, qual? _____					
Tiveste alguma lesão grave? Sim ☐ / Não ☐ . Se sim, qual? _____					
Tens algum problema de saúde que te impossibilita a prática desportiva regular nas aulas de educação física? Sim ☐ / Não ☐ . Se sim, qual? _____					
Em caso de urgência contactar (Nome): _____					
Telefone: _____ Telemóvel: _____					
Costumas tomar banho no final das aulas de educação física?					
Nunca	Às vezes	Sempre			
☐	☐	☐			
Fumas? Sim ☐ / Não ☐					
Consomes bebidas alcoólicas? Sim ☐ / Não ☐					
Tens alguma dificuldade? Visual ☐ / Auditiva ☐ / Motora ☐ / Fala ☐ / Escrita ☐					
DESLOCAÇÃO PARA A ESCOLA					
Como te deslocas para a escola?					
A pé	De mota	De bicicleta	De transportes públicos	De carro	Outro?
☐	☐	☐	☐	☐	Qual? _____
Quanto tempo demora a tua deslocação? _____					

VIDA ESCOLAR

Já reprovaste? Sim ☐ / Não ☐. Se sim, em que ano/os? _____

E por que motivo?

Doença	Falta de estudo	Excesso de faltas	Mudança de Escola	Problemas Familiares	Outro?
					Qual? _____

Consideras-te um aluno(a):

Mau	Preguiçoso	Razoável	Trabalhador	Bom	Muito Bom

Qual a disciplina que mais gostas? _____

Qual a disciplina que sentes maior dificuldade? _____

Qual a profissão que gostarias de exercer futuramente? _____

TEMPOS LIVRES

Como ocupas o teu tempo livre?

Praticar Desporto	
Jogar Computador ou Playstation	
Ver televisão	
Passear	
Ir ao cinema	
Ler	
Ir ao café	
Estar com os amigos	
Estudar	
Outros	

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**Qual é a tua motivação para as aulas de Educação Física?**

Nada Motivado		Pouco Motivado		Motivado		Bastante Motivado		Muito Motivado	
------------------	--	-------------------	--	----------	--	----------------------	--	-------------------	--

Qual das modalidades apresentadas em baixo gostas mais?

Andebol		Basquetebol		Ginástica		Atletismo		Outras:
Futebol		Voleibol		Dança		Badminton		

Em que modalidade sentes mais dificuldades?

Andebol		Basquetebol		Ginástica		Atletismo		Outras:
Futebol		Voleibol		Dança		Badminton		

Normalmente, quando não fazes as aulas de Educação Física é porquê?

Estás doente		Estás lesionado		Não gostas da aula		Outro:
-----------------	--	-----------------	--	--------------------	--	--------

Que notas obtiveste em Educação Física no ano anterior?

1ºPeríodo: _____ 2ºPeríodo: _____ 3ºPeríodo: _____

Participas no Desporto Escolar? Sim ☐ / Não ☐.**Se sim, que modalidade?** _____**Praticas algum desporto fora da escola?** Sim ☐ / Não ☐. Se sim, qual? _____**Atualmente praticas algum desporto federado?** Sim ☐ / Não ☐. Se sim, qual? _____**Com que frequência?**

Menos de 3h semanais		5h semanais	
3h semanais		6h semanais	
4h semanais		Mais de 6h semanais	

OBRIGADO/A PELA TUA COLABORAÇÃO!**E BOM ANO LETIVO 😊**

Anexo 2 - Folha de Presenças

EDUCAÇÃO FÍSICA		SETEMBRO					
Nº	NOME COMPLETO	19	22				
1		P				1	0
2		FM				0	0
3		F				0	1
4		AM				0	0
5		D				0	0
6						0	0
7						0	0
8						0	0
9						0	0
10						0	0
11						0	0
12						0	0
13						0	0
14						0	0
15						0	0
16						0	0
17						0	0
		2	0	0	0	1	1

Legenda	
P	Presente
F	Falta
D	Dispensa
FM	Falta de material
AM	Atestado médico

Anexo 3 - Modelo Plano de Aula

PLANO DE AULA					
Professor/a:		Turma:			
Unidade Didática:		Aula nº:			
Data: 00-00-23 Hora: 00:00 Duração: 90 minutos Local: Pavilhão	Função Didática: Objetivos da aula: <u>Motor:</u> <u>Cognitivo:</u> <u>Socio afetivo:</u>	Nº de Alunos: 20 Material necessário: - A - A - A			
	❶	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL					
FUNDAMENTAL					
FINAL					
OBSERVAÇÕES:					

Anexo 4 - Relatório de Observação

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO		
Professor observador:		Professor observado:
Data observação:		UD:
DOMÍNIOS DE ATUAÇÃO	O QUE OBSERVAR	O QUE FOI OBSERVADO
G E S T Ã O	Organização dos alunos Posição do professor Movimentação do professor Resposta dos alunos aos exercícios	
Ponto positivo: Ponto a melhorar: Solução para o problema:		
I N S T R U Ç Ã O	Explicação do exercício (conteúdo, foco nas componentes críticas). Utilização ou não de demonstração. Feedback (tipo, conteúdo, oportunidade). ...	
Ponto positivo: Ponto a melhorar: Solução para o problema:		

C L I M A	Clima da aula relativo à disposição dos alunos e do professor.	
Ponto positivo: Ponto a melhorar: Solução para o problema:		
D I S C I P L I N A	Alunos cooperantes, desafiadores, mal-educados? Facilitam ou prejudicam a intervenção do professor?	
Ponto positivo: Ponto a melhorar: Solução para o problema:		
OBSERVAÇÕES:		



Anexo 6 - Planeamento Aptidão Física

	Modalidade	Capacidades	Metodologias
1º Semestre	Voleibol	Coordenativas: Equilíbrio. Condicionais: Resistência, Força e Velocidade.	Circuitos de treino com exercícios funcionais (agachamentos, flexões, abdominais, <i>burpees</i>): 45" de trabalho e 15" de descanso.
	Atletismo	Coordenativas: Agilidade. Condicionais: Resistência e Velocidade.	Circuitos com escadas de agilidade, barreiras e obstáculos. Corrida contínua e intervalados; Técnica de corrida, com coordenação.
	Badminton	Coordenativas: Agilidade, Reação. Condicionais: Resistência e Velocidade.	Circuitos com rápidas mudanças de direção. Circuitos funcionais: AMRAP.
	Ginástica Aparelhos	Coordenativas: Orientação espacial e Equilíbrio. Condicionais: Flexibilidade e Força.	Circuito tabata 30" trabalho, com 15" de descanso: mobilidade e flexibilidade.
	Basquetebol	Coordenativas: Agilidade e Reação. Condicionais: Força, Resistência e Velocidade.	Trabalho pirométrico, em circuito: 30" de trabalho e 15" de descanso (agachamento com salto, saltos para a caixa, <i>jumpping jacks</i>).
	Modalidade	Capacidades	Metodologias
2º Semestre	Futsal	Coordenativas: Agilidade e Reação. Condicionais: Força, Resistência e Velocidade	Circuitos de treino com exercícios funcionais (agachamentos, flexões, abdominais, <i>burpees</i>): 45" de trabalho e 15" de descanso.
	Ginástica Acrobática	Coordenativas: Equilíbrio, Ritmo e Orientação Espacial.	Circuito de alongamentos dinâmicos e estáticos. Mobilidade.
	Andebol	Coordenativas: Agilidade e Reação. Condicionais: Força, Resistência e Velocidade	Trabalho pliométrico, em circuito: 30" de trabalho e 15" de descanso (agachamento com salto, saltos para a caixa, <i>jumpping jacks</i>).

Anexo 7 - Exemplar Unidade Didática

UNIDADE DIDÁTICA ATLETISMO

Nº Aula		1	2	3	4	5	6
Data		19/3	22/3	29/3	12/4	19/4	26/4
Duração		90	90	90	90	90	90
Espaço		E1	E1	E1	MU	MU	MU
Conteúdos							
Habilidades Motoras	C. Resistência	Movimento MI	AD	I/E	E/C		
		Noção de ritmo	AD	I/E	E/C		
		Noção de tempo e espaço	AD	I/E	E/C		
		Gestão de esforço	AD		I/E	E/C	
	S. Comprimento	Corrida preparatória	AD	I/E	AS		
		Fase de impulsão	AD	I/E	AS		
		Fase aérea	AD	I/E	AS		
		Queda/Receção	AD	I/E	AS		
	S. Altura	Corrida preparatória				AD	I/E
		Impulsão				AD	I/E
		Voo				AD	I/E
		Queda/Receção				AD	I/E
Condição Física	Capacidades Condicionais	Força			x	x	x
		Resistência	x	x	x		x
		Velocidade	x	x	x	x	x
	Capacidades Coordenativas	Agilidade	x	x	x	x	x
		Orientação Espacial	x	x	x	x	x
Cultura Desportiva	História		x			x	
	Regras e Segurança		x	x	x	x	x
Conceitos Psicossociais	Fair-Play		x	x	x	x	x
	Cooperação		x	x	x	x	x
	Superação		x	x	x	x	x
	Competitividade			x	x		x
	Respeito e Disciplina		x	x	x	x	x
	Responsabilidade		x	x	x	x	x
	Empenho		x	x	x	x	x
Turma: 9ºB Nº alunos: 18 Aulas: 7 (14)		Legenda I – Introdução E – Exercitação C – Consolidação					

Anexo 8 - Exemplar Grelha Avaliação Diagnóstica

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA BASQUETEBOL								
Nº	NOME COMPLETO	Passaporte	Passaporte	Drible	Lançamento em apoio	Lançamento na passada	Desmarcações	Marcações
1		S	N	-	S	N	S	S
2		S	S	-	S	N	N	N
3		N	N	-	N	N	N	N
4		S	S	-	S	N	S	S
5		S	S	-	S	N	N	N
6		S	S	-	S	N	N	S
7		S	S	-	S	S	N	N
8		N	N	-	N	N	N	S
9		S	S	-	S	N	S	S
10		S	S	-	S	N	S	S
11		N	N	-	S	N	N	S
12								
13		S	S	-	S	N	S	S
14		S	S	-	S	N	S	S
15		N	N	-	S	N	N	S
16		S	S	-	S	N	S	N
17		N	N	-	N	N	N	N

Legenda	
FAZ	S
NÃO FAZ	N

Anexo 9 - Exemplar Grelha Avaliação Sumativa

Avaliação Sumativa Andebol				ALUNOS																		
TÉCNICA: 2	0,75	Passe de Ombro	Ombro elevado a 90º	0,250	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5					
			Perna contrária à frente	0,250	5	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	2	5	4				
	0,50	Posição Defensiva	Recção com 2 mãos	0,250	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5				
			Pernas ligeiramente afastadas e flectidas	0,250	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	3	4	4				
	0,75	Remate	Colocação entre adversário e baliza, protegendo-a / braços	0,250	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5				
TÁTICA: 3	3,00	JOGO 4x(3+GR)	Má flectida, ângulo de 90º, incremento pontual no gesto	0,375	5	4	3	3	3	5	5	5	4	4	4	5	5	5				
			Em suspensão: 3 após saltando com o pé contrário	0,375	4	4	3	3	3	5	5	5	4	4	4	5	3	3	5			
			Passa para o colega, mantendo 3 passes de bola	0,429	5	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4	5	3	5	4			
			Demarca-se para espaço livre e afastado da bola	0,429	4	4	3	5	4	4	4	3	4	4	4	5	3	4	4			
			Aproveita situações de transição	0,429	4	4	3	3	4	3	4	3	5	3	2	3	4	2	4	3		
Classificação Final (arredondada às unidades)	Média	5,000	Remata sem oposição	0,429	5	4	3	4	4	4	4	5	3	3	4	4	3	4	5	5	5	
			Passa quando tem opositor	0,429	5	4	3	5	4		2	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5
			Atitude defensiva	0,429	4	5	3	4	5		5	4	4	4	4	4	4	5	3	5	5	5
			Recupera rápido para defender	0,429	4	4	3	4	5		5	4	4	4	4	4	5	3	5	5	5	5
			4,48	3,98	2,94	3,79	3,84	3,12	4,23	4,00	3,79	3,83	4,62	2,63	4,37	4,20	4,79	5,00	5,00			
AUTO-AVALIAÇÃO										4												
5																						
Níveis				Descrição																		
1				Não executa																		
2				Executa raramente																		
3				Executa às vezes																		
4				Executa frequente/																		
5				Executa sempre																		

Anexo 10 - Grelha Avaliação Aptidão Física



Momento:

Ano letivo:

Data:

Docente:

Ano/turma:

Docente:

Data Realização:

Nº	Nome dos Alunos	Gênero "M"/"F"	Peso (kg)	Altura (cm)	Resiliência Valvém (perc)	Força média Abdominais (rep)	Força		Força inferior Impulsão Horiz (cm)	Flexibilidade		
							Força superior (rep)	Força de Braços (rep)		Memb (cm)	Memb (cm)	Média (cm)
1		M			26	54		13	190	29	32	30,5
2		M			62	50		10	235	24	22	23
3		M			26	58		0	120	8	8	8
4		F			60	52		25	177	52	35	43,5
5		F			42	22		15	145	31	32	31,5
6		M			50	62		18	155	31	34,5	32,75
7		M			44	32		14	155	16	14	15
8		M			20	68		8	145	16	17	22
9		M			54	58		20	210	37	36	38
10		F			34	40		12	160	34	38	36
11		F										
12		F			50	34		15	166	30	31	30,5
13		F			40	18		2	144	32	24	28
14		F			30	29		5	110	22	21	21,5
15		F			42	55		20	183	35	34	34,5
16		F			32	13		2	104	21	24	22,5
17		M			74	62		22	180	35	31	33
18		M			72	83		22	235	29	29	29
19												
20												

Valvém Nível	Força		Força superior		Força inferior		Flexibilidade		FINAL Nível
	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	
2	4	4	3	4	4	5			3,60
4	4	4	2	5	5	4			3,80
2	4	4	1	1	1	3,00			2,20
5	4	5	5	5	5	5			4,80
5	3	5	4	4	4	4			4,20
3	5	4	3	3	5	5			4,00
3	3	3	3	3	3	3,00			3,00
2	5	2	2	2	2	4,00			3,00
4	4	4	4	5	5	5			4,40
4	4	4	4	4	5	5			4,20
5	3	5	5	4	4	4			4,20
4	3	3	1	4	4	4			3,20
3	3	2	2	2	3,00				2,60
5	5	5	5	5	5	5			5,00
5,00	2	1	1	1	4,00				2,60
5	5	4	4	4	5				4,60
5	5	4	4	5	5				4,80

Anexo 11 - Teste Sociométrico Danúbio

Questão	Resposta
1. Quais os colegas que escolherias para fazer grupo nas aulas de EF?	Alunos: A, B e C.
2. Quais os colegas que não escolherias para fazer grupo nas aulas de EF?	Alunos: D, E e F.
3. Quais os colegas achas que são mais disponíveis para ajudar os outros?	Alunos: A, B e G.
4. Quais os colegas achas que são menos disponíveis para ajudar os outros?	Alunos: D e E.
5. Quais os colegas com quem mais gostas de conviver nos tempos livres?	Alunos: A, B e H.
6. Quais os colegas com quem menos gostas de conviver nos tempos livres?	Alunos: D, E e F.

Anexo 12 - Questionário Final Danúbio

Questão	Resposta
Sou um aluno que gosta das aulas de EF.	4
Sou um aluno que não gosta das aulas de EF.	1
A professora de EF ajuda-me ao longo das aulas.	5
A professora de EF não me ajuda ao longo das aulas.	1
Os meus colegas ajudam-me durante as aulas de EF.	3
Os meus colegas incomodam-me durante as aulas de EF.	2
Sinto-me incluído nas aulas de EF.	5
Sinto-me colocado de parte nas aulas de EF.	1
Sinto-me feliz nas aulas de EF.	3
Sinto-me triste nas aulas de EF.	1