

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

O caminho faz-se caminhando: Um ano de vivências de uma estudante-estagiária

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro).

Orientadora: Professora Doutora Paula Batista

Alexandra Cerejo da Costa Meinêdo

Porto, julho de 2018

Ficha de catalogação:

Meinêdo, A. (2018). *O Caminho faz-se caminhando: Um ano de vivências de uma estudante-estagiária*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: A. Meinêdo. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

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

DEDICATÓRIA

À minha mãe e ao meu pai,

Por toda a força e exemplo. Pela saudade que me acompanha todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Chega ao fim um longo caminho percorrido. Um caminho com muitas pedras que fui afastando para concretizar um sonho. Resta-me agradecer a todos aqueles que me acompanharam e fizeram parte desta caminhada.

À minha mãe, por todo o amor, paciência e força que me dá.

À minha irmã, por todos os dias. Por ser a minha melhor amiga.

À minha família, pela união e pelo carinho. Ao Zé, por ser um pai para mim.

Ao meu professor cooperante, Avelino Azevedo, por acreditar em mim e me guiar tão bem neste caminho. Aos professores orientadores com quem cruzei o meu caminho, pela paciência e pelos conselhos.

Aos meus alunos, por serem os primeiros. E os primeiros nunca se esquecem.

Aos meus amigos, por me aguentarem nos momentos menos bons e partilharem comigo as vitórias. Aos meus colegas de faculdade por todos os momentos partilhados.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	Erro! Marcador não definido.
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS	XV
RESUMO	XVII
ABSTRACT	XIX
1. INTRODUÇÃO	- 1 -
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	- 5 -
2.1 Um pedaço da minha história	- 6 -
2.2 O desporto na minha vida	- 6 -
2.3 A faculdade: O curso que eu sempre quis	- 8 -
2.4 Antes de começar: As minhas expectativas para o estágio	- 11 -
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	- 13 -
3.1 A importância do EP: O estágio como projeto de formação.....	- 13 -
3.2 A organização do EP: O estágio no contexto legal e institucional.....	- 14 -
3.3 A escola: O estágio no contexto funcional	- 15 -
3.3.1 Uma nova casa	- 16 -
3.3.2 O espaço da EF	- 18 -
3.3.3 Núcleo de estágio: a partilha.....	- 20 -
3.3.4 Os alunos: o centro da ação	- 22 -
3.3.4.1 A turma residente	- 22 -
3.3.4.2 A experiência com a turma partilhada	- 25 -

4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	- 27 -
4.1 Conceção da Prática Profissional.....	- 27 -
4.1.1 Preparação Inicial: Os Documentos Orientadores.....	- 28 -
4.2 Planeamento: Passar do Papel para o Pavilhão.....	- 30 -
4.2.1 O Primeiro Passo: O Plano Anual	- 30 -
4.2.2 Planear as Matérias: A Unidade Didática e o Plano de Aula	- 31 -
4.3 Realização do Processo Ensino-Aprendizagem	- 34 -
4.3.1 Controlo da turma, gestão do espaço e do tempo.....	- 34 -
4.3.2 Instrução.....	- 36 -
4.3.3 Construção das tarefas de aprendizagem: as aulas de Badminton e de Voleibol.....	- 39 -
4.3.4 Criar um clima positivo de aprendizagem	- 41 -
4.3.5 Tempo de Prática Efetiva.....	- 44 -
4.3.6 A Avaliação.....	- 45 -
5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE .-	49 -
5.1 Desporto Escolar - Basquetebol	- 49 -
5.2 Torneio de Basquetebol 3x3: fases escolar, local e regional	- 51 -
5.3 Corta Mato: fases escolar e regional	- 52 -
5.4 MEXE-TE	- 53 -
6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	- 55 -
6.1 10º Congresso Nacional de Educação Física: Contextos profissionais diferentes. Princípios e valores comuns?.....	- 55 -
6.2 A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física	- 56 -
Introdução.....	- 56 -
Enquadramento concetual	- 57 -
Uma linha histórica sobre a educação especial.....	- 57 -

<i>Da normalização à integração</i>	- 57 -
<i>Por fim, a educação inclusiva</i>	- 59 -
A inclusão e a educação física	- 61 -
Objetivos	- 62 -
Metodologia	- 63 -
Caracterização da amostra	- 63 -
Instrumentos de recolha de dados	- 63 -
<i>Questionário</i>	- 63 -
<i>Procedimentos de recolha</i>	- 63 -
<i>Análise dos resultados</i>	- 64 -
Apresentação dos resultados	- 64 -
Entendimentos	- 64 -
Alunos com NEE: presença e práticas	- 65 -
Apoios e requisitos	- 67 -
Discussão	- 68 -
Conclusões	- 69 -
7. CONCLUSÕES	- 71 -
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 73 -
ANEXOS	XXIII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Excerto do plano de aula nº92.....	34
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Análise descritiva (frequência absoluta e relativa) dos meios de conhecimento.....	65
Quadro 2 – Análise descritiva (frequência absoluta e relativa) da presença de alunos com NEE nas aulas.....	65
Quadro 3 – Análise descritiva (frequência absoluta e relativa) do tipo de deficiência.....	66
Quadro 4 – Análise descritiva (frequência absoluta e relativa) das prioridades nas aulas de EF.....	66
Quadro 5 – Análise descritiva (frequência absoluta e relativa) dos apoios nas aulas de EF e porquê.....	67
Quadro 6 – Análise descritiva (frequência absoluta e relativa) dos requisitos do professor.....	68

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Ficha de caracterização dos alunos.....23

Anexo II – Cartaz MEXE-TE.....53

RESUMO

O Estágio Profissional é um marco de relevância na formação do futuro professor. É o primeiro contacto com a prática em contexto real e a imersão nos contornos da profissão. Este documento, elaborado de forma refletida, está fundamentado na experiência prática que vivi, enquanto estudante-estagiária, e expressa as vivências, as escolhas, os desafios, os sentimentos e todo o trabalho realizado. Construído com uma marca pessoal, procura relatar a vivência marcante que foi o Estágio Profissional. O estágio foi realizado numa escola cooperante, da região do grande Porto, num núcleo de estágio constituído por três elementos, sob a supervisão de um professor da escola e um da faculdade. O documento está estruturado em cinco capítulos: o primeiro, “Introdução”, contextualiza o documento; o segundo, “Enquadramento Pessoal”, com grande carácter autobiográfico, relata o meu percurso de vida, salientando as experiências académicas e desportivas, bem como, as expectativas em relação ao estágio; o terceiro capítulo, “Enquadramento Institucional”, caracteriza o contexto da realização do estágio; o quarto, “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação da prática de ensino supervisionada; o quinto, “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”, revela as atividades em que participei e organizei; o sexto, “Desenvolvimento Profissional”, inclui o estudo de investigação relacionado com a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas aulas de educação física. No último capítulo estão as “Conclusões”.

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

ABSTRACT

The Practicum Training is a landmark of relevance in the formation of the future teacher. It is the first contact with practice in real context and immersion in the contours of the profession. This document, elaborated in a reflected way, is based on the practical experience that I have lived, as a trainee student, and expresses the experiences, the choices, the challenges, the feelings and all the work accomplished. Built with a personal brand, it seeks to report the outstanding experience that was the Practicum Training. The internship was held at a cooperating school in the greater Porto region, in a three-element internship center under the supervision of a school teacher and a faculty member. The document is structured in five chapters: the first, "Introduction", contextualizes the document; the second, "Personal Framing", with a great autobiographical character, reports my life course, emphasizing the academic and sports experiences, as well as the expectations regarding the internship; the third chapter, "Institutional Framework", characterizes the context of the internship; the fourth, "Organization and Management of Teaching and Learning", encompasses the design, planning, implementation and evaluation of supervised teaching practice; the fifth, "Participation in School and Community Relations," reveals the activities in which I participated and organized; the sixth, "Professional Development", includes research related to the inclusion of students with special educational needs in physical education classes. In the last chapter are the "Conclusions".

KEY-WORDS: PHYSICAL EDUCATION, PRACTICUM TRAINING, TEACHING-LEARNING, INCLUSION.

LISTA DE ABREVIATURAS

EF – Educação Física

E-A – Ensino-Aprendizagem

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

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

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NE – Núcleo de Estágio

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PC – Professor Cooperante

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio (RE) é um documento elaborado no âmbito da unidade curricular (UC) Estágio Profissional (EP), que se insere no plano de estudo do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O RE, conjuntamente com a Prática de Ensino Supervisionada (PES), corresponde a uma das componentes de avaliação da UC, cujas premissas são a obtenção da habilitação profissional para a docência e do grau de Mestre.

Iniciando na licenciatura e terminando agora com o EP, a minha formação académica e profissional na área passou muito por encontros e desencontros entre a expectativa e a realidade. Como afirma Cunha (2008, p.93), *“a formação de professores, como qualquer outro tipo de intervenção educativa, terá de ser encarada como algo que envolve os indivíduos, as circunstâncias organizacionais e os contextos interactivos em que se enquadra, em associação com as instituições e a sociedade em geral”*. Com efeito, são tão importantes as crenças sobre os objetivos educativos, os métodos utilizados e as estratégias, como as motivações, os valores e as capacidades do futuro professor.

Na sociedade atual, é necessária a mudança como forma de funcionamento e de sobrevivência. Como refere Cunha (2008, p.60) *“a explosão de conhecimentos, as mudanças sociais e escolares, normalmente, com a expansão da escolarização a um número cada vez maior de indivíduos alteraram significativamente as funções do professor na sociedade e na instituição educativa”*. É essencial que, nos dias de hoje, o professor seja inovador como forma de dar resposta a todos os alunos e às necessidades.

Foi durante o EP que pude pela primeira vez vivenciar em contexto real a prática docente e todas as questões relacionadas com a função do professor, que é uma forma privilegiada para dar início à profissão pois o EP *“oferece aos futuros professores a oportunidade de imergir na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica”* (Batista & Queirós, 2013, p.33). Também Queirós (2014), afirma que é no contacto com os espaços reais que o estudante

estagiário (EE) conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa. Neste lugar de procura, descoberta e partilha, o EE começa a descobrir e a construir as suas ferramentas práticas, confrontando as suas expectativas com aquilo que realmente encontra.

O caminho do EE, não é percorrido de forma solitária. Queirós (2014), reconhece a importância da existência do professor orientador (PO) e do professor cooperante (PC) que, sendo profissionais experientes, têm conhecimento das necessidades reais dos EE. Estas figuras experientes têm um papel determinante na formação dos futuros professores pois promovem o *“diálogo profissional e de encorajarem os estudantes a estabelecerem ligações entre os constructos teóricos acerca do ensinar e do aprender e as suas práticas no contexto do processo ensino-aprendizagem”* (Queirós, 2014, p.79). Para além destes professores, existe ainda o núcleo de estágio (NE) que , conjuntamente, tem como objetivo a partilha de preocupações e busca de respostas, reflectindo acerca das suas ações. Assim, o presente documento revela o caminho percorrido e as experiências e vivências que enquanto estudante-estagiária fui recolhendo. Após este primeiro capítulo, “Introdução”, relato parte da minha história, apresentando o meu percurso académico e desportivo, as circunstâncias que me trouxeram ao presente, bem como as minhas expectativas em relação ao EP, no “Enquadramento Pessoal”. No terceiro capítulo, “Enquadramento Institucional”, contextualizo o EP nos contextos legal e institucional, perspectivando-o nas várias comunidades presentes no mesmo. O quarto capítulo, “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, inclui as tarefas realizadas no âmbito do processo ensino-aprendizagem (E-A), bem como os problemas vividos e as soluções encontradas. O quinto, “Participação e Relações com a Comunidade”, refere as atividades não letivas em que participei, refletindo sobre a pertinência das mesmas. O sexto capítulo “Desenvolvimento Profissional”, compreende o estudo de investigação com o tema “A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de EF”. No último capítulo intitulado “Conclusões” faço uma perspetiva da pertinência deste caminho no meu futuro.

O título do relatório: “O caminho faz-se caminhando: Um ano de vivências de uma estudante-estagiária” procura mostrar o percurso percorrido

no processo do EP, os obstáculos e desafios que fui encontrando, as emoções que fui vivendo e as experiências que recolhi, orientados para um fim que é a minha formação profissional e também pessoal. Elaborado de forma reflectida, revela uma busca constante orientada para o desenvolvimento da minha identidade profissional, que iniciou o seu processo de construção.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

Como afirma Pineau citado por Barros et al. (2012, p. 305), *“ninguém se forma no vazio”*. Também Bento (2008, p. 17) diz que *“mesmo quando nos puxam para a frente, para a clarificação e compreensão do presente e do futuro, elas levam-nos para trás, para as nossas raízes, sendo assim um lugar de entrada ou de saída das emoções originais, estejam elas enterradas ou ocultas e prolongadas na aventura de viver”*. Seguindo esta ideia, e no contexto deste documento, o percurso de vida influencia o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes estagiários, na medida em que contribui para a formação da sua identidade. Barros et al. (2012, p. 305) reconhecem que conhecer a identidade de cada um é *“ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, a maneira singular como age, reage e interage com os seus contextos”*. Também Dubar citado por Gomes et al. (2014, p. 169), refere que *“a tentativa de perceber o modo como os estudantes constroem a sua identidade profissional, implica considerar que se trata de um processo de construção que é, fundamentalmente, influenciado pelas sucessivas socializações ao longo da vida”*. Tendo em conta o exposto, a identidade profissional do professor não se constrói apenas e só durante os anos de faculdade, estando grande parte da sua base espelhada no seu percurso de vida. Como refere Entwistle citado em Gomes et al. (2014, p. 169), a aprendizagem é *“resultado de uma conjugação de fatores que interagem entre si, designadamente as características individuais dos estudantes e as experiências anteriores à formação”*.

Atendendo a este quadro, neste capítulo procurarei relatar o meu percurso de vida pessoal, académico e desportivo. Como afirma Barros et al. (2012, p. 306), *“quando alguém, neste caso o estudante-estagiário, relata os factos vividos por ele mesmo, percebe-se que reconstrói a trajectória que percorreu, atribuindo-lhe novos significados. Nesta perspetiva, a narrativa não é a verdade literal dos factos, mas antes a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”*. Tentarei perceber a influência do caminho percorrido por mim na minha decisão de embarcar rumo à profissão docente, na construção da minha identidade na

aquisição de várias competências e características , bem como na criação de expectativas em relação ao EP e idealização do que é ser professor

2.1 Um pedaço da minha história

Nasci na manhã de 30 de outubro de 1992, na cidade do Porto. Desde então, vivi e cresci em Águas Santas, na casa que, a partir desse dia, passou a ser de três e que quatro anos mais tarde passou a quatro. Eu e a minha irmã, companheiras de quarto, de aventuras, de sonhos, de alegrias e tristezas, enfim, de uma vida, fomos educadas nos valores fortes da nossa família. Valores como o respeito, a honestidade, a partilha, a luta, a superação e a perseverança, desde sempre foram inculcados em nós. Fomos ensinadas a valorizar a família, a esforçarmo-nos pelas nossas obrigações e a dar sempre o nosso melhor, em tudo. Falo aqui da minha irmã por partilhar com ela tudo e todos os dias, e por ser tão marcante no meu percurso. Dizem que eu saio ao pai e que ela é tal e qual a mãe. Deve ser por isso que eu sou a rapariga reservada e ela a resmungona. Crescemos numa casa repleta de amor, que ficou reduzida a nós as três quando aos meus dez anos ficamos sem o nosso pai. Os tempos ficaram difíceis, mas a nossa união aumentou, o amor e o carinho ficaram ainda mais fortes, e orgulho-me de dizer que tenho a melhor mãe do mundo. Mostrou-me o que é ter força e determinação nos dias mais difíceis, mostrou-me e fez-me sentir o que o amor realmente é. Foi assim que eu cresci e são estes valores que eu quero preservar.

2.2 O desporto na minha vida

Cresci com o desporto em casa. A minha mãe é professora de Educação Física (EF), assim como também foi o meu pai. Nos primeiros dez anos, das memórias que tenho, lembro-me que percorri quase tudo o que era atividade desportiva. Recordo-me dos saltos nos colchões da ginástica do Porto, das corridas na escola de desporto do Vigorosa, da dança aeróbica no In Action e dos mergulhos na água das piscinas de Rio Tinto. Fiz um bocado de quase tudo. Aos dez anos fui para o futebol e durante dois anos, fui a única rapariga nas escolinhas do FC Maia. Foi aqui que tive as minhas primeiras experiências de treino e de competição. Treinava à chuva, corria, jogava e nada me deixava

mais feliz. Ao mesmo tempo, com 11 anos, fazia parte da equipa de basquetebol do desporto escolar. A minha professora na altura incentivou-me e despertou-me o bichinho por esta modalidade. Quando fiz 12 anos, não pude continuar no futebol porque tinha que ir para um clube mais longe de casa e a minha mãe não me podia levar. Foi nessa altura, por ter tido uma experiência positiva no desporto escolar, que fui fazer o meu primeiro treino de basquetebol no CPN. Era a rapariga pequena e franzina que queria ter uma bola na mão e correr. Hoje já conto treze épocas, muitas horas passadas nos pavilhões, muitas vitórias, bastantes derrotas e, acima de tudo, anos carregados de aprendizagens. Com efeito, foi aqui que aprendi a nunca desistir, a trabalhar todos os dias para ser melhor que no anterior, a ter espírito de sacrifício, a partilhar sonhos e objetivos com outras pessoas. Mais do que aprender a jogar basquetebol, cresci e cultivei muitos dos valores que hoje tenho.

Sempre pronta para todos os desafios, no âmbito do desporto escolar, fiz parte das equipas de ginástica, de basquetebol, de andebol e de badminton. Particpei em campeonatos regionais e nacionais, fiz amigos e tive experiências que, em muito, contribuíram para a minha formação enquanto aluna e desportista. Também os dias dos torneios inter-turmas eram momentos pelos quais ansiava durante o ano. Inscrevia-me pela equipa feminina e masculina em todas as modalidades e era grande a vontade que tinha em participar.

Olhando para trás, não me vejo a percorrer outro caminho senão o que fiz até hoje. O desporto sempre foi uma paixão. O prazer de brincar, de jogar, de competir e de partilhar com os outros sempre esteve presente. Eram raras as vezes que nos intervalos da escola não saía a correr da sala para o recreio só para ir jogar. E quem me conhecia, identificava-me por isso. O desporto fazia-me sentir especial. Na escola, sempre fui aluna de boas notas e era a rapariga tímida e dedicada que se revelava nas aulas de EF. Gostava pouco de errar e de fazer coisas mal e por isso lá fora gostava de passar despercebida. Mas quando estava no campo ou no pavilhão, o entusiasmo era tanto que a minha timidez desaparecia. Há duas afirmações com as quais me identifico e nas quais revejo o meu percurso desportivo. São elas a de Bento (1992, p. 6), que diz que *“o Desporto é, por excelência, um campo de conhecimento e de objectivação da vida e do homem, é um espelho onde o homem reflecte todas as suas forças e fraquezas, as suas virtudes e defeitos, as suas dignidades e*

indignidades, os seus heroísmos e cobardias, as suas coragens e medos, as suas nobrezas e vilanias” e a de Garcia (2006, p. 21), que refere que “o Desporto é, acima de tudo, uma forma de o homem se transcender e expressar o seu valor”. Posso dizer que, sempre que treinava ou jogava, tanto no clube como na escola, estava no meu mundo.

2.3 A faculdade: O curso que eu sempre quis

Na escola, o meu maior interesse sempre foi pelas ciências, mais especificamente pela Matemática. Quando no 10^o ano de escolaridade tive que escolher uma área, não houve dúvidas e optei pelo curso de ciências e tecnologia. Durante esse ano, pensei acerca do meu futuro, tendo-me passado pela cabeça ser médica, bem como engenheira. Mas esses anos passaram e, com todas as experiências e vivências que tive, eu sabia bem qual era o meu sonho. Queria seguir o curso com que cresci, o curso dos meus pais, o que sempre me apaixonou. Na verdade, não me via a fazer outra coisa que não algo relacionado com o desporto.

Uma visão mais clara sobre a definição e o valor do desporto surge com a minha entrada na FADEUP. Foi o gosto pela atividade desportiva e todas as experiências positivas que tive no desporto que me levaram até lá. Relembro as minhas aulas de EF pela vontade que tinha em que a hora de ir para o pavilhão chegasse. Como mera praticante, buscava o prazer da prática, o entusiasmo em conseguir fazer coisas melhores, a alegria nas vitórias e a vontade de fazer mais para superar as derrotas. Mas foi com o passar do tempo que me fui apercebendo do valor do desporto. Afinal não era só jogar. A prática trazia muito mais, como os valores e as atitudes, entre eles, o espírito de sacrifício, a superação, a cooperação e a entreatajuda. Como refere Bento (2011, p. 13), *“É para ensinar e aprender o tato humano que o desporto existe e deve ser perspectivado”*. De facto, o desporto faz-nos sentir mais humanos.

Foi durante a licenciatura que tive outro entendimento do desporto. Antes só conhecia o treino e o jogo, mas passado este período de faculdade, passei a olhar para o desporto como um objecto plural e diversificado. Nas Ciências do Desporto, como afirma Bento (2006, p. 26), *“embora todas as disciplinas desta área científica se ocupem do mesmo fenómeno, cada uma*

delas olha para o desporto com os instrumentos, saberes, ideais e intenções que lhe são próprios". Esta nova perceção acerca do desporto foi conseguida por *"atividades direccionadas para a excelência desportiva, a saúde, a recreação, a reeducação e reabilitação, o desenvolvimento e aperfeiçoamento, a performance e transcendência da condição humana"*¹. Como refere Bento (2006, pp. 28-29), *"a pluralidade do desporto é hoje sustentada por um enorme crescimento e alargamento dos seus cenários, modelos e formas, dos seus sentidos e fins, das causas e motivos e das pessoas e grupos que o praticam"*. Durante os três anos da licenciatura, foram vários os olhares que colecionei e me permitiram ver e conhecer de muitas outras formas o mundo do desporto. Terminei a licenciatura com competência para intervir nas várias áreas das Ciências do Desporto e com conhecimento das várias componentes do saber-fazer das atividades desportivas.

No segundo semestre do segundo ano da licenciatura, foi o momento de escolher um ramo de especialização. Por estar ligada ao basquetebol desde os 12 anos e por, no decurso da licenciatura, ter crescido em mim o interesse pelo treino, a decisão foi simples e optei por seguir o ramo da Metodologia do Treino de Basquetebol. O gosto por procurar compreender melhor o jogo e conhecer a "arte" de o ensinar, foi também o que me moveu nesta escolha, e também o facto de no final da licenciatura poder ter a equivalência dos níveis I e II do grau de treinadora na modalidade de basquetebol, foi preponderante nesta opção. O primeiro ano como treinadora foi uma novidade para mim. Uma experiência que comparo a este ano de estágio, por ter sido realizado em condições semelhantes. Ainda que como treinadora adjunta de uma equipa, acompanhei e fui em parte responsável por esse grupo, com a tutoria do treinador principal. Estive presente em todos os treinos e jogos da equipa, acompanhei o percurso de vários jovens atletas, participei em decisões sobre o planeamento dos treinos e de algumas partes da época, e tive também oportunidade de orientar treinos e jogos sozinha, que puseram à prova os meus conhecimentos e as minhas capacidades. Considero este o meu primeiro grande desafio como profissional na área do desporto e uma experiência que me deu mais um

¹ Objetivos do 1º Ciclo de Ciências do Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no site da FADEUP

impulso, uma força e um alento para continuar a minha formação e o meu crescimento nesta área que sigo com uma paixão cada vez maior.

A parte final do último ano da licenciatura foi mais um momento de tomar decisões, chegando a hora de escolher mais um caminho a seguir. Era certo que queria continuar os meus estudos na FADEUP, mas não estava certa do rumo a seguir. Na altura, e ainda agora, o interesse pelo treino tinha vindo a aumentar. Mas ainda havia um sonho a seguir: ser professora de EF. Foi o sonho de infância que me levou a tomar a decisão de ingressar no MEEFEBS. Entusiasmava-me a ideia de poder ensinar. Queria conhecer e estar do outro lado da escola, queria ajudar a formar e a crescer. Porque ser professora é isso mesmo.

Como refere o site da FADEUP, algumas das competências profissionais obtidas aquando a conclusão deste ciclo de estudos são *“um nível aprofundado de conhecimentos nos domínios das ciências do desporto que suportam o ensino da Educação Física e Desporto”*² e *“capacidade para aplicar conhecimento e resolver problemas complexos inerentes ao exercício da atividade profissional especializada de professor de Educação Física e Desporto”*². Acerca da primeira competência enunciada, houve uma grande ligação deste ciclo de estudos com a licenciatura, porquanto existiram pontos e elementos de continuidade entre as matérias e as aprendizagens. Apesar da formação didática ser exclusiva do mestrado, sempre foram lembradas e feitas referências a conhecimentos adquiridos na licenciatura. O grande enfoque foi então na formação didática, bem como a construção da identidade profissional, as funções da atividade docente e a cultura escolar. Nunca nos foram dadas “receitas” para resolver os problemas que íamos encontrando, fomos sim incentivados a refletir sobre todas as situações. Como refere Batista e Queirós (2013a, p. 36) *“é necessário dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades mas, fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar no seu local de trabalho e de reflectir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da sua ação*

² Competências Profissionais do 2º Ciclo de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no site da FADEUP

pedagógica”. Assim, neste primeiro ano, consegui recolher muitas ferramentas que me permitiram começar a construir o meu eu docente. Foi o ponto de partida de um caminho que eu ansiava percorrer.

2.4 Antes de começar: As minhas expectativas para o estágio

Estava na altura de meter mãos à obra. *“Vem, vamos embora/ Que esperar não é saber./ Quem sabe faz a hora/ Não espera acontecer.”*³. Esperava o estágio profissional com grande curiosidade. Desejava ter um tempo e um espaço onde pudesse criar, experimentar, aprender e partilhar. Quando dava por mim a pensar como iria ser este ano, imaginava-me no pavilhão, diante da minha turma e idealizava as aulas que ia dar. Começava a pensar em mil e uma coisas que ia fazer e ansiava por pôr em prática o que tinha aprendido, por ver, viver e sentir verdadeiramente a função do professor. Queria conhecer os meus alunos. Saber quem eram e trabalhar com eles. Aguardava por saber quem era o meu núcleo de estágio e o professor cooperante, os elementos que iriam ser essenciais no meu crescimento profissional e também pessoal. Esperava por conhecer os cantos àquela que ia ser a minha nova casa, a escola. Estava portanto expectante por tudo o que de novo ia ter, ver, fazer e sentir.

Por outro lado, contraditório a estes sentimentos de vontade e de curiosidade, o nervosismo também marcava presença, pois a novidade não suscita apenas o interesse mas também o receio e a incerteza. As dúvidas começavam a surgir no meu pensamento. Seria eu capaz de desempenhar este meu novo papel? Fico muito receosa quando não estou segura das minhas capacidades e as minhas fraquezas podem vir ao de cima. A. C. Cunha (2008, p. 48) diz que *“o professor tem sido visto como orientador e facilitador de aprendizagem”*. É o propósito da escola formar os alunos e é responsabilidade do professor ajudar os alunos a aprender. A minha função seria a de guiar os alunos e facultar-lhes os meios e as estratégias para que desenvolvessem ao máximo as suas capacidades, porque ser professor é também *“ensinar a outros aquilo que eles sozinhos não conseguem aprender”* (Bento, 2008, p. 43). Mas como é que eu ia ser capaz de ensinar os alunos que

³ Da música “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré, 1968

ia ter à minha frente, quando eu própria também ia estar a aprender? Conseguiria eu motivá-los e criar-lhes o gosto pelo desporto e pela educação física? Preparava-me por encarar o estágio profissional como um desafio, pelo facto de me colocar a mim e às minhas capacidades à prova. Tal como Bento (2007, p. 27) caracteriza o desporto, via pela mesma perspetiva este novo caminho: *“Implica metas e compromissos, hábitos e rotinas de trabalho para lá chegar. Coloca barreiras, desafios e dificuldades...”*.

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1 A importância do EP: O estágio como projeto de formação

Um projeto é entendido como aquilo que alguém planeia ou pretende fazer. Vem carregado de intenções e objetivos, e prevê a construção de algo que é preparado, planeado e avaliado. O estágio, como projeto de formação, representa o primeiro contacto do futuro professor com a realidade da profissão docente e identifica-se por ser uma fase muito importante no desenvolvimento do conhecimento e identidade dos professores. Esta etapa formativa é caracterizada por Queirós (2014, p. 78), como um *“terreno de construção da profissão”*. Todos os conhecimentos e aprendizagens que tinha até então foram a base para o desenvolvimento deste projeto. Um projeto de construção e de reconstrução, de avanços e recuos, que tinha como objetivo *“a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade”*⁴ (p.3).

Nesta experiência prática de ensino em contexto real é dada ao EE a possibilidade de viver a escola pois *“os futuros profissionais têm a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica”* Batista e Queirós (2013b, p. 33). É neste contexto escolar, que o EE se vai começar a sentir professor.

Não sendo ainda verdadeiramente professor, o EE começa a assumir essa função e este é um papel que deve ser representado com responsabilidade, seriedade e compromisso, pois só assim vai conseguir tirar o máximo proveito e desempenho do seu trabalho. Esta seriedade deve-se também ao facto de existirem outros elementos dependentes do exercício desta atividade, que são os alunos e, conseqüentemente, a sua aprendizagem.

O regulamento do EP da FADEUP refere ainda que o objetivo geral do EP passa por integrar o EE *“no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e*

⁴ Zélia Matos (2017). *Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário da FADEUP.*

*reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão*⁵ (p.2). Sabe-se que o processo educativo se desenvolve sobre seres humanos e se caracteriza-se por tomadas de decisão imediatas, como que um agir na urgência e decidir na incerteza (Perrenoud, 2001). São estes momentos de decisão que levam o futuro profissional a refletir e a ser crítico sobre as suas ações. É aqui ele vive verdadeiramente o ser professor.

3.2 A organização do EP: O estágio no contexto legal e institucional

Em termos legais, a estrutura e funcionamento do EP estão assentes nos princípios decorrentes das normas legais do Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, que têm como princípio a obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de mestre. Com vista à integração no meio profissional, são referidas várias componentes de formação fazendo parte delas a iniciação à prática profissional. Nesta referência ao EP, são indicadas as seguintes regras: incluir a observação e colaboração em situação de PES na sala de aula e escola; proporcionar experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; lecionar em turmas de diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação docente para o qual o curso prepara; e promover uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional. O EP deve-se assumir como um momento privilegiado durante o qual são reunidas competências e atitudes, que tornam o EE apto a ser professor em qualquer contexto tendo em conta as particularidades do local.

Institucionalmente, o EP é uma unidade curricular que integra o 2º ciclo de estudos em EEFEBS. Faz parte do plano de estudos do segundo ano e é constituído por duas componentes: a PES, realizada em contexto real de ensino numa instituição com protocolo com a FADEUP; e o RE, que descreve o trabalho desenvolvido no decorrer do ano letivo. Toda a atividade é orientada por um docente da FADEUP, denominado professor orientador, e a atividade

⁵ Zélia Matos (2017). *Regulamento da unidade curricular estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.*

na escola será guiada pelo professor cooperante, docente da escola onde é realizada a PES. As “Normas Orientadoras do EP” operacionalizam o “Regulamento do EP”. Nestes documentos são definidas três áreas de desempenho que englobam as várias competências profissionais que os EE deverão desenvolver: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Área 3 – Desenvolvimento Profissional. Os determinantes do exercício da competência, tais como os valores, a motivação e a atitude positiva face à profissão percorrem todas as áreas de desempenho e em todas devem de ser trabalhado de forma sistemática. Desta forma, é dada a oportunidade ao EE de desenvolver ao máximo as suas capacidades, de forma organizada e orientada.

3.3 A escola: O estágio no contexto funcional

A escola enquanto instituição sofreu uma grande evolução ao longo do tempo, começando por ser a família o primeiro tipo de escola, em que os pais eram a principal fonte de educação. Posteriormente, foi a igreja, nomeadamente o clero que se assumiu como instituição educacional. Por fim, foi o estado que arcou com a responsabilidade pela educação e instituição escola. Como tal, a escola tem como propósito a formação dos alunos e é uma instituição que possui uma cultura própria que depende do contexto onde está inserida. Esta instituição fornece uma formação e desenvolvimento contínuo, através de várias áreas curriculares, apresentando-se, igualmente, como um veículo de socialização. A escola, sendo uma instituição que se apresenta como base da educação de toda a sociedade, deve estar acessível a todos. O sistema educativo deve estar orientado nesse sentido, centrando-se na escola e facilitando a sua ação. Como afirma Nóvoa (1992, p. 17) *“a modernização do sistema educativo passar pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, (...) que têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado”*. Para além da obrigação da instituição, torna-se urgente também a responsabilização dos professores em educar os alunos não só nas suas disciplinas para a aprendizagem dos seus

conteúdos, mas sim educá-los para um futuro melhor, com conhecimento e vontade de saber mais e melhor, ou seja, educá-los de uma forma integral, promovendo valores. Nada melhor que o professor de EF, para transmitir tais valores, pois esta disciplina é a única capaz de exercitar vários domínios em simultâneo. Para além de trabalhar a componente motora que implica o saber fazer, preocupa-se de igual modo com o saber e com o saber estar, isto são as áreas cognitiva e sócio-afetiva, respectivamente. É esta a particularidade que torna a nossa disciplina única dentro do elenco curricular.

A escola deve também procurar atingir a sua eficácia institucional. Tendo em conta o meio e o contexto em que está inserida, a escola deve ter a *“capacidade de diminuir as desigualdades entre alunos e de oferecer mais oportunidades de aprendizagem de forma diferenciada e conforme as necessidades de cada um, quer se trate de alunos com dificuldades, quer se trate de alunos excepcionais”* (Venâncio & Otero, 2003, p. 41).

É então importante conhecer e perceber o contexto da escola em que realizei estágio, de modo a perspectivar e preparar a nossa ação docente.

3.3.1 Uma nova casa

Foi num final de tarde quando voltava de férias com a minha família, vindos do sul do país, que quis aproveitar a passagem e parar para conhecer o local daquele que seria o meu “local de trabalho” durante o próximo ano. Sendo desconhecadora da escola e do local, fui nesse dia conhecer as redondezas e os caminhos que me levariam até lá todos os dias.

O agrupamento da escola foi criado em julho de 2012, situando-se no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. Resulta da agregação da escola secundária com os antigos agrupamentos das escolas básicas. Abrange as freguesias de Oliveira do Douro, Avintes e Vilar de Andorinho. É constituído por oito escolas básicas com educação pré-escolar, duas escolas básicas com 2º e 3º ciclos e uma escola secundária. Esta última é a escola-sede do agrupamento e foi nesta que se centrou todo o processo da PES.

As três freguesias que são abrangidas pelo agrupamento apresentam diferenças entre si mas são, no momento, locais cuja atividade económica se centra principalmente no setor terciário, com boa parte da população ligada aos

setores profissionais de serviços e vendedores, operários, artífices e trabalhadores não qualificados. Quanto aos níveis de escolaridade dos pais/encarregados de educação, 75,8% dos pais não tem mais do que o 3º CEB, havendo mesmo 21% deles que têm apenas o 1º CEB e só 5,7% o ensino superior. No caso das mães, 66,6% não têm mais do que o 3º CEB, 18,8% o 1º CEB e apenas 8,8% possui um curso superior. Estas características são importantes de identificar, de forma a contextualizar o meio social, económico e cultural das freguesias.

Tendo em conta as características identificadas, percebe-se uma harmonização com a visão apresentada pelo Projeto Educativo de Escola (PEE), que indica que a escola pretende *“contribuir para uma melhoria social da população referência do agrupamento através de uma oferta educativa que dê resposta às necessidades do meio. Ser uma escola integradora a nível humano, fornecendo vias educativas de carácter geral e profissional restrito, de forma a responder às necessidades sociais e empresariais das regiões de implantação”*⁶. O agrupamento recebe cerca de 2.750 alunos nas suas escolas, número que representa menos de um terço da população em idade escolar das três freguesias. Sabe-se também que existe uma significativa diminuição do número de alunos que frequentam as escolas do agrupamento, na passagem do 3º ciclo para o ensino secundário. Repara-se aqui que grande parte dos alunos procura escolas mais centrais durante o ensino secundário. De dar relevância à abrangência da oferta educativa do agrupamento que *“pretende facilitar a inclusão e diferenciação pedagógica, facultando a cada aluno a potencialização das suas capacidades, a promoção da autonomia e o seu bem-estar”*⁶. Desta forma, o agrupamento disponibiliza a educação pré-escolar, o ensino básico do 1º ao 9º ano, os cursos Científico-Humanísticos, no ensino secundário, bem como percursos curriculares alternativos, sendo eles os cursos profissionais e os cursos de educação e formação (CEF), que são orientados para o ingresso na vida ativa. De destacar também o funcionamento da área de educação especial e das turmas de alunos da escola secundária, que têm como principal objetivo promover a transição para a vida pós-escolar de alunos com graves limitações cognitivas.

⁶ Projeto Educativo do Agrupamento, no site

O agrupamento conta também com 269 docentes, na sua grande maioria com grande experiência profissional, pois são maioritariamente professores do quadro, com idades entre os 35 e os 54 anos (62%). Também exercem funções no agrupamento 111 não docentes divididos por várias categorias.

Toda esta relação entre o meio em que o agrupamento se encontra inserido e as ofertas e missão da escola, unem-se no objetivo de promover uma escola eficaz que, segundo Venâncio e Otero (2003, p. 41), *“promove o êxito educacional dos alunos e reduz as diferenças entre eles, procurando conduzir o maior número ao mais alto nível das suas capacidades”*.

3.3.2 O espaço da EF

O pavilhão é a sala de aula da EF. É neste espaço, interior ou exterior, que decorre o trabalho desenvolvido com os alunos e, portanto, será este o principal local de trabalho do EE. O pavilhão desportivo da escola secundária dispõe de condições e de marcações para a prática das modalidades colectivas: basquetebol, futebol, andebol e voleibol; bem como espaço e material dos desportos individuais: badminton, ginástica e atletismo. O material disponível inclui também a possibilidade da prática de patinagem, basebol e hóquei de campo. O espaço exterior tem no parque de jogos as marcações de futebol e andebol, bem como de dois campos reduzidos de basquetebol. Dispõe também de uma pista de corrida e de uma caixa de saltos. O espaço sintético é um espaço privilegiado para a realização de várias atividades no exterior, pela grande área que tem. Para além das marcações do futebol de sete, permite ainda a prática de desportos de baliza mais reduzidos, pela existência de dois campos marcados de forma transversal. Esta foi uma das várias listas que me ajudou a organizar no início do ano letivo. Para planear e preparar as aulas, tinha que saber e conhecer todo o material e espaço disponível. Foi assim que comecei a conhecer os “cantos à casa”. Para além disso, a utilização dos espaços também está condicionada pelo *Roulement*. Este é um documento, elaborado pelo grupo de EF, que regulariza a utilização e partilha dos espaços existentes quando mais de uma turma tem aula ao mesmo tempo. Para tal, são definidos os espaços interior e exterior: G1, um

terço do pavilhão desportivo de cariz mais gímnico; G2, dois terços do pavilhão; EXT, relvado sintético; e EXT2, posta de saltos, caixa de areia e campo exterior de cimento. O espaço pode ser partilhado por dois, três ou quatro docentes, e a rotação é feita a cada três semanas. Esta partilha e rotação de espaços é uma das grandes condicionantes do planeamento das aulas, pois a realização da sessão da UD está dependente do espaço onde acontece a aula. Contudo, apenas em dois dias tinha que partilhar o espaço com outras turmas, pois nas restantes duas sessões, a minha turma era a única a ter aula. Esta era uma situação privilegiada pois tinha facilidade e liberdade na organização das UD por estar pouco dependente da partilha dos espaços. De relevar aqui neste ponto, a constante amabilidade e disponibilidade dos dois funcionários do pavilhão, que em todos os momentos me foram prestáveis, não só nas tarefas que realizam como na companhia e simpatia em vários momentos. Guardo com carinho todas as conversas e instantes partilhados.

Apesar do espaço físico e do material que a escola dispunha para a disciplina de EF, a escola não existia só para a minha turma, ou seja, este não seria um trabalho que eu realizaria independentemente de muitas outras dinâmicas. Em cada escola, seguindo as orientações dos programas nacionais da disciplina, é o grupo de EF que define e estrutura a matéria que cada ano de ensino vai lecionar, bem como os critérios de avaliação. Isto acontece de modo a existir uma igualdade na aprendizagem e avaliação das matérias entre as várias turmas do mesmo ano e ciclos de ensino que tenham diferentes professores. É também o grupo que define e calendariza as atividades que se realizarão no âmbito da disciplina de EF, tais como os torneios, o corta mato e outros projetos. Relembro a reunião de grupo que existiu no início do ano letivo, na qual foram tratados estes assuntos. Foi aí que tive o meu primeiro contacto com os professores de EF do agrupamento que me receberam a mim e ao meu colega do NE com grande receptividade e com grande abertura para qualquer dúvida ou apoio.

Neste capítulo, importa também refletir acerca de qual o espaço que a EF ocupa na escola. A perceção com que fiquei acerca desta instituição escolar, e que vai de encontro ao veiculado por Batista e Queirós (2013b) e Graça (2014), é que a EF é vista como uma disciplina que se preocupa não apenas com a competição desportiva e com a manutenção de estilos de vida

ativos, contribuindo para uma melhoria da saúde dos alunos, mas também como uma matéria que traz benefícios às outras disciplinas por meio de atividades de lazer e prazer, que permitem que os alunos tenham os seus momentos de relaxamento. Mas não é isto que torna a EF uma disciplina única e especial na escola, mas sim o facto de ter características educacionais distintas, já que é a única disciplina que trata o corpo como objecto pedagógico. Através das práticas desportivas há uma intencionalidade educativa, porquanto os alunos tomam consciência da sua corporalidade, sentem prazer na sua realização e adquirem valores fundados no desporto. Os alunos, conseguem também desenvolver competências que nenhuma outra disciplina permite, como a autoconfiança e a autorrealização (Batista & Queirós, 2015).

3.3.3 Núcleo de estágio: a partilha

Ainda que a principal figura de participação no EP seja o EE, tudo o que o rodeia e contribui para a sua formação é relevante. A minha adaptação ao EP e ao contexto escolar passou pelo núcleo de estágio. O meu espaço e autonomia de participação foram conseguidos com a ajuda e apoio do mesmo. Neste núcleo de estágio, refiro-me ao meu colega EE e ao PC. Quando as dúvidas, as dificuldades, os receios, as experiências e os conhecimentos são expostos e partilhados, dá-se mais significado às vivências. Saber que não estamos sozinhos e poder partilhar as preocupações e os sucessos é congruente com uma melhor aprendizagem e construção do ser profissional. Nos anos iniciais de formação sempre fui ouvindo falar do pensamento crítico, na reflexão e na partilha, pelo que neste ano de PES procurei sempre tirar o máximo de partido dessas ações que individualmente como com o NE.

A atenção e preocupação do PC foi a grande influência na minha atuação. A troca de questões, vivências, problemas e soluções, e o trabalho realizado em conjunto contribuiu, sem dúvida, para um melhor crescimento enquanto futura profissional. Este, mostrou-me as minhas falhas, mas também os meus sucessos. Incentivou-me e alertou-me para elementos menos conseguidos quando foi necessário. Foi uma figura de exemplo profissional, que já conhecendo o caminho que eu iria percorrer, me proporcionou as

melhores ferramentas para esta passagem. A literatura confirma os meus relatos e diz que *“é o orientador da escola que acompanha diariamente o estagiário na prática real de ensino e, conseqüentemente, é ele que assume o papel mais relevante para a sua aprendizagem e mais o influencia”* (Behets & Vergauwen, cit. por Batista & Borges, 2015, p. 3). É o PC que no início nos dá as duas mãos mas que, com o passar do tempo, nos vai largando e permitindo ser cada vez mais autónomos e responsáveis das nossas ações (Batista & Borges, 2015). Também Queirós (2014, p. 80), refere que *“o professor experiente seria uma ferramenta poderosa de mudança que permitiria orientar a pessoa em direção ao êxito, ou seja, seria aquele que dentro da filosofia da formação ao longo da vida, iria ajudar o professor principiante a construir a sua identidade profissional”*.

O trabalho que realizei não foi, de maneira nenhuma, realizado de forma solitária. Por um lado, por ter sempre o constante apoio e a ajuda do meu NE e, por outro, por existirem tarefas e atividades que realizei em conjunto com o meu colega EE. A turma partilhada é um excelente exemplo do trabalho conjunto, pois durante o ano letivo a preparação, lecionação e avaliação das aulas da turma foi realizado pelos dois. O facto de ter alguém comigo que estivesse a percorrer o mesmo caminho que eu, permitiu que não me sentisse sozinha. Permitiu que pudesse partilhar alguns receios e incertezas, bem como ideias e estratégias. A observação das aulas do meu colega permitiram-me reconhecer que alguns dos erros que fazia eram normais e consegui ver com um outro olhar o que poderia fazer para corrigi-los.

Por fim, uma figura menos presente no dia a dia na escola, mas influente e importante na construção do processo, foi o PO. Com ele foram estabelecidos objetivos e definidas metas de realização das tarefas. Num acompanhamento mais distante, mas sempre disponível, o PO observou uma vez em cada período uma aula lecionada. Foram momentos mais formais, importantes de supervisão e de reflexão, que me ajudaram a perceber em que lugar do caminho me encontrava e que melhoraram a minha ação enquanto futura docente.

3.3.4 Os alunos: o centro da ação

No momento do primeiro contacto com o PC, fomos informados sobre as turmas que tinham sido entregues aos docentes: duas turmas de 12^o ano e uma do 6^o ano. Cada um de nós teria a sua turma residente e a turma do 2^o ciclo seria partilhada. Naquela altura, ainda não estavam disponíveis os horários, pelo que esperamos pela saída dos mesmos para fazer a escolha das turmas.

Entretanto, surgiam já na minha cabeça muitas imagens e possibilidades. Seriam muitos, seriam poucos? Mias rapazes ou raparigas? Quais é que eram os seus interesses? Veriam em mim uma figura de docente?

Bento (1987) afirma que o aluno é o principal campo de ação pedagógica do professor, razão pela qual devemos conhecer o mais detalhadamente possível as situações concretas da sua vida. Mesmo sem saber a turma que teria à minha responsabilidade, estive presente nas primeiras reuniões do Conselho de Turma. Pude conhecer os alunos um a um, conhecer as suas características e os seus percursos anteriores, ter uma impressão geral de cada turma, ouvir as ideias e impressões trocadas entre os outros professores, o que me permitiu perceber que se pode conhecer muito de um aluno pela sua história e percurso. São essas diferenças que distinguem os alunos, nas suas qualidades e dificuldades. Desta forma, todos os aspetos e características dos alunos devem ser tidos em conta no trabalho desenvolvido e nos objetivos que propomos a cada um.

3.3.4.1 A turma residente

A turma de 17 alunos do curso de Língua e Humanidades tinha 11 raparigas e 6 rapazes. Foram estes que apareceram no primeiro dia e marcaram esta grande viagem.

Mais importante do que dar, importa saber quem está a receber. Cada um é como é e recebe de forma diferente. Com isto quero dizer que é relevante e importante conhecer os alunos. E isto de conhecer os alunos passa por saber o meio de onde vêm, as qualidades, as dificuldades, os sonhos, os medos, tudo. Ou quase tudo. Só assim conseguimos dar-lhes o melhor para que consigam ter e ser o melhor que forem capazes.

Foi na aula de apresentação que tive o primeiro impacto. Estou aqui para ser professora. Estou aqui para ensinar. Mas o que é que eu tinha para ensinar? O que é que os alunos iam aprender nas aulas? Essa foi uma das mensagens que tentei passar naqueles cinquenta minutos. Dei a conhecer o propósito da disciplina de EF e os objetivos que nos proporíamos a alcançar. Queria conseguir transmitir o gosto e o interesse pelo desporto e pela atividade física, melhorar a aptidão física dos alunos e mostrar como o desporto é um meio para nos ajudar a sermos melhores no nosso dia a dia.

A aprendizagem surge com o envolvimento dos alunos nas aulas, isto é, não basta estar presente e fazer, é essencial participar. Como indica Kirk citado por Batista & Queirós (2015, pp. 36-37) *“a aprendizagem pode ser compreendida e explorada com base na forma como os alunos se envolvem numa participação ativa com as matérias institucionalizadas em três dimensões da situacionalidade: percetual/física, social/interativa e institucional/cultural”*. Na disciplina de EF, é o professor que guia e estimula os alunos na realização das tarefas que tem como propósito garantir a consciência e autonomia na aprendizagem. (Bento, 1987, p. 38) afirma que *“a Educação Física desencadeia um efeito estimulador do desenvolvimento apenas quando emerge uma contradição entre as exigências apresentadas pelo professor e os pressupostos para o seu domínio existentes nos alunos – contradição que estes ultrapassarão na aprendizagem e exercitação mediante empenhamento e esforço corporais, espirituais e volitivos”*. Revela-se aqui uma interação constante entre o professor e os alunos que vão ser motores das ações e respostas uns dos outros, pois só assim irá existir aprendizagem.

No dia da apresentação dei-me a conhecer e conheci. Apresentei-me e falei do meu percurso. Foi também momento de recolha dos dados de cada um, pedindo aos alunos que preenchessem as fichas de caracterização individual (ANEXO I), documento elaborado em conjunto com o NE. Posteriormente, reuni a informação que achei ser mais importante: a média de idades da turma era de 17,2, sendo que o mais novo tinha 16 anos e o mais velho 19. A maior parte era residente no concelho de Vila Nova de Gaia, excetuando um aluno no Porto e outro em Santa Maria da Feira; a grande parte da turma ia para a escola e voltava para casa de autocarro, enquanto que uma minoria de três alunos se deslocava a pé ou de carro.

Uma questão pertinente incluída nos questionários foram os hábitos alimentares. Quanto ao número de refeições, a maioria indicou cinco, sendo que o pequeno almoço era sempre tomado em casa. A maior parte dos alunos da turma referiu que almoçava na cantina da escola quando tinham aulas da parte da manhã e durante a tarde. Também na aula de apresentação, foquei a importância de uma boa alimentação, com especial atenção para os momentos anteriores e posterior à prática de exercício físico.

Outro dado de interesse incluído foi a regularidade da prática desportiva. Surpreendentemente, ou talvez não, apenas oito alunos praticavam exercício físico regularmente, sendo que, as atividades praticadas eram futebol (2 alunos), ginásio (2 alunos), basquetebol (1 aluno), andebol (1 aluno), natação (1 aluno) e dança (1 aluno). A grande parte dos alunos indicaram a falta de tempo como motivo para não praticarem atividade física regular.

Na reunião do Conselho de Turma, os docentes foram informados pela directora de turma da chegada de dois alunos estrangeiros, Uma aluna venezuelana, que vivia agora com a família em Portugal, e um aluno tailandês, que participava num programa de intercâmbio e vivia com uma família de acolhimento. A principal adaptação aqui seria a forma de comunicação com estes alunos. A primeira não tinha problemas com a língua portuguesa pois compreendia e falava quase de forma fluente. Já o aluno da Tailândia apenas falava e percebia o inglês. Pessoalmente, não teria problemas de comunicação, mas seria necessário ter em conta adaptações para que os alunos compreendessem tudo o que era feito e pedido. Foi uma experiência muito positiva e enriquecedora, tanto para mim como para os colegas da turma.

Este grupo de alunos vinha junto do ano anterior, excetuando os dois alunos que se juntaram à turma neste ano. Tinham tido já a experiência de um professor estagiário na disciplina de ED e, sendo assim, eu expectava que o grupo estivesse motivado para a participação na disciplina. Olhando para as notas e relembrando o que tinha sido falado no Conselho de Turma, este era um grupo com capacidades mas pouco trabalhador. Avizinhava-se, tal como esperava, uma entrega grande ao trabalho com a turma.

3.3.4.2 A experiência com a turma partilhada

Para que os EE tenham experiência nos ciclos para o qual terão habilitação profissional, o regulamento prevê que exista uma turma do 2º ciclo partilhada pelos EE's do núcleo de estágio. Desta forma, foi-nos atribuída uma turma do 6º ano de uma das escolas com 2º e 3º ciclo do agrupamento. Tal como a turma residente com que tinha ficado, também esta turma tinha tido a experiência de trabalhar com EE no ano anterior.

Este era um grupo de alunos complicado. Caracterizo-o assim pois era uma turma com 22 alunos, dos quais 2 estavam indicados como NEE, por défice cognitivos, e 3 eram alunos repetentes. Com as informações reunidas na reunião do Conselho de Turma, pude verificar que a maior parte da turma vinha de meios sócio-económicos baixos e, em alguns casos, tinham problemas familiares em casa. Contavam ainda com vários problemas de disciplina e notas fracas nos anos anteriores. Numa faixa etária como esta, crianças que se estão a “transformar” em jovens, a falta de orientação vinda de casa é uma das grandes causas para o insucesso escolar e pessoal. Logo na aula de apresentação, foi notória a falta de disciplina e de regras, aspetos que devem ser bem trabalhados nestas idades.

Sendo esta uma turma partilhada pelo NE, o trabalho realizado seria também conjunto. Desta forma, o planeamento anual foi realizado pelos dois mas optamos que cada um ficaria responsável pela planeamento de um UD de cada vez, sendo que a sua realização ficaria a cargo de ambos. No que diz respeito à parte do controlo da turma, gestão do espaço e do tempo, foi uma mais valia a presença dos dois durante as sessões e ainda do PC. Logo nas primeiras aulas e com a realização das avaliações diagnósticos, verificou-se que eram um grupo de alunos com baixa aptidão física e várias dificuldades no comportamento motor.

Considero que um dos pontos fortes do trabalho com alunos do 2º ciclo é o facto de serem alunos que estão sempre dispostos a trabalhar, caso as aulas sejam bem planeadas e os objetivos bem definidos. Têm gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento, principalmente nesta disciplina. Apesar das dificuldades encontradas, foi uma experiência muito positiva pelo facto de

sermos intervenientes no processo formativo de pequenos jovens.
Pessoalmente, considero este tipo de processo ainda mais cativante.

4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

4.1 Conceção da Prática Profissional

Nos momentos iniciais da PES tive necessidade de reequacionar a minha conceção de ensino. Tinha já ideias pré-concebidas que fui formando ao longo do meu percurso mas que, necessariamente, se transformaram pela necessidade de me adaptar ao contexto específico, à escola cooperante e à turma

De forma a dar início ao planeamento e conseqüente realização e momentos de avaliação,

Depois de conhecer a minha turma e os meus alunos, a dúvida que surgiu é se conseguiria ter sucesso com eles. Era um grupo pouco motivado e com poucos alunos com prática desportiva regular e hábitos de exercício físico fora da escola. Este facto não me impediu de definir os objetivos que queria alcançar com a turma, que eram permitir oportunidades de prática desportiva e de trabalho da condição física, criar interesse pelo desporto e pelo exercício físico, desenvolver a sua auto-realização e aprendizagem de valores. Com efeito, não pretendia que a minha tarefa foi única e exclusivamente a transmissão de conhecimento sobre as modalidades e a aprendizagem dos seus elementos técnicos. Crum (1993) defende três papéis da EF: a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor (dito de outro modo, uma corporalidade consciente) e a formação pessoal, social e biológica. Também Bento (1987) refere que a EF deverá transmitir experiências e reproduzir resultados de aprendizagem em relação a 3 domínios: o aspeto técnico-motor ou dimensão operativa; o aspeto interpessoal ou dimensão comunicativa; e o aspeto cognitivo-reflexivo ou dimensão discursiva.

Era a dimensão pessoal que mais me preocupava pois queria ser capaz de passar valores aos alunos e ajudá-los a serem melhores pessoas. Desta forma, o planeamento, realização e avaliação foi realizado com base nesta conceção, contemplando sempre as várias dimensões educativas.

4.1.1 Preparação Inicial: Os Documentos Orientadores

Como refere Bento (1987, p. 9) *“todo o projeto de planeamento deve concentrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos do programa ou normas programáticas do ensino, nomeadamente na conceção da formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância práctico-social do ensino”*. O programa nacional de educação física (PNEF) é uma ferramenta importante para o professor pois identifica os indicadores que orientam a prática docente. É nele que é apresentada a extensão da disciplina, bem como os objetivos transversais a todas as áreas e as linhas de desenvolvimento dos alunos ao longo dos vários anos de escolaridade, facilitando a estruturação do trabalho dos professores. A conceção de EF plasmada no programa nacional, aponta que a disciplina se concretiza *“na apropriação de habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação de aptidões, atitudes e valores (bens de personalidade que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa”*⁷ (p.6). Assim, o processo de EF é complexo, unitário e integral, visando o desenvolvimento da personalidade (gosto pela prática) e não apenas o rendimento corporal (atividades físicas e aptidão) (Bento, 1987). Cada escola adapta estas orientações ao seu contexto, tendo em conta as especificidades da escola e dos alunos em geral, sendo posteriormente da responsabilidade de cada docente definir os objetivos e as metodologias mais adequadas a cada turma e a cada aluno, de modo a que os benefícios reais das atividades para o aluno estejam de acordo com o descrito no programa. Desta forma, este foi um documento que, no início do ano letivo, serviu de guião ao planeamento das várias matérias. De referir que o PNEF não foi tendo sido aplicado de forma rígida e inalterável, mas sim como diretriz pedagógica, sendo um auxiliar precioso no planeamento e lecionação das aulas.

O conhecimento aprofundado do meio envolvente é fundamental no sentido de conceber o processo ensino-aprendizagem. Para tal, e após conhecer as condições espaciais e materiais disponíveis, foi essencial

⁷ Programa Nacional de Educação Física

conhecer os documentos orientadores da prática profissional. Foi já referenciado o PNEF, como apoio inicial da conceção e estruturação do ensino, contudo, também foram importantes os documentos elaborados pela escola como o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI).

O PEE é um *“documento é um documento de carácter pedagógico que elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade de ação educativa”* (Costa & Formosinho, 1991, p. 10). Deste documento, foi importante conhecer a missão e os objetivos definidos pela escola, tanto a curto como a longo prazo, de modo a entender a filosofia da mesma em relação à formação dos alunos. Este apresentou-se como um documento coerente que prevê as necessidades dos alunos e toma as decisões, neste caso as organizacionais e pedagógicas, tendo em conta as especificidades da escola e dos alunos.

O PAA contempla todas as atividades planeadas a realizar no agrupamento, pelo que foi importante ter conhecimento das atividades que aconteceriam sob a organização do grupo de EF, tais como o corta-mato, os torneios desportivos, a atividade MEXE-TE e o Sarau Desportivo.

Por último, o RI, documento também elaborado como tendo como base o PEE, apresenta as normas, regras, direitos e deveres de toda a comunidade escolar, de modo a garantir um bom funcionamento da escola. Deste documento foi relevante ter conhecimento das normas de funcionamento e acesso ao pavilhão desportivo, ao material e aos balneários, que contribuem também para o funcionamento das aulas de EF.

A leitura e análise destes documentos foram o ponto de partida para conhecer a escola e o seu funcionamento, bem como uma orientação para o planeamento do trabalho que viria a desenvolver.

4.2 Planeamento: Passar do Papel para o Pavilhão

“Planning in detail is not always fun. But it does have payoff, and it certainly appears to be a part of what effective teachers do.”(Taggart, Mand, & Siedentop, 1986)

4.2.1 O Primeiro Passo: O Plano Anual

O processo ensino-aprendizagem da turma orienta-se pela concretização do conjunto de objetivos definidos para alcançar o sucesso dos alunos e, para tal, existe a necessidade de planejar uma perspetiva macro, de forma a preparar todo o processo, numa articulação entre a teoria e a prática. Bento (1987, p. 16) diz que *“uma melhor qualidade de ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação”*. Contudo, planejar não é suficiente pois há sempre acontecimentos que saem fora do esperado, mas pessoalmente senti que a planificação cuidadosa que efetuei me permitiu ter respostas e soluções nos momentos em que esses momentos inesperados aconteciam.

Segundo Bento (1987), a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo de planeamento e preparação do ensino, com o professor a assumir algumas tomadas de decisão acerca da organização e condução do processo educativo para todo o ano letivo. O plano anual foi elaborado em conformidade com o *Roulement*, que condiciona a utilização do espaço quando partilhado com uma ou mais turmas, e o projeto curricular da disciplina.

O PNEF indica que no 12º ano se admite uma regime de opções no seio da escola de modo que cada aluno se possa aperfeiçoar nas seguintes matérias: duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma de Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes. Contudo, o programa também refere que este deve ser adaptado às condições materiais da escola, razão pela qual o grupo de EF definiu que a disciplina da Dança seria substituída por uma matéria de Raquetes. Este modelo de organização curricular adotado permite que os alunos se aperfeiçoem nas matérias da suas preferências e, pessoalmente, considero esta uma forma de ter os alunos motivados e manter o interesse pela disciplina, pelo facto de abordarem modalidades que foram eleitas pela turma. Foi na aula de apresentação que foi realizada a votação e escolha das modalidades e ficaram definidas as seguintes matérias: futebol, basquetebol, voleibol, atletismo, badminton, andebol e basebol. Foi após este

primeiro contacto com os alunos que comecei a elaborar o plano anual, reunindo num documento a distribuição das matérias pelos três períodos que, como já foi referido, era condicionada pelo *Roulement*.

Na componente da condição física ficou decidido em reunião de grupo que seria utilizado o programa *FITEscola* em todas as turmas. Este programa consiste na avaliação da aptidão física e da atividade física dos alunos através da aplicação de uma bateria de testes seleccionados para o efeito. Tem disponível uma plataforma *online* que sugere a promoção de estilos de vida saudáveis pela mostra e análise dos dados dos alunos. Do ponto de vista operacional, seriam programados três dias de cada período para a aplicação dos testes, nas várias turmas em simultâneo, nos seus horários da disciplina.

4.2.2 Planear as Matérias: A Unidade Didática e o Plano de Aula

O processo de planeamento das matérias foi realizado com base no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990). O MEC é um plano de organização dos conteúdos, que permite ao docente uma tomada de decisão e uma aplicação mais sustentada dos mesmos, usando-o como guião para o ensino. Tendo em conta as orientações do grupo de EF, são reunidas as informações relativas à análise dos conteúdos, do conhecimento dos alunos, das condições materiais e espaciais, para posteriormente o professor tomar decisões relativas à extensão e sequência dos conteúdos, tanto a nível macro (plano anual), como meso (plano de unidade didática), como micro (plano de aula).

A unidade didática (UD) é identificada como o nível meso de planeamento, materializado na estruturação das várias modalidades no que concerne aos conteúdos específicos. Contudo, e como refere Bento (1987), este planeamento deve ser dirigido para o desenvolvimento da personalidade dos alunos configurando a sua formação holística e não apenas a distribuição da matéria de ensino. Desta forma, são definidos três domínios identificados no PNEF, sobre os quais construí as UD: domínio psicomotor, domínio cognitivo e domínio socioafetivo.

Foi na construção das UD que tomei decisões relativas à extensão e sequência dos conteúdos. No início do ano senti grande dificuldade em

elaborar as várias UD, dificuldade essa que assentou em tentar relacionar e articular a matéria de ensino. Com efeito, é fundamental dar uma sequência lógica aos conteúdos de forma a serem cumpridos os objetivos propostos para cada domínio. Nesta planificação, pensada e ajustada, definem-se as funções didáticas de cada sessão de ensino. Este nível de planeamento deve também ser ajustado às necessidades reais dos alunos e pode ser alvo constante de reajustamento. Pessoalmente, senti que as dificuldades que fui tendo na elaboração das UD iniciais foram diminuindo, pelo facto de, com o tempo, ir conhecendo melhor os alunos e as dinâmicas comportamentais da turma, o que me permitiu realizar uma melhor preparação das matérias subsequentes.

A aula é o principal momento de ação do professor. Depois de todo o planeamento realizado, dos conteúdos definidos e dos objetivos delineados é esta a ação que chega aos alunos. A sua elaboração minuciosa e clara conduz à realização da aula. Inicialmente, quando idealizava o plano de aula dava por mim a pensar na organização da turma, na gestão dos tempos e espaços da exercitação e nos materiais, de forma a não falhar nada. Contudo, com o passar do ano, senti que havia situações em que já não precisava de pensar, pois já tinha conseguido criar rotinas e hábitos com os alunos da turma.

Outra das tarefas pedida pelo PC numa das primeiras reuniões, foi a elaboração de um modelo de plano de aula que iríamos utilizar no decorrer do ano letivo. Este documento modelo sofreu várias modificações que se prenderam com a sua utilidade durante a aula, na procura de torna-lo uma ferramenta o mais útil possível para o seu decorrer. Este devia ser um documento específico para cada aula, claro quanto aos objetivos a concretizar (objetivos específicos), minuciosa na descrição das tarefas (situação de aprendizagem/organização metodológica) e conciso nos parâmetros a observar componentes críticas). Para Bento (1987, p. 88) a aula constitui o “*verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor*”. Assim, as decisões tomadas na construção do plano de aula devem de ser reflectidas e, acima de tudo, fundamentadas. Essa fundamentação estava na coerência que existia entre a função didática da aula e os objetivos enunciados sobre os três domínios e os exercícios realizados. Existia também nas categorias didáticas definidas como os objetivos específicos, que identificavam o conteúdo que era abordado e o que se pretendia alcançar, as situações de

aprendizagem/organização metodológica, que descreviam a atividade e a sua forma de organização, e, por fim, as componentes críticas, que indicavam os aspetos que deviam ser observados na realização das tarefas e nos quais focaria a minha atenção. No decorrer do ano, fui conseguindo relativizar várias situações e focar-me apenas do que tinha planeado, de forma a ser possível concretizar os objetivos previstos para as aulas.

As tarefas planeadas para a aula seguiram sempre uma sequência lógica, não apenas nos conteúdos mas também na utilização do espaço e formas de organização. Na preparação das atividades tinha sempre em conta o espaço onde estas seriam realizadas, os grupos que deviam ser formados e os materiais necessários. Para além da preparação prévia necessária, estes aspetos estavam também contemplados nas transições previstas para a aula. O objetivo era permitir que os exercícios tivessem a dinâmica pretendida e não houvesse necessidade de parar a aula para a reorganizar, aportando perdas no tempo de prática dos alunos.

Um exemplo de preparação da aula tendo em conta o espaço foi o planeamento das aulas de Badminton realizadas no espaço G1. Nesta modalidade, face ao espaço reduzido, a planificação contemplou atividades distintas para dois grupos diferentes.

“Tal como na passada aula no espaço G1, a sessão foi preparada de acordo com o espaço para a sua realização. Havendo dois campos de badminton disponíveis, após a activação geral, a turma foi dividida em dois grupos que realizaram as mesmas actividades mas em momentos diferentes. Um grupo começou por realizar as tarefas relacionadas com os conteúdos de Badminton enquanto a restante turma realizava um circuito de treino funcional. No final do tempo estipulado, os grupos trocaram.”
(Reflexão da aula nº 56, 13/01/2016)

É competência do docente organizar o processo ensino-aprendizagem de forma a minimizar as dificuldades e potenciar as capacidades dos alunos. Assim, é fundamental que se criem as condições de prática adequadas e direccionadas às particularidades de cada aluno, pela promoção de um ensino que respeite e sustente a diversidade de competências encontradas no contexto real da turma. Em todas as modalidades lecionadas eram visíveis dois ou mais níveis de desempenho, no entanto a opção foi por trabalhar com

grupos heterogéneos de forma a contemplar as questões de cooperação e entreajuda. Não obstante esta opção mais geral, na abordagem do voleibol, a opção foi o trabalho por níveis. Assim, os objetivos definidos e as tarefas realizadas eram diferentes em função dos grupos de nível. A distinção não era a nível dos conteúdos mas sim na dificuldade e complexidade das tarefas de aprendizagem, conforme espelha o excerto a seguir representado:

Figura 1 – Plano da aula nº 92

13:00	6. Realizar jogo 3x3.	6. Em equipas de três elementos, realizam jogo 3x3. <u>Grupo A – aluno 1, aluno 2, aluno 3, aluno 4, aluno 5, aluno 6</u> Ponto em remate vale 2 pontos. Mínimo de dois toques por equipa. <u>Grupo B – aluno 7, aluno 8, aluno 9, aluno 10, aluno 11, aluno 12, aluno 13</u> É permitido o auto passe no 1º e 2º toques. Ponto em passe em suspensão ou remate vale 2 pontos. Obrigatório três toques por equipa. <u>Grupo C – aluno 14, aluno 15, aluno 16, aluno 17</u> É permitida a prensão da bola. Obrigatórios os três toques por equipa.	6A. 3º toque em remate. 6B. Conseguir fazer três toques. 6B. 3º toque em passe em suspensão. 6C. Conseguir fazer três toques.
10'			

A planificação das aulas, materializada na elaboração dos planos de aula, era escrita e reescrita diariamente, tendo, inicialmente, sido uma tarefa exaustiva e demorada. Contudo, com o decorrer do ano letivo e a experiência que fui ganhando na sua elaboração fui adquirindo competência tanto na selecção das tarefas, como nas correspondentes formas de organização mais eficazes e céleres.

4.3 Realização do Processo Ensino-Aprendizagem

4.3.1 Controlo da turma, gestão do espaço e do tempo

“Nesta aula, pude ter a primeira impressão da turma. Era a primeira aula e os nervos estavam presentes.” (Reflexão da aula nº1, 22/09/2015)

Na primeira aula, o que me preocupou logo à partida foi a definição de um comportamento ou atitude a ter perante o grupo e perante cada um. Promover o equilíbrio num ambiente positivo na sala de aula tornou-se uma prioridade. E logo nas primeiras aulas consegui estabelecer uma boa relação com a turma, assumindo a minha figura docente, tentando ser tão exigente

quanto necessário e próxima dos alunos quanto possível, de modo a criar um clima de aula agradável e conducente à existência de aprendizagens.

Na preparação das primeiras aulas e na condução das mesmas, pelo destaque dado pelo PC, foram tidos em especial atenção os aspetos relacionados com o controlo da turma, a gestão do espaço e do tempo da aula. Este seria o meu ponto de partida, pois assegurando estes aspetos outros, como a instrução, a condução da aula, o *feedback* e a avaliação, ficariam mais acessíveis.

De forma a garantir o controlo e gestão, foi necessário criar rotinas, que se consolidaram com o tempo e com a sua realização sistemática. São exemplos desses hábitos o local e a forma de disposição tanto no início como no final da aula, durante os quais os alunos se dirigiam para o local onde eu me encontrava e se dispunham sentados à minha frente, os momentos de transição das tarefas, que eram identificados pelo sinal sonoro do apito, sendo que com um apito a turma iniciava ou parava uma tarefa e dois apitos indicavam a reunião da turma comigo e os instantes de recolha e arrumação do material. Este último, foi repensado em vários momentos e reflectido várias vezes nas reflexões de aula.

“A melhorar, tal como analisado pelo Professor Cooperante no final da aula, indico o momento de recolha do material no final da aula. Por uma questão de organização, esta situação deve ser repensada. Na presente aula, ficou material por recolher mesmo após ter sido dada a ordem para que tudo fosse colocado no carrinho.” (Reflexão da aula nº17, 20/10/2015)

Com o passar do tempo, estas rotinas já surgiam naturalmente o que permitia aumentar o dinamismo das sessões e reduzir os tempos de paragem nas atividades. Desta forma, a condução das aulas tornou-se mais simples.

“Preocupei-me com a gestão e organização da aula. A disposição dos alunos nos momentos de instrução, a formação dos grupos, a transição entre os exercícios e a recolha do material, foram aspetos que foram pensados. Claramente, que a aula decorreu melhor com a preparação destas situações, não havendo momentos nem sinais de desorganização.” (Reflexão da sessão nº19 de Andebol, de 22/10/2015)

Em vários momentos, verifiquei desorganização na formação dos grupos porquanto os alunos não distinguiram os seus parceiros de trabalho e também pela necessidade de reorganizar os grupos nos momentos de transição das tarefas. Assim senti necessidade de adequar estratégias ao problema em causa e foram várias as estratégias adotadas em diferentes aulas, das quais destaco as referidas nos trechos das reflexões de aula abaixo, sendo elas a distribuição dos coletes logo no início da aula ou durante momentos da aula que não despendesse muito tempo, e a utilização de sistemas de organização dos exercícios semelhantes nas várias aulas.

“Em termos organizativos, tal como proposto pelo Professor Cooperante no final da aula, as duplas poderiam estar identificadas por cores, facilitando a reorganização das atividades.” (Reflexão da aula nº5, 29/09/2015)

“A formação das equipas não foi feita no início da aula por estarem alunos atrasados. Iniciei a aula e durante a realização do exercício de 1x1 formei as equipas e os coletes foram distribuídos antes de se iniciar o exercício seguinte. A organização ficou facilitada com a distinção das equipas, permitindo que se distribuíssem rapidamente pelo espaço.” (Reflexão da aula nº43, 3/12/2015)

“A organização da aula manteve-se sempre igual. Em pares, um aluno de cada lado da rede. Apenas na tarefa final de competição, os alunos foram trocando de posições. Será mantido este formato de competição durante as aulas, por ser já de conhecimento dos alunos e ser de fácil organização.” (Reflexão da aula nº55, 12/01/2016)

Quando consegui dominar as questões do controlo da turma e gestão do espaço e do tempo, pude começar a centrar a minha atenção noutros aspetos como é o exemplo da instrução.

4.3.2 Instrução

Como refere Rosado (2009, p. 70), *“a transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem”*. O ato de comunicar no contexto de ensino é uma das ferramentas mais importantes de intervenção pedagógica.

A voz do professor deve ser um som facilmente identificado pelos alunos, pois é por esta via que é transmitida grande parte da informação

durante a aula, quer seja na apresentação de tarefas ou nos *feedbacks* emitidos. Para tal, há comportamento e estratégias de intervenção que o professor deve adotar de forma a acontecer uma instrução mais eficaz que condiz com uma melhor aprendizagem dos alunos.

“Na aula de hoje senti dificuldades na explicação dos exercícios. A instrução foi demorada, para que não houvesse dúvidas na realização das tarefas. Mesmo assim, houve necessidade de, várias vezes, parar os exercícios para lembrar alguma regra. Acho que em algumas situações, podia ter sido mais clara a definir as regras.”
(Reflexão da aula nº5, 29/09/2015)

No decorrer das aulas, e de forma a evitar situações como a que foi descrita no trecho da reflexão apresentada acima, adoptei várias estratégias nos momentos de instrução: tempos de instrução o mais curtos quanto possível, recurso a palavras-chave e frases simples, campo de visão sobre todos os alunos, volume de voz adequado e aspetos não-verbais da comunicação. Esta última relaciona-se com a demonstração das tarefas. Foram várias as dificuldades que senti ao nível da apresentação das tarefas, pelo que, na tentativa de colmatar essas falhas, optei por utilizar um aluno ou grupo de alunos na demonstração das tarefas aquando da explicação. A instrução, é considerada por Rosado (2009), um meio de excelência para fornecer uma imagem motora, sendo fundamental a sua utilização.

“A instrução das tarefas foi sempre realizada com recurso à demonstração de um ou vários alunos. Tentei sempre ter atenção identificar as técnicas corretas e também os principais erros cometidos.” (Reflexão da aula nº42, 2/12/2015)

“No primeiro exercício da parte fundamental optei por explicar a tarefa enquanto um grupo exemplificava pois, tendo já utilizado esta forma de instrução em outras aulas, verifiquei que garante uma melhor compreensão da tarefa por parte dos alunos.”
(Reflexão da aula nº25, 29/10/2015)

Apesar das estratégias utilizadas, nem sempre este processo de instrução foi eficaz. Ao lecionar modalidades nas quais tinha menor domínio do conteúdo, o meu discurso era sempre mais ponderado e por vezes tremido. Para ultrapassar essa barreira, procurei aprofundar o meu conhecimento

nessas matérias e preparei de forma mais minuciosa o meu discurso. Neste âmbito Rosado et. al citado por Rosado (2009, p. 72) salienta existir algumas diferenças *“entre aquilo que o professor ou treinador pretendem dizer e aquilo que efectivamente dizem (...) aquilo que o praticante ouve não é, necessariamente, aquilo que compreende, e aquilo que compreende não, também, muitas vezes retido ou, finalmente, executado. Existem, assim, perdas sucessivas de informação que podem chegar aos 60%”*. Foram várias as vezes que verifiquei situações condizentes. Antes de dar início às tarefas, perguntava se havia dúvidas e mesmo sem existirem, segundo os alunos, acontecia sempre alguma falha na organização ou realização da atividade. Desta forma, era essencial observar após a instrução.

O *feedback* é entendido como toda a informação de retorno sobre um movimento realizado, transmitida pelo professor ou apreendida pelo próprio aluno. Esta intervenção no processo de aprendizagem do aluno tem *“a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como fez”* (Januário, 1996, p. 116). A sua utilização pretende que não sejam acumulados erros enfatizando as formas corretas de execução. A informação transmitida pelo professor integra o *feedback* pedagógico. Nestas correções, que tentei sempre realizar por utilização de palavras chave, surge uma sequência de comportamentos que o docente deve desenvolver. Segundo Piéron e Delmelle (cit. por Rosado, 2009, p. 84), essas ações são: *“observar e identificar o erro na prestação; tomar uma decisão (reagir ou não reagir – se reagir, dar uma informação ou encorajar o aluno); feedback pedagógico informativo; observar as mudanças no comportamento motor; e, se necessário, nova observação de outra tentativa de execução do gesto e ocorrência de novo feedback pedagógico”*.

“Verifica-se ainda no jogo das raparigas uma aglomeração muito grande em redor da bola. Tenho utilizado feedbacks como «Afastem-se da bola!» e «Dá linha de passe!» por vezes com sucesso outras vezes nem tanto, pois no decorrer do jogo voltam a acontecer as mesmas situações.” (Reflexão aula nº99, 19/04/2016)

Por outro lado, optei também pelo *feedback* interrogativo, como refere Sarmiento et. al (1993). Em frases simples e curtas questionava os alunos

sobre determinada execução ou tomada de decisão. Esta situação afirma-se como *“uma excelente forma de motivar os alunos para a necessidade de, também eles, tratarem a informação que recebem das suas próprias execuções (interoceptivas, proprioceptivas e fornecidas pelo professor), permitindo o desenvolvimento da capacidade de avaliação das suas execuções e facilitando a sua descrição verbal”* (Rosado, 2009, p. 102). Nunca defini uma estratégia clara de emissão do *feedback* pelo que fui tentando adequar a cada situação a transmissão de informação necessária. Contudo, tive sempre a noção de que muita informação concentrada pode ter uma influência negativa. Com efeito, considero que devemos ter a nossa observação focada nos objetivos definidos para cada sessão e a partir daí emitir as informações necessárias. Uma preocupação sempre presente foi melhorar a capacidade de observar a execução dos alunos, pela circulação pelo espaço e movimentação pelos grupos. Tinha que conseguir ter dezassete olhos para estar a observar toda a turma. O longe tinha que se fazer perto e se necessário intervir a partir desse local.

“Uma dificuldade que senti nesta aula foi conseguir observar toda a turma na tarefa de exercitação do passe e corte. A necessidade constante de ter que corrigir e intervir juntos dos grupos, fazia-me perder de vista os restantes grupos.” (Reflexão da aula nº24, 30/10/2015)

“Uma dificuldade que senti foi não conseguir observar ambas as atividades e emitir os feedbacks necessários. Tentei estar sempre a observar um e depois o outro grupo, circulando por todo o espaço.” (Reflexão da aula nº52, 6/01/2016)

4.3.3 Construção das tarefas de aprendizagem: as aulas de Badminton e de Voleibol

A lecionação das modalidades de badminton e de voleibol assentaram numa metodologia baseada em dois modelos: o Modelo Desenvolvimental de Rink e o Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão de Bunker e Thorpe.

O modelo de (Rink, 1985) baseia-se no conceito de progressão, obedecendo a uma estruturação do conteúdo do mais simples para o mais complexo. Prevê a realização de tarefas com maior complexidade e dificuldade no decorrer do tempo, introduzindo-as e depois refinando-as. Já o modelo

desenvolvido por Bunker e Thorpe (1982) incide mais nas questões sobre o que fazer e quando fazer nos momentos de jogo valorizando os problemas táticos e a sua compreensão (Siedentop & Tannehill, 2000).

Como refere Graça e Mesquita (2009), o equívoco gerado pelo antagonismo concetual e metodológico criado entre tática e técnica foi comprovado em estudos de carácter experimental, porquanto tanto a aplicação de abordagens globais, centradas exclusivamente nos problemas do jogo, como de abordagens analíticas, focalizadas na técnica descontextualizada, produziram resultados inconclusivos. Na abordagem dos jogos desportivos tive sempre a preocupação de não separar a técnica da tática. As habilidades técnicas não se devem executar isoladas dos problemas táticos, uma vez que para poder existir uma evolução do nível de jogo é necessária uma melhoria da técnica. Desta forma, adotei estratégias que permitissem a ação conjunta da técnica e da tática nos jogos desportivos. São exemplos: os exercícios de introdução e exercitação dos vários batimentos no badminton, que nunca foram realizados de forma isolada, de forma a que a tomada de decisão de acordo com a posição no espaço do adversário e a sua resposta ao batimento anterior estivesse sempre presente; e a utilização das habilidades técnicas do jogo de voleibol, tinham em atenção a construção do ataque da equipa de forma a pontuar. Por outro lado, quando a execução técnica dos batimentos era realizada com muita dificuldade, a tomada de decisão ficava condicionada. Esta questão verificou-se várias vezes nas modalidades de badminton e voleibol, que são desportos não invasivos que requerem precisão e exigência técnica para a construção do jogo.

A necessidade da qualidade técnica nos momentos do jogo veio trazer alguns problemas às aulas. O constante insucesso nas tarefas e consequente desmotivação não ia de encontro aos objetivos definidos para estas matérias. Pretendia que os alunos fossem capazes de responder às exigências do jogo, utilizando as várias habilidades técnicas de acordo com os diferentes momentos do jogo. Uma das estratégias adotadas foi a realização de exercícios que requeressem a utilização da técnica para concretizar objetivos, como é exemplo a colocação do volante numa determinada parte do campo com o batimento indicado de forma a conquistar pontos. A repetição da tarefa e a procura pela concretização dos objetivos levou a uma melhoria das

habilidades, mesmo que essa repetição fosse durante um curto espaço de tempo.

Como forma de dar ênfase à tomada de decisão, apesar da baixa qualidade técnica no desempenho de alguns alunos, tentei adaptar as tarefas aos grupos de trabalho. No voleibol, o trabalho por grupos do mesmo nível aconteceu diversas vezes. Desta forma, pude definir objetivos diferentes para cada grupo de trabalho. Exemplos dessas adaptações, no voleibol, foram a permissão da realização de um auto-passe ou auto-manchete antes do toque e até mesmo a apreensão da bola para exigir tomada de decisão e dar continuidade ao jogo. Estas foram estratégias que utilizei nos grupos com menores capacidades técnicas, definindo objetivos diferentes. Foi uma metodologia que teve sucesso, pois no final da UD verificou-se evolução na compreensão do jogo e na execução das habilidades.

4.3.4 Criar um clima positivo de aprendizagem

De acordo com Rosado e Ferreira (2011), a criação de ambientes adequados de aprendizagem requer uma análise da interação entre os objetivos, crenças, motivos, emoções e comportamentos dos professores e as mesmas variáveis dos alunos, resultando no processo complexo de ensino-aprendizagem desse conjunto de encontros e desencontros. Também Bento (1987, p. 88) diz que *“as aulas devem estimular os alunos no seu desenvolvimento. Devem, ser também horas felizes para os professores, proporcionando-lhes sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão”*.

O meu foco principal na preparação do ensino, foi sempre a aprendizagem dos alunos. Pretendia que, no final de cada aula, os alunos sentissem que aprenderam e saíssem satisfeitos. Contudo, foi notório, no decorrer de várias aulas, a desmotivação e falta de empenho por parte dos alunos. Assim, regularmente refleti sobre esse problema, procurando encontrar soluções. Foi na UD de Atletismo que se verificaram parte desses problemas.

“Analisando a aula de uma forma geral, concluo que foi muito do âmbito analítico. Por ser a primeira aula da UD após a avaliação diagnóstica, tinha como objetivo transmitir os principais conteúdos da técnica de corrida e da transmissão do testemunho. Dentro destes objetivos, poderia ter encontrado outros exercícios que promovessem mais desafios e competição.” (Reflexão da aula nº40, 27/11/2015)

“Tal como referido nas reflexões anteriores, um dos principais problemas da UD de Atletismo é procurar manter os alunos motivados. Por ser uma modalidade em que o sucesso depende muito da técnica, é necessário enfatizar vários aspetos e recorrer muitas vezes a exercícios mais analíticos para introduzir, ou até corrigir, várias situações. Procurei neste aula recorrer, na maior parte das vezes, a exercícios que incluíam competição, centrando a atenção dos alunos para as componentes previamente definidas, Foram formadas equipas no início da aula que se mantiveram até ao final, somando-se os pontos de todas as competições. Esta metodologia foi realizada com sucesso, pois foi notório o empenho de toda a turma na aula. Estes realizaram todos os exercícios de forma participativa e com correção técnica, juntando o «útil ao agradável».” (Reflexão da aula nº44, 4/12/2015)

Como forma de aumentar o interesse dos alunos por esta matéria, procurei criar várias situações de competição, quer entre grupos, quer individualmente, fazendo registos das marcas pessoais. Estes registos não serviram para comparar os valores entre os alunos, mas sim a evolução de cada um. Em algumas atividades tentei valorizar essa evolução individual como forma de pontuação. Verificou-se também uma grande entreajuda e apoio entre pares. O sucesso dos colegas era também o seu sucesso, tendo esta premissa representado uma mais valia para a aprendizagem.

Como afirmam Rosado e Ferreira (2011, p. 187), *“a criação de um ambiente adequado de aprendizagem envolve a capacidade de ajustar o nível das tarefas à experiência anterior e ao nível de prática dos praticantes, de tal modo que as tarefas não sejam muito difíceis (...) ou muito fáceis (...)”*.

“Depois de realizada a avaliação diagnóstico, claramente são identificados dois níveis: os rapazes e as raparigas. Em conversa com o PC no final da aula, há uma necessidade óbvia de criar uma motivação acrescida para a participação das alunas na aula e de manter o interesse dos rapazes nas aulas de futebol.” (Reflexão da aula nº91, 5/04/2016)

O problema da motivação e da participação dos alunos voltou a surgir aquando da UD de Futebol. Existiam dois grupos de nível claramente distintos, tornando as tarefas demasiado fáceis para uns e excessivamente difíceis para outros.

“Sugestões passaram por influenciar a pontuação nos momentos de competição, valorizando as ações das raparigas.” (Reflexão da aula nº91, 5/04/2016)

“No momento de jogo foi aceite com sucesso a regra da valorização do golo das raparigas. As equipas procuraram circular a bola por todos os elementos, havendo uma participação mais positiva das raparigas. Outras estratégias que poderei adotar são a obrigatoriedade da circulação da bola por todos os elementos da equipa e limitar o número de toques na bola, na modo a existirem menos ações individuais e mais colectivas.” (Reflexão da aula nº92, 6/04/2016)

As estratégias passaram por tentar incluir todos os elementos nas tarefas, valorizando as ações das raparigas e criando maiores dificuldades aos rapazes, limitando as suas ações e procurando a participação das raparigas. Estas alterações foram aceites pela turma e tiveram sucesso, permitindo a aprendizagem dos alunos.

“Nesta aula optei por experimentar separar os rapazes das raparigas quando realizaram situação de jogo reduzido. Assim, o grupo dos rapazes deparar-se-ia com mais dificuldades e teria que procurar resolvê-las, enquanto que no grupo das raparigas, o objetivo seria terem menos dificuldades e participarem mais no jogo. O objetivo foi cumprido nos dois grupos e a divisão dos grupos teve o sucesso pretendido.” (Reflexão da aula nº97, 14/04/2016)

Como é apresentado no excerto da reflexão anterior, também existiram momentos em que a situação de jogo formal acontecia separando os grupos. Esta opção permitiu que os alunos adequassem as suas capacidades à situação de jogo, criando mais ou menos dificuldades, consoante o grupo, e um aumento da satisfação pela participação no jogo.

4.3.5 Tempo de Prática Efetiva

Como afirma Bento (1987, p. 120), *“em todo o caso concreto o professor deve esforçar-se por garantir o maior volume de carga útil na aula. Aqui incide a preocupação de procurar alcançar um tempo elevado de efetividade em cada aula”*. Deparei-me com o problema da prática efetiva quando tive que adequar o plano de aula de badminton ao espaço disponível.

“A aula foi planeada de acordo com o espaço para a sua realização. Havendo dois campos de badminton disponíveis. Após a ativação geral, a turma foi dividida em dois grupos que realizaram as mesmas atividades mas em momentos diferentes. Um grupo começou por realizar as tarefas relacionadas com os conteúdos de Badminton enquanto a restante parte da turma realizava um circuito funcional.” (Reflexão da aula nº52, 6/01/2016)

“Semelhante às sessões anteriores de badminton realizadas no espaço G1, na presente aula a turma foi dividida em dois grupos, sendo que enquanto metade dos alunos executava tarefas de badminton na rede, os restantes alunos realizavam um circuito de treino funcional”. (Reflexão da aula nº60, 20/01/2016)

Assim, de forma a garantir que todos os alunos estivessem em atividade na maior parte do tempo da aula, optei por uma metodologia que permitisse que nenhum aluno ficasse de fora da tarefa. Para tal, eram realizadas duas tarefas em simultâneo: exercícios inseridos na UD de badminton e um circuito de treino funcional. A preparação do circuito era feita por mim, mas o mesmo era orientado pelo programa *Tabata* que indicava os tempos de execução e de descanso, sem que fosse necessária a minha intervenção. Desta forma, todos os alunos estavam em constante empenhamento motor, garantindo um tempo elevado de empenhamento motor na aula.

Outra situação recorrente, aconteceu durante os momentos de jogo formal, nos quais havia alunos a ficarem de fora da tarefa. A solução passou por atribuir tarefas a esses alunos, permitindo que tivessem uma participação ativa na aula. O trabalho de condição física, a atribuição de funções de arbitragem e o registo da pontuação, foram algumas das tarefas realizadas aquando dos momentos de espera pela participação nos momentos de jogo. Estas estratégias iam de encontro aos objetivos definidos no planeamento das

modalidades, porquanto concorriam para os domínios do conhecimento (das modalidades) e da aptidão física.

4.3.6 A Avaliação

Nas palavras de Bento (1987, p. 149) “*conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor*”. A avaliação é uma ferramenta fundamental para que o professor adequa a sua atuação à realidade escolar. Para além de poder ter um valor classificativo, no qual os alunos revêem a sua prestação, permite ao professor uma reflexão sobre a sua prática e sobre a extensão dos conteúdos, possibilitando melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

De modo a determinar os conteúdos a ensinar, definir objetivos a atingir e estabelecer metodologias e estratégias a aplicar na modalidade a lecionar, o professor deve, inicialmente, identificar o nível de desempenho dos alunos. A avaliação diagnóstica permite identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades (Gonçalves, Albuquerque, & Aranha, 2010). Deste modo, nas primeiras fases de planeamento defini que realizaria a avaliação diagnóstica de cada modalidade aquando a introdução da UD. Em todas as modalidades, excetuando o atletismo, na primeira aula de cada UD observei os alunos em contexto de jogo com o intuito de obter indicadores da execução das habilidades contextualizadas na tomada de decisão face aos problemas da situação apresentada. Nas três modalidades do atletismo observei a execução do movimento global do aluno, tomando conhecimento acerca dos conhecimentos do mesmo a sua realização e regulamentação. Para tal, foram construídas fichas de observação e de registo, nas quais estavam identificadas as habilidades e as tomadas de decisão, no caso das modalidades em situação de jogo, e a descrição das várias partes dos movimentos das disciplinas de atletismo. Nas primeiras avaliações realizadas surgiram bastantes dificuldades. Os constrangimentos prendiam-se com o não conseguir observar todos os alunos no tempo pretendido.

“Tive alguma dificuldade no registo da ficha que tinha preparado, por ser difícil de avaliar todos os alunos num curto espaço de tempo, para os critérios que tinha definido. Pedi ajuda ao meu colega Ricardo, para que cada um tirasse notas de uma metade da turma. Apesar dessas dificuldades, no final, consegui ter uma informação geral acerca do nível da turma, avaliando-os com um nível razoável na modalidade. Esta avaliação, permite-me assim planear a Unidade Didática de andebol e definir os objetivos para a modalidade.” (Reflexão da sessão nº 1 de andebol, aula nº2 , 23/09/2015)

A avaliação formativa assume um carácter contínuo, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das principais funções a regulação do processo ensino-aprendizagem. As notas reflexivas acerca da aula foi um dos instrumentos utilizados neste tipo de avaliação. Como afirma Bento (1987, pp. 162-163), *“a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas (...) é guiada por meio da comparação dos objetivos e do processo, previamente estabelecidos e programados, com os resultados alcançados e com o decurso realmente verificado”*. Esta estratégia permitiu identificar as situações de sucesso e as dificuldades, permitindo ajustes dos conteúdos às necessidades reais dos alunos e também uma análise da eficácia do trabalho realizado. A avaliação formativa emerge como sendo o único tipo de avaliação que engloba todos os momentos de aprendizagem que acontecem no ano letivo, assumindo aqui a sua relevância e importância. Bento (1987, p. 149) também assume que *“o controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos constituem um domínio no qual se passa em revista a sua planificação e realização (...) determina-se o grau de realização dos objetivos, das intenções educativas e metodológicas, e inventariam-se os resultados mensuráveis da ação de aprendizagem dos alunos”*.

Por último, a avaliação sumativa marca o fim de um ciclo de aprendizagens. Segundo Rosado e Colaço (2002), esta modalidade de avaliação procurar emitir um juízo global sobre o desenvolvimento das capacidades, competências e conhecimentos dos alunos. No planeamento realizado, este momento teve lugar na última aula de cada UD. Este momento formal foi realizado da mesma forma que a avaliação diagnóstica: em contexto

de jogo, excetuando no atletismo que era avaliado o movimento global do aluno na disciplina da modalidade. As informações recolhidas apenas complementaram as observações e registros provenientes da avaliação formativa. Posteriormente, os dados da avaliação eram transformados numa classificação, que compreendia os critérios de avaliação definidos pelos grupo de EF. Para o caso, somavam-se 75% do domínio psicomotor, 10% do domínio cognitivo e 15% do domínio socioafetivo.

A tarefa de avaliar tem sempre uma essência subjetiva. Assume-se como o resultado da observação do professor e, para isso, contribui a experiência profissional, do conhecimento da modalidade em questão, entre outros fatores.

5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

De forma a contribuir para a promoção do sucesso escolar, participei e realizei atividades que também visaram a minha integração na comunidade escolar e permitiram reforçar o papel que assumia como professora de EF. Como refere Batista et. al (2012, p. 103), *“no decurso do estágio um dos traços da identidade que sobrevém é a noção que o professor não atua somente no espaço de aula e que as suas responsabilidades transcendem o da sua disciplina e mesmo o espaço da escola”*.

Nos projetos e nas atividades que vão ser expostos nos pontos subsequentes tive uma participação ativa e empenhada, na procura de vivenciar processos que contribuíssem para a minha formação enquanto docente e valorizassem a experiência prática a que tinha acesso no decurso do estágio.

5.1 Desporto Escolar - Basquetebol

O DE apresenta a missão de *“proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a um cidadania ativa”*⁸, destacando a responsabilidade, o espírito de equipa, o humanismo, o respeito e a dedicação como competências sociais e morais potencializadas.

De entre os grupos equipa do desporto escolar existentes na escola, assumi a responsabilidade de acompanhar e orientar o basquetebol. Abracei com grande entusiasmo este projeto, pois sendo já treinadora da modalidade, tentaria transportar para o meio escolar a experiência e os conhecimentos que tinha. Sabia que, tal como refere Marques (2011), para muitos alunos esta era a única oportunidade de praticar um desporto de forma estruturada e formal, pelo que procurei promover experiências positivas tanto no conhecimento da modalidade como na aquisição de competências no domínio

⁸ Programa de Desporto Escolar

social, privilegiando uma prática desportiva inclusiva, cooperativa, autónoma e, acima de tudo, de pertença a um grupo.

Inicialmente, foi necessário fazer a divulgação da atividade junto dos alunos, entregando *flyers* nas turmas com a informação dos horários e locais de realização das sessões de treino. Com o passar do tempo foram aparecendo cada vez mais alunos. Alguns, mesmo sem terem oportunidade de participar nas fases competitivas, compareciam aos treinos e queriam fazer parte do grupo de trabalho.

“No ano lectivo 2015-2016, realizaram-se 47 sessões de treino do grupo equipa de basquetebol do Desporto Escolar. Passaram pelo pavilhão desportivo um número superior a 40 alunos para experimentarem e participarem nas sessões de treino. O principal objetivo destas sessões foi o de familiarizar os alunos com a modalidade, proporcionando experiências, vivências e momentos de aprendizagem. (Relatório final da minha atividade no DE, Junho de 2016)

Nas sessões de treino foram realizadas várias atividades para que os alunos melhorassem o seu repertório motor na modalidade. Desde tarefas mais simples a outras mais complexas, sempre intentei que os alunos se tornassem autónomos. Contudo, era necessário assegurar regras e disciplina, sendo, por isso, exigente nos comportamentos.

Do ponto de vista da estruturação da matéria de ensino, foquei-me muito nas tomadas de decisão nas situações de jogo, na procura que os alunos acessem a uma melhor compreensão do mesmo. O espaço disponível era o ideal e tinha todo o material necessário disponível para a prática. Foi reconfortante chegar ao fim deste projeto e ver a evolução dos alunos, quer no desempenho motor e nos conhecimentos da modalidade, como na aquisição do sentido de pertença a um grupo, com valores como a cooperação e a entreatajuda bem vinculados.

“No 2º período iniciou-se a fase competitiva. Na 1ª fase da competição, tivemos três encontros, realizando um total de seis jogos. A nossa equipa classificou-se em primeiro lugar, avançando para a 2ª fase da competição. Nesta última fase, estivemos presentes em três encontros, participando novamente em seis jogos. Contrariamente aos resultados positivos da primeira fase, nesta última fase ocupamos o quarto lugar do grupo.” (Relatório final do DE, Junho de 2016)

A participação nos momentos de competição permitiu-me ter contacto com professores e alunos de outras escolas e perceber o formato da competição no DE. Como já disse anteriormente, estes momentos de competição não foram novidade para mim por já ter experiências como treinadora. Contudo, a experiência foi igualmente desafiadora e enriquecedora por serem oportunidade únicas e de grande aprendizagem para os alunos. Eles esperavam com vontade os momentos de treino, sentiam-se parte do grupo e representavam orgulhosamente e com dedicação a escola nos momentos de competição.

Como desafios e aprendizagens pessoais nesta experiência, destaco o facto de tentar valorizar a modalidade desportiva no agrupamento, bem como ajudar a formar jovens através da cultura desportiva. Foi com grande entusiasmo que vi o valor que os alunos deram à atividade e o sentido de pertença que conseguiram criar. Consegui também sentir-me como um elemento participativo na comunidade escolar e deixar uma marca minha através de uma modalidade que já tinha bastante significado para mim.

5.2 Torneio de Basquetebol 3x3: fases escolar, local e regional

Mais uma vez, sendo esta a minha modalidade de eleição, foi com grande interesse e entusiasmo que participei, ajudando na organização desta atividade e, posteriormente, acompanhei as equipas vencedoras na escola às fases local e regional. Na primeira fase, realizada na escola, assumi funções de árbitra na atividade. Apesar de algumas situações de indisciplina, como o incumprimento das regras durante o jogo, tudo decorreu dentro da normalidade. Foi difícil controlar emoções, principalmente nos alunos que não estavam habituados a estes momentos de competição. O quadro competitivo estava definido para os vários escalões e no final foram encontrados os

vencedores que iriam representar a escola na fase seguinte. A fase local aconteceu numa escola do concelho do Porto e contou com a participação de três equipas do nosso agrupamento. O facto de acompanhar os grupos permitiu-me compreender o funcionamento deste tipo de atividades, de passar tempo fora da escola e fora do espaço de aula com os alunos, orientando-os e incentivando-os à sua participação ativa na atividade. Para a terceira fase conseguimos apurar as duas equipas juniores, a feminina e a masculina, que se classificaram em primeiro lugar na fase local. Contudo, nesta última fase, apenas a equipa masculina participou, por motivo de indisponibilidade dos elementos da equipa feminina para participar no dia calendarizado. A equipa masculina esteve bastante empenhada e participativa no torneio mas não conseguiu alcançar o lugar necessário para o apuramento para a fase nacional. Contudo, de relevar o espírito e a vontade com que encararam os jogos, sempre com disciplina e rigor nas suas atitudes.

Destaco, neste tipo de atividades, a dificuldade que é criar as condições ideais para projetos destes que reúnem um número elevado de pessoas, porquanto necessitam de uma estrutura organizativa bem sustentada. De relevar negativamente a não comparência sem aviso prévio, de algumas escolas, que gera conflitos nos quadros competitivos, designadamente o de algumas equipas realizarem poucos jogos ou a necessidade de reorganizar calendários que geram atrasos e inconvenientes.

5.3 Corta Mato: fases escolar e regional

Passava pouco das sete da manhã quando cheguei à escola no dia do corta mato. Era preciso montar o percurso e organizar todas as condições necessárias para que a atividade fosse um sucesso. Este é um momento que envolve a participação de toda a comunidade escolar e decorre num ambiente festivo. A adesão em vários escalões foi grande e permitiu proporcionar experiências positivas e prazerosas aos alunos. Cooperando apenas nas tarefas de preparação do percurso e de organização, não intervimos no processo de planeamento da atividade. O percurso utilizado era o mesmo de anos anteriores, bem como as formas de inscrição. De destacar a participação dos alunos com necessidades educativas especiais e dos respectivos professores,

que realizaram o último percurso da atividade. O entusiasmo e a vontade com que o fizeram foi um grande momento para toda a comunidade educativa.

Foi pedido que acompanhasse, em conjunto com outros docentes, os alunos da escola básica da minha turma partilhada à fase regional do corta mato escolar que aconteceu no dia vinte e dois de janeiro, no Parque de Laúndos, na Póvoa do Varzim. Uma atividade que contou com a presença de 5000 alunos, uma mega organização que acarreta grandes responsabilidades. Nunca tinha estado numa competição escolar de atletismo deste género, pelo que fiquei maravilhada com a excelente organização. O único inconveniente foram as condições climáticas, fator que não se pode controlar mas que mesmo assim não tirou a alegria e o prazer aos alunos de participarem em festa na atividade. Foram momentos de convívio, de encontro de amigos e colegas.

Como já referido no ponto anterior, a maior aprendizagem nestes momentos foi o poder partilhar experiências e conviver com os alunos fora dos espaços de aula e da escola. O desafio do dever e da responsabilidade de representar o agrupamento foram também uma mais valia para a minha identidade profissional e mais um momento de afirmação profissional.

5.4 MEXE-TE

Esta atividade, introduzida na escola em anos anteriores, pretende valorizar o exercício físico, apresentando à comunidade escolar uma variedade de atividades que concorrem para esse objetivo. Estava calendarizada para a última semana de aulas do segundo período e foi da inteira responsabilidade de planeamento e organização do NE. Foi feita a sua divulgação atempada através de cartazes (ANEXO II) que colocámos pela escola e informação que passamos às turmas que iriam ter oportunidade de participar.

Procuramos promover atividades diversificadas: artes circenses, *crossfit* e *taebox* (conjunto de várias atividades de luta). Durante os intervalos era realizada uma demonstração pelos professores convidados que apresentavam as atividades, e, nas horas das aulas seguintes, as turmas que tinham EF participavam numa aula. A iniciativa foi recebida com agrado e entusiasmo pelos alunos, que foram participativos e recetivos às atividades.

Esta tipologia de atividades, visa que os alunos criem o hábito de se “mexerem”, sabendo que para isso há um número grande de atividades que podem ser realizadas. Pretendemos ainda mostrar a importância do exercício físico, apresentando várias oportunidades de participação a toda a comunidade escolar.

6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Como referido nas Normas Orientadoras “esta área engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspectiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação.”

6.1 10º Congresso Nacional de Educação Física: Contextos profissionais diferentes. Princípios e valores comuns?

“Consideramos pois essencial, retomar a discussão em torno dos valores e princípios que deverão orientar a nossa intervenção profissional. É nosso entendimento que os diferentes contextos de exercício da nossa ação profissional não devem ser confundidos ou interpretados num quadro de diferenciação concetual. A fragmentação existente, provocada pela diversidade e multiplicidade de formações iniciais, não pode comprometer valores e princípios que se entendem comuns e, desde há muito tempo, sustentam a nossa ação. Independentemente dos contextos de ação, dos ofícios, temos um corpo científico, um património histórico que importa afirmar. É tempo de perceber que passos devem ser dados e que caminhos devem ser percorridos, tendo em vista a garantia de uma coerência concetual, formativa e interventiva. É nesta perspetiva que partimos para mais um congresso, convictos do trabalho que, como classe profissional, temos pela frente.”⁹

Foi com grande interesse e curiosidade que participei como voluntária no 10º Congresso Nacional de Educação Física. Para além da realização das tarefas de que fui incumbida, tive a oportunidade de, durante três dias de congresso, conhecer experiências e vivências, ouvir opiniões e discussões acerca do papel do profissional do desporto na nossa sociedade, da função da EF, do desporto e da atividade física na vida dos jovens, da legitimação e valorização da disciplina de EF no currículo nacional, entre outras temáticas que despertaram o meu interesse. Permitiu elucidar-me quanto a muitas questões relativas à minha, à nossa área. Uma experiência que, sem dúvida alguma, marcará a minha formação e busca por fazer mais e melhor.

⁹ Mensagem da comissão organizadora disponível em <https://10cnef.wordpress.com/pagina-1/>

6.2 A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física

Introdução

O conceito de escola inclusiva é cada vez mais recorrente, sendo essencial que a escola defenda um modelo no qual todos os alunos têm oportunidades iguais de aprendizagem. É importante reconhecer o valor da escola inclusiva e, para que tal aconteça, revela-se necessário diferenciar os conceitos de integração e de inclusão. Enquanto que a integração apenas permite que o aluno *“compartilhe fisicamente os mesmos espaços de aprendizado dos seus pares ou, então, que ele divida umas poucas tarefas durante o dia letivo com os seus colegas”* (Fumes, 2005, p. 78), a escola inclusiva diz que *“todos os alunos devem de aprender juntos independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam”* (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 43). O quadro apresentado inicialmente suscitou o meu interesse pelas questões da inclusão de alunos com NEE nas aulas de EF, até porque durante a minha PES, mais especificamente na turma partilhada, deparei-me com a necessidade de adotar estratégias que permitissem incluir, os alunos com NEE que, grande parte das vezes, eram postos de parte pelos colegas. Era fraca a participação destes alunos nas atividades de grupo e, conseqüentemente, era visível o desânimo dos mesmos e a desmotivação pela prática. Num outro episódio, também relatado neste documento, aconteceu uma aula conjunta entre a turma residente e uma turma de alunos com NEE. Contrariamente aos acontecimentos na turma partilhada, observou-se a inclusão dos alunos, havendo participação e interação de todos.

Com efeito, a disciplina de EF não pode ficar indiferente à problemática da inclusão, devendo procurar dar condições de prática e de participação para todos os alunos. Pelas características únicas que tem e possibilidade de trabalhar com o corpo, a EF é uma mais valia no trabalho inclusivo. É primordial o trabalho do professor da disciplina que, segundo Fumes (2005, p. 84) *“deve conhecer diversas abordagens do desenvolvimento e aprendizagem humana, dos modelos de ensino, entre outros, ter a flexibilidade de encarar tais conhecimentos como imutáveis, aprender a reordená-los com perícia, enfim, coordenar a ciência com a arte, ou, se preferirmos, a técnica com a*

improvisação”. Contudo, pelos discursos que vamos ouvindo, a nossa realidade educativa não funciona da mesma forma em todas as escolas. Algumas revelam constrangimentos, neste caso nas aulas de EF, no que diz respeito às condições oferecidas pelas escolas, quer matérias quer de preparação dos professores.

Face a esta problemática e interesse, o presente estudo teve como propósito captar a opinião de estudantes estagiários acerca da inclusão de alunos com NEE nas aulas de educação física, bem como o conhecimento que tinham acerca do tema e o que priorizam na educação inclusiva.

Enquadramento concetual

Uma linha histórica sobre a educação especial

Da normalização à integração

As desigualdades, sejam elas raciais, de género, de classes sociais, físicas ou cognitivas, estão presentes em vários setores da nossa sociedade e, nos dias que correm, há uma crescente preocupação em colocar de parte essas diferenças e promover igualdade de oportunidades para todos.

A História dá-nos relatos de medidas extremas que foram tomadas de forma a excluir pessoas “diferentes” da sociedade. Abandono, perseguições, julgamentos e execuções são exemplos de comportamentos adotados ao longo dos tempos para com as pessoas ditas não “normais”. Essa época das sociedades antigas foi caracterizada pela ignorância e rejeição do indivíduo portador de deficiência (Bautista, 1997; Correia, 1997; Simon, 1991). Mais tarde, e após pesquisas e experiências positivas que permitiram identificar os problemas e características dos indivíduos portadores de deficiência, a sociedade começa a ter consciência da necessidade de cuidar e apoiar este tipo de pessoas. Neste contexto, o objetivo passou por lhes prestar assistência mas, mesmo assim, mantê-las afastadas da sociedade. Neste período, (Bautista, 1997) e (Simon, 1991) referiam que havia o receio do perigo que estas pessoas podiam causar à sociedade e também se considerava necessário proteger as pessoas deficientes dessa mesma sociedade que lhe pode causar danos e prejuízos. Assim, começaram a surgir instituições especiais que recebiam e acolhiam crianças de acordo com a sua deficiência, separando-as e isolando-as. Este modo operandis, para além de ser uma

política de exclusão, que elimina as crianças da sociedade, rotula e agrupa as crianças em função da sua deficiência, acumulando uma característica segregadora.

Os anos avançam, e ficou visível que esta segregação não terá tido como único objetivo uma colocação à parte, tendo sido acompanhada por um processo educativo. Como refere Simon (1991, p. 15), “a educação especializada vai-se desenvolver do século XVII ao XIX, ao mesmo tempo que se desenvolvem as instituições e que se aperfeiçoam as técnicas educativas”. Uma fase de transição, identificada por Correia (1997), acontece quando os pais destas crianças começam a mostrar descontentamento com a forma como está a ser tratada a educação dos seus filhos e, acompanhados pela expansão dos conceitos de igualdade, liberdade e justiça, surge uma maior vontade e empenho na resolução destes problemas. As escolas especializadas começam a debruçar-se sobre a educação destas crianças, criando programas próprios e aperfeiçoando técnicas educativas. Contudo, a segregação permanecia. Esta escolarização fora do sistema regular de ensino começa a ser posta em causa, a partir de 1959, quando surge na legislação dinamarquesa o conceito de “normalização” (Bautista, 1997; Sanches & Teodoro, 2006). A normalização é entendida por Bank-Mikkelsen (cit. por Sanches & Teodoro, 2006, p. 65) como “a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível”. Este conceito espalha-se e, conseqüentemente, vêem-se as práticas segregadoras a serem substituídas por experiências integradoras. Com o aparecimento do conceito de integração as crianças são retiradas das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, e colocadas na escola do ensino regular. Correia (cit. por Correia, 1997, p. 19), define a integração “como sendo um conceito que pretende, sempre que possível, a colocação da criança com NEE, junto da criança dita “normal”, para fins académicos e sociais”. Também Birch citado por (Bautista, 1997, p. 29) “define a integração escolar como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem”. Nos anos seguintes, acontecem grandes reformulações na educação especial, através de vários trabalhos científicos e legislativos, dos quais se destaca o Warnock Report identificado por Bautista

(1997), Sanches and Teodoro (2006) e Zêzere (2002), que enfatiza o tipo e grau de problemas de aprendizagem ao nível psicopedagógico e não ao nível médio, surgindo o termo necessidades educativas especiais. É em 1981, com o Education Act, que o conceito das necessidades educativas especiais vai ser oficialmente definido: *“uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela”* (Sanches & Teodoro, 2006, p. 64).

Por fim, a educação inclusiva

Como dizia Sócrates, citado por Zêzere (2002, p. 1), “o fim último da educação era tornar as crianças inteligentes e boas”. Também Ainarscow (cit. por Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 13) refere que o maior desafio que os sistemas educativos enfrentam é o de desenvolver as escolas para que estas permitam que todos os alunos tenham condições de sucesso. De facto, este tem sido o caminho na procurar de se encontrar caminhos que levem a escola a alcançar estes objetivos.

Quando surge a integração escolar, os alunos que estavam nas instituições especiais e os professores que os acompanhavam, passam a realizar o mesmo tipo de trabalho mas agora no espaço do ensino regular. Não há interação com os alunos, nem com os professores da turma do ensino regular. Não há adaptação dos currículos. Há sim uma tentativa de os alunos especiais acompanharem o ritmo normal, com o apoio dos professores do ensino especial. Se não fossem capazes de acompanhar as regras do sistema regular, voltariam para as escolas especiais. Se o que se pretendia era uma normalização, esta forma de integração estava longe de acontecer. Apesar de o aluno portador de deficiência estar no ensino regular, não tinha a mesma igualdade de oportunidades que o aluno dito normal e, como refere (Zêzere, 2002, p. 402), “promover igualdades de oportunidade não é, de facto, dar o mesmo a todos, mas antes, dar a cada um aquilo que lhe faz falta”.

Sanches e Teodoro (2006, p. 69) afirma que “a experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento de

inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva”. Diferentemente da integração escolar, em que os alunos e os professores do ensino especial apenas desenvolviam o seu trabalho educacional na escola regular e não se relacionavam com a restante comunidade, a escola inclusiva pressupõe *“uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo”* (Rodrigues, 2006, p. 3). Foi na assinatura da Declaração de Salamanca (1994) que vários países se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas: *“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.”* (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12). Pretende-se assim, planear um sistema de educação que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais numa política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. Como indica o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, *“a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização de estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”*¹⁰. Neste ambiente inclusivo acaba-se com os conceitos de exclusão e segregação, privilegiando-se a participação, a partilha e o sentido de pertença, com um foco claro no desenvolvimento humano.

¹⁰ Decreto de Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

A inclusão e a educação física

A educação física como disciplina curricular não pode ficar indiferente nem neutra face ao movimento da educação inclusiva. É da responsabilidade do professor de educação física tornar as suas aulas inclusivas, conseguindo dar as mesmas oportunidades a todos os alunos. Acredito que, a vontade e a dedicação são o ponto de partida e o docente deve ser o exemplo na turma. Para Block citado em Cunha e Gomes (2017, p. 416) *“a inclusão nas aulas de educação física acontece quando todos os alunos estão realizando a atividade em conjunto, com conteúdo previamente planejado pelos professores”*. Para Freitas e Leucas citado em Cunha e Gomes (2017, p. 416), *“pensar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física significa considerar um processo de ensino e aprendizagem que busque dar as mesmas oportunidades de vivência e de experiência a todos os alunos”*. Também Aguiar e Duarte citado em Lara e Pinto (2017, p. 69) refere que *“é por meio das atividades de educação física que os alunos podem ampliar esses contactos interpessoais, já que as atividades físicas propiciam o ensino de limites e superação, além de dar uma visão de competitividade e, também, a ter contactos físicos que são propostos pelas dinâmicas das práticas educativas que valorizem a diversidade e o respeito entre os alunos”*. A disciplina de educação afirma-se também na educação inclusiva como uma matéria única e deve ser valorizada por isso.

Lima-Rodrigues e Rodrigues (2017) indicam três razões para a educação física se assumir como uma mais-valia para a promoção da inclusão: (i) pela flexibilidade do currículo e possibilidade de acolher alunos com dificuldades sem haver a pressão de cumprir o programa da disciplina - espera-se que a educação física possa ser mais recetiva a programas curricularmente diferenciados; (ii) pela forte componente lúdica e de interação social que a caracterizam, que lhe permitem contribuir para a criação e desenvolvimento de laços de pertença, solidariedade e cooperação, essenciais para a criação de um ambiente inclusivo; e, por último, (iii) pelo facto de as atividades desenvolvidas nas aulas terem uma abrangência e uma mobilização de áreas mais globais do comportamento - a educação física, para além de solicitar respostas ligados ao desenvolvimento e ao desempenho motor, pode ainda mobilizar significativamente as áreas cognitivas, sociais e emocionais/afectivas, o que constitui uma mais-valia na contribuição da

disciplina para o desenvolvimento humano. Com todo este potencial, espera-se que os professores de educação física tentem diversificar as suas formas de intervenção e encontrar estratégias que lhes permitam interagir de forma adequada nas turmas heterogêneas. No entanto, reconhece-se que realizar a inclusão de alunos com NEE na escola ainda é uma tarefa desafiadora para os professores de educação física. Como refere Souza e Pich (2013, p. 152), *“a inclusão se refere a uma Educação Física com o significado de educar para a diferença, para a convivência e a aceitação das diferentes configurações possíveis da corporeidade humana”*. Assim, para que exista uma prática verdadeiramente inclusiva, os professores, no contexto da sua prática, devem reconhecer, compreender e articular os vários conceitos complexos que fundamentam a inclusão escolar, tais como a diferença, a diversidade e a identidade. Contudo, o modelo tradicional da educação física que está relacionado com o desempenho motor, a valorização técnica e da competição, constitui uma barreira para a inclusão (R. F. P. Cunha & Gomes, 2017; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017). Assim, como afirma Martins (cit. por Lara & Pinto, 2017), o professor é primordial nessa relação e nesse processo inclusivo, pois essa forma de educação propõe grandes desafios. O professor é o principal mediador nas relações entre os alunos, é por meio da intervenção crítica e social do professor que os alunos podem ter uma nova visão sobre as diferenças entre os outros e entre si. Cabe-nos a nós, professores de Educação Física, aceitar o desafio e dar resposta às demandas da educação inclusiva, aproveitando as vantagens de a nossa disciplina ter características que permitem um trabalho formativo e educativo único, tais como o trabalho com o corpo e a aquisição de valores sociais e relacionais.

Objetivos

Este estudo teve como objetivo captar a opinião de estudantes estagiários acerca da inclusão de alunos com NEE nas aulas de educação física, bem como o conhecimento que possuem sobre o tema e o que priorizam na educação inclusiva.

Metodologia

De forma a conhecer as percepções e os conhecimentos dos futuros professores de educação física acerca da inclusão dos alunos com NEE nas aulas, decidi realizar um estudo de investigação acerca desta temática.

A recolha dos dados foi efetuado um questionário, construído para o efeito, que visou recolher informações sobre os entendimentos e as experiências dos estudantes estagiários acerca da inclusão nas aulas de educação física.

Caracterização da amostra

Participaram no estudo 50 estudantes-estagiários. Vinte e seis eram do sexo masculino e 24 do sexo feminino, sendo que 37 frequentaram faculdades públicas e 13 privadas.

Instrumentos de recolha de dados

Questionário

Para a recolha de dados foi elaborado um questionário que teve como referência o instrumento de Aguiar & Duarte (2005). O questionário, de tipo semiestruturado, é composto por 5 questões fechadas e 6 abertas.¹¹

Procedimentos de recolha

O primeiro passo para a aplicação do instrumento foi a entrega presencial dos questionários aos estudantes estagiários de uma das instituições de ensino superior, durante uma aula do curso. Para além desta recolha, o instrumento foi também disponibilizado online e partilhado com estudantes estagiários de outras instituições.

¹¹ Questionário disponível em https://docs.google.com/forms/d/1w2FckYPUHF0PUrx-m65_ecqBgTW0de2t_V4FBetJfOc/viewform?edit_requested=true

Análise dos resultados

A análise dos dados das questões fechadas foi efetuada recorrendo a parâmetros de estatística descritiva, designadamente as frequências absolutas e relativas. Nas questões abertas recorreu-se à análise de conteúdo para identificar as categorias e posteriormente às frequências absolutas e relativas para ilustrar a preponderância das categorias identificadas.

Apresentação dos resultados

Entendimentos

Relativamente à questão aberta “O que entende por inclusão?”, 9 participantes (18%) não responderam à questão e 13 estudantes estagiários (26%) responderam mas não referiram nenhum dos princípios que caracterizam o conceito de Inclusão. Exemplo de uma destas respostas é a do João¹ que disse que “A inclusão é ter escolas com alunos com educação especial ou com outra qualquer necessidade”. Nesta mesma questão, 28 inquiridos (56%) responderam revelando alguns conhecimentos básicos de Inclusão. Destacam-se as respostas que identificavam a preparação e ajustamento das atividades que permitiam a participação e aprendizagem de todos os alunos como é exemplo a da Ana¹, que respondeu que a inclusão é “conseguir ajustar as práticas e atividade de forma a que todos possam cumpri-las e realizar os objetivos propostos em função das suas capacidades”.

No que concerne aos conhecimentos acerca da educação especial e/ou EF constatou-se que 82% dos estudantes estagiários possuíam conhecimentos da temática, enquanto que 18% não possuía qualquer conhecimento.

O quadro 1 mostra que, dos participantes que disseram ter conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Física Adaptada, 14 (cerca de 2,4% os adquiriram em palestras, 13 (cerca de 22,4%) durante o curso de mestrado, 14 (cerca de 24,1%) através de outras fontes e 3 (cerca de 5,2%) em pós-graduações.

Quadro 1 - Análise descritiva (frequência absoluta e relativa) dos meios de conhecimento

Em caso afirmativo, de que forma obteve esses conhecimentos?		
	Frequência	Porcentagem
Leitura independentes	9	15,5%
Palestras	14	24,2%
Cursos de especialização	5	8,6%
Pós-graduação	3	5,2%
Mestrado	13	22,4%
Doutoramento	0	0%
Outros	14	24,1%

Alunos com NEE: presença e práticas

O quadro 2 indica que apenas 13 estudantes estagiários (26%) tinham alunos com NEE nas suas turmas, enquanto que 37 (74%) responderam que não leccionavam turmas com alunos com NEE. O quadro 3 revela quais os tipos de deficiência apresentadas pelos alunos dos inquiridos que responderam *Sim*” na questão anterior, sendo que 11 dos alunos (cerca de 42,4%) tinham défice cognitivo e 8 dos alunos (cerca de 30,8%) tinha autismo. Estas eram as NEE que a maior parte dos alunos dos participantes tinham.

Quadro 2 - Análise descritiva (frequência absoluta e relativa) da presença de alunos com NEE nas aulas

Existe algum aluno portador com deficiência e/ou NEE na(s) turma(s) que leciona?		
	Frequência	Porcentagem
Sim	13	26%
Não	37	74%

Quadro 3 - Análise descritiva (frequência absoluta e relativa) do tipo de deficiência

Em caso afirmativo, quantos alunos e que tipo de deficiências apresentam?		
	Frequência	Porcentagem
Austismo	8	30,8%
Paralisia cerebral	1	3,8%
Síndrome de Down	1	3,8%
Défice auditivo	2	7,8%
Défice visual	1	3,8%
Défice Cognitivo	11	42,4%
Síndrome de Silver Russell	1	3,8%
Síndrome de Noonan	1	3,8%

No que diz respeito à questão “O que prioriza, nas suas aulas, de modo a incluir alunos com deficiências e/ou NEE?”, são relevantes as respostas relacionadas com a adequação do plano de aula (cerca de 14,3%), a utilização de exercícios adequados e estimulantes (cerca de 36,7%) e a interação da turma com os alunos com NEE (cerca de 18,4%).

Quadro 4 - Análise descritiva (frequência absoluta e relativa) das prioridades nas aulas de EF

O que prioriza, nas suas aulas, de modo a incluir alunos com deficiências e/ou NEE?		
	Frequência	Porcentagem
Evitar a exclusão	5	10,2%
Criar exercícios adequados e estimulantes	18	36,7%
Plano de aula adequado à inclusão	7	14,3%
Interação da turma com os alunos com NEE	9	18,4%
Trabalho conjunto dos alunos com o professor	2	4%
Tornar os alunos com NEE em elementos participativos da aula	4	8,2%
Bem estar dos alunos com NEE	4	8,2%

Apoios e requisitos

Em relação à questão de resposta aberta “*Acredita existirem apoios suficientes para que estes alunos sejam incluídos nas aulas de EF?*”, 36 participantes (72%) responderam positivamente, 9 (18%) responderam negativamente e 5 (10%) disseram que dependia das escolas. As justificações para as respostas positivas incidiram sobre a existência de professores especializados a auxiliar as aulas, a existência de materiais e o facto de as necessidades dos alunos serem valorizadas pelos professores. Relativamente às respostas negativas, destaca-se o número elevado de alunos por turma que impede o professor de acompanhar todos os alunos e a ausência de professores especializados a auxiliar os alunos e de materiais, bem como a falta de conhecimento dos professores. De realçar o facto de existirem justificações semelhantes nas respostas positivas e negativas, o que dá coerência à outra opção de resposta que diz que os apoios dependem das instituições escolares.

Quadro 5 - Análise descritiva (frequência absoluta e relativa) dos apoios nas aulas de EF e o porquê

	Frequência	Percentagem
Sim	36	72%
Não	9	18%
Depende das escolas	5	10%

Relativamente à questão “*Na sua opinião, quais são os requisitos necessários para um professor de EF conseguir incluir um aluno com características especiais nas suas aulas?*”, o maior foco vai para os conhecimentos dos professores acerca das necessidades e limitações desses alunos, sendo que 24 (cerca de 26,7%) participantes referiram este ponto, e para o conhecimento dos exercícios mais adequados, que foi indicado por 16 (cerca de 17,8%) estudantes estagiários. Apenas 2 alunos (cerca de 2,2%) indicaram a capacidade do professor conseguir motivar os alunos como um requisito e outros 2 a presença de um professor auxiliar na aula.

Quadro 6 - Análise descritiva (frequência absoluta e relativa) dos requisitos do professor

Na sua opinião, quais são os requisitos necessários para um professor de EF conseguir incluir um aluno com características especiais nas suas aulas?

	Frequência	Porcentagem
Conseguir criar ligação entre a turma e os alunos com NEE	6	6,7%
Conhecer os exercícios adequados	16	17,8%
Conseguir motivar os alunos com NEE	2	2,2%
Ter sensibilidade, tolerância e vontade/dedicação	12	13,3%
Saber preparar e adaptar as aulas	14	15,5%
Conhecer as necessidades e limitações dos alunos	24	26,7%
Ter proximidade com os alunos com NEE	1	1,1%
Saber minimizar as diferenças	3	3,3%
Ser criativo	5	5,6%
Saber definir objetivos concretizáveis	5	5,6%
Ter um professor auxiliar nas aulas	2	2,2%

Por fim, no que concerne à questão “*Na sua opinião, de que forma a participação destes alunos, nas aulas de EF, auxiliam a inclusão dos mesmos na comunidade escolar?*”, destacam-se respostas relacionadas com a oportunidade e melhoria de relação dos alunos com NEE e os restantes alunos, o aumento da autonomia, auto-estima e auto-realização dos alunos com NEE e oportunidade de a turma compreender e aceitar a diferença, trabalhando valores importantes como a entre ajuda.

Discussão

Pela análise dos resultados, logo à partida se percebe que há uma falta de entendimento acerca do conceito de inclusão que, várias vezes, é confundido com o de integração. Este último defende a normalização e dá espaço aos alunos com deficiência na escola, criando-lhes um currículo

personalizado, enquanto o movimento de inclusão pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva (Sanches & Teodoro, 2006). Repara-se que grande parte dos participantes apenas refere aspetos como a aceitação das diferenças e a necessidade de se dar espaço aos alunos com NEE, não referindo as adaptações que devem ser efectuadas pelas escolas de modo a que estes alunos tenham sucesso nas suas aprendizagens, tal como os restantes alunos.

No caso concreto da EF, é notória uma disparidade de respostas devido à realidade distinta das escolas. Apesar de 72% dos participantes responderem que acredita não existirem apoios nas escolas, os restantes relatam condições oferecidas pelas escolas para a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF. Uma das prioridades mais vezes revelada pelos inquiridos relaciona-se com o perfil do professor no processo inclusivo. Segundo Gorgatti (cit. por Lara & Pinto, 2017, p. 68) *“o professor tem grande importância nos processos de inclusão, enfrentando os desafios vivenciados no ensino regular. É preciso que o professor promova programa com qualidade e segurança, que conheça algumas características fundamentais sobre cada deficiência e, sobretudo, consiga perceber as potencialidades diferenciadas presentes nas crianças, independentemente das deficiências que possam apresentar”*. O processo inclusivo é, actualmente, uma necessidade, e a EF, como disciplina curricular, deve ser também um contributo essencial. Os estudantes estagiários consideraram que existem mais valias tanto para os alunos com NEE como para a restante comunidade escolar, o facto de existir um modelo inclusivo nas aulas de EF. Lara e Pinto (2017, p. 69) afirmam que *“a educação física mediado por um professor inovador poder ser uma forma criativa de desvencilhar preconceitos e aumentar formas de efetiva inclusão”*.

Conclusões

O presente estudo permite retirar algumas conclusões sobre a opinião, o conhecimento e as experiências de estudantes estagiários acerca da inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF.

A primeira consideração a destacar relaciona-se com o entendimento que os EE têm do conceito de inclusão que é, várias vezes, confundido com o de integração.

De realçar que as respostas variam consoante as experiências dos participantes. Dependendo das escolas onde realizam a PES, as ideias adequam-se à realidade vivenciada. Destacam-se, tanto positiva como negativamente, a existência de professores especializados a auxiliar as aulas de EF, os recursos materiais disponíveis e a valorização/desvalorização do assunto.

No que diz respeito à prática propriamente dita, revela-se como essencial a adequação das aulas aos alunos com NEE, criando atividades com objetivos concretizáveis e estimulantes. A existência de um professor especializado auxiliar mostra-se como uma mais valia para a lecionação das aulas de turmas com alunos com NEE. Verifica-se que a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF passa muito pela vontade e dedicação do professor da turma, que deve ter conhecimentos acerca das necessidades dos alunos e da forma como implementar um plano de aula inclusivo.

Por fim, mostram-se os aspetos positivos da inclusão dos alunos com NEE nas aulas de EF que contribuem para melhorar a relação entre todos os alunos, a autonomia e a auto-realização dos alunos com NEE e para educar acerca da diferença.

A realização deste estudo foi pertinente pelo facto de revelar as ideias acerca da inclusão em EF de futuros profissionais da área e para identificar as mais-valias da disciplina na adoção da educação inclusiva. Mais uma vez, faço referência à dedicação que os docentes devem ter, que passa por não desistir e serem os primeiros a dar o exemplo.

7. CONCLUSÕES

Este capítulo marca a chegada ao fim de um caminho. Um caminho percorrido com ambição, querer e vontade, que me fez crescer a nível pessoal, profissional e académico. Um caminho do qual fui recolhendo vivências que me moldaram e fizeram desta uma experiência cheia de valor. Agora que chegou ao fim, sinto-me mais capaz de enfrentar os desafios futuros. Encho-me de vontade para continuar a trabalhar e deixar a minha marca na área que tanto me apaixona.

Errei, aprendi, acertei, experimentei e vivi. Vivi tudo com o entusiasmo de querer fazer bem e melhor. Sempre foi esse o meu grande objetivo. Decidir e fazer cada vez melhor para dar aos alunos o melhor que poderiam ter de mim. Nem sempre foi fácil pois houve momentos em que pensei que não seria capaz e alturas em que nenhuma das minhas decisões parecia resultar. Mas foram esses momentos que tanto enriqueceram esta experiência. Buscar fazer melhor e nunca desistir.

Como afirma Bento (2008, p. 77), *“os professores são os mais afortunados e bem-aventurados, entre todos aqueles que trabalham. É-lhes dado o privilégio de fazer renascer a vida em cada dia, semeando novas perguntas e respostas, novas metas e horizontes. Constroem edifícios que perdurarão para sempre, porque a sua construção usa o cimento da entrega, da verdade e do amor”*. O professor trabalha para os alunos, para ensinar e ver crescer. Com certeza que consegui deixar a marca nos alunos que foram meus durante este ano e acredito que faço parte de uma pequeníssima parte das suas vidas. Porque se assim não fosse, o meu trabalho teria sido em vão. E hoje sinto-me bem. Porque esta experiência foi também de sentimentos, de emoções de conquista, de frustração e de realização. Finalmente cumpro um dos meus objetivos de vida: ser professora de EF. É um sonho que trago desde pequenina, tentando seguir as pisadas dos meus pais. E encontrei essas pegadas neste meu caminho, nos valores e nas atitudes.

Agora que chego ao término de este percurso formativo para professora, sinto-me diferente. Tenho uma bagagem cheia de coisas para dar. Para experimentar e por na prática. Sei que daqui para a frente vou continuar a

transformar-me e que em cada experiência que tiver vou ficar ainda mais rica.
Estou pronta e sinto-me pronta para abraçar o sonho de ser professora de EF!

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, J. S. d., & Duarte, É. (2005). Educação Inclusiva: Um estudo na área da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 223-240.
- Barros, I., Gomes, P., Pereira, A. L., & Batista, P. (2012). Experiências prévias na (re)configuração da identidade profissional: um estudo com estudantes estagiários de educação física. *Ágora para la ef y el deporte*, 14(3), 303-319.
- Batista, P., & Borges, C. (2015). Papel e desafios do professor cooperante: uma análise do contexto Português e Quebequense. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*. Brasil: Vozes/Contextos.
- Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção*, 81-111.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013a). O Estágio Profissional Enquanto Espaço de Formação Profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 31-52): Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013b). O Estágio Profissional Enquanto Espaço De Formação Profissional In E. Fadeup (Ed.), *Olhares Sobre O Estágio Profissional Em Educação Física* (pp. 33-51).
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29-43): Editora FADEUP.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bento, J. O. (1992). *O desporto, as crianças, os jovens e o rendimento*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras. Serviços de Desporto.
- Bento, J. O. (2006). Da pedagogia do desporto *Pedagogia do Desporto* (pp. 26-40). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Bento, J. O. (2007). Em defesa do desporto *Em defesa do desporto: mutações e valores em conflito* (pp. 9-55). Coimbra: Edições Almedina.
- Bento, J. O. (2008). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor: Auto-retrato*.
- Bento, J. O. (2011). Desporto e filosofar: modelos de corpo e pessoa. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 11, 9-13.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools *Bulletin of Physical Education*, 18, 5-8.
- Correia, L. d. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A., & Formosinho, J. (1991). *Gestão Escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Crum, B. (1993). *A Critical Review of Competing PE Concepts*: Institute for Social Research, Tilburg University.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica*: Casa do Professor.
- Cunha, R. F. P., & Gomes, A. L. L. (2017). Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. *Práxis Educativa*, 12(2), 414-429.
- Fumes, N. d. L. F. (2005). Em busca da construção de uma escola para todos e de uma Educação Física inclusiva *Diferentes olhares sobre a Educação Física na Escola* (pp. 77-87). Maceió: EDUFAL.
- Garcia, R. P. (2006). A convergência e cruzamento de saberes no desporto. In U. d. P. F. d. Desporto (Ed.), *O desporto entre lugares: o lugar das ciências humanas para a compreensão do desporto* (pp. 15-53).
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de

- Educação Física. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXVIII, 167-192.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI
- Graça, A. (2014). Sobre as Questões do quê Ensinar e Aprender em Educação Física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a Profissão* (pp. 103-129): Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In f. d. m. humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Universidade de Lisboa.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lara, F. M., & Pinto, C. B. G. C. (2017). A importância da educação física como forma inclusiva numa perspetiva docente. *Universitas: Ciências da Saúde*, 15(1), 67-74.
- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A. M., Trindade, A. R., Rodrigues, D., Calôa, J., Nogueira, J. H., & Magalhães, M. B. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: FMH.
- Marques, P. (2011). *Sentidos e vivências no desporto escolar: perspetiva de alunos e professores pertencentes a grupos de desporto escolar de natação da Direção Regional de Educação do Norte*. (Dissertação de Mestrado), FADEUP, Porto.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza: Saberes e Competências em uma Profissão Complexa* (2 ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83): Editora FADEUP.
- Rink, J. (1985). *Teaching Physical Education for Learning*. St. Louis: Times Mirror/Mosby.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*, 12(2), 317-333.
- Rosado, A. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e preconceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sarmiento, P., Veiga, A. L. d., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do desporto: instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield: Mountain View, CA.
- Simon, J. (1991). *A integração escolar das crianças deficientes*. Porto: Edições ASA.

- Souza, G. C. d., & Pich, S. (2013). A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. *Movimento*, 19(3), 149-169.
- Taggart, A., Mand, C., & Siedentop, D. (1986). *Physical Education: Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12*. Mayfiels: Mountain View, CA.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação. Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994.
- Venâncio, I. M., & Otero, A. G. (2003). *Eficácia e Qualidade na Escola*: Edições ASA.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zêzere, P. (2002). A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, XX(3).

ANEXOS

Anexo I – Ficha de caracterização dos alunos.

FICHA DE CARATERIZAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO

1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO n.º: _____ Ano/turma: _____

Nome completo: _____

Data de nascimento: ___/___/___ Nacionalidade: _____

Sexo: F () M () Telemóvel: _____ E-mail: _____

Qual a profissão que desejas ter no futuro? Porquê?

2. FILIAÇÃO

Nome do Pai:

Idade: _____ Profissão: _____ Telemóvel: _____

Habilitações Literárias: () 1ºCiclo () 2ºCiclo () 3ºCiclo () Ensino Secundário

() Bacharelato () Licenciatura () Mestrado () Doutoramento

Nome da Mãe:

Idade: _____ Profissão: _____ Telemóvel: _____

Habilitações Literárias: () 1ºCiclo () 2ºCiclo () 3ºCiclo () Ensino Secundário

() Bacharelato () Licenciatura () Mestrado () Doutoramento

3. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

() Pai () Mãe () Outro: _____

(Preenche os dados deste ponto apenas se selecionaste a resposta “Outro” na questão anterior)

Nome:

Idade: _____ Grau de Parentesco: _____ Telemóvel: _____

Habilitações Literárias: () 1ºCiclo () 2ºCiclo () 3ºCiclo () Ensino Secundário

() Bacharelato () Licenciatura () Mestrado () Doutoramento

4. AGREGADO FAMILIAR (quem vive contigo em casa)

Nome	Grau de parentesco	Idade	Habilitações literárias	Profissão

5. RESIDÊNCIA

Concelho: _____ Freguesia: _____

Como te deslocas habitualmente para a escola?

() A pé () Bicicleta () Autocarro () Automóvel () Outro _____

Quanto tempo demoras da tua casa à escola?

() Até 10 minutos () De 10 a 20 minutos () De 20 a 30 minutos () De 30 a 45 minutos () Mais de 45 minutos

Tens um quarto só para ti? () Sim () Não

Se “Não”, com quem o partilhas?

6. ESCOLA

Qual a escola que frequentaste o ano passado?

Qual é a tua disciplina favorita?

Qual é a disciplina de que gostas menos?

Já alguma vez reprovaste? () Sim () Não

Em que ano (s)? _____

Qual(is) o(s) motivo(s)? () Falta de estudo () Doença () Problemas
Familiares

() Outros: _____

Onde costumavas estudar? () Quarto () Sala () Escola

() Outro Local: _____

7. EDUCAÇÃO FÍSICA

Que classificação obtiveste a Educação Física no último período dos anos letivos anteriores?

5º___ 6º___ 7º___ 8º___ 9º___ 10º___ 11º___

Modalidade (s) que mais gostas na aula de Educação Física (escolhe no máximo 3):

() Andebol () Voleibol () Futebol () Basquetebol () Atletismo

() Natação () Orientação () Corfebol () Badminton () Patinagem

() Ginástica () Outras: _____

Indica quais as modalidades praticadas no ano letivo anterior nas aulas de Educação Física?

O que esperas este ano letivo da disciplina de Educação Física?

O que esperas de ti, quais as tuas metas para este ano letivo?

Qual ou quais as modalidades desportivas onde sentes maiores dificuldades?

Qual a tua motivação para as aulas de Educação Física?

Nenhuma Pouca Alguma Muita

8. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

Escolhe as formas com que mais gostas de ocupar os tempos livres (escolhe no máximo 3):

Ver televisão Ouvir música Conviver com amigos Praticar desporto
 Ir ao cinema Jogar videojogos Ajudar os pais Andar de bicicleta Passear
 Estudar Outras Quais:

9. ATIVIDADE FÍSICA DESPORTIVA

Praticas alguma atividade física ou desportiva regularmente?

Não Sim Qual? _____

Porquê? _____

Quantas vezes e horas por semana? ____x_____

Desporto Federado? Não Sim Que modalidade?

Desporto Escolar? Não Sim Que modalidade?

10. ALIMENTAÇÃO

Quantas refeições tomas por dia? _____ Quais? _____

O que costumás tomar ao pequeno-almoço? _____

Onde costumás tomar o pequeno-almoço? _____

Onde costumás almoçar? _____

Se não almoças na cantina da escola, diz onde e porquê:

Onde costumás jantar? _____

Achas que te alimentas convenientemente? Sim Não

Porquê? _____

11. DADOS MÉDICOS

Peso (kg) _____ Altura (m) _____

Vais ao médico regularmente? () Sim () Não

Tens dificuldades? () Não () Visuais () Motoras () Auditivas () Linguagem

() Outras _____

És portador de alguma doença? () Não () Sim Se sim, qual? _____

Já foste hospitalizado? () Não () Sim

Se sim, qual o motivo?

Tomas algum medicamento regularmente? ____ Qual?

Tens algum fator que condicione a prática de aula de Educação Física?

() Asma () Diabetes () Problemas Cardíacos () Epilepsia

() Outro (s):

Em caso positivo, o que se deve fazer nessa situação?

12. CONTACTO DE EMERGÊNCIA

1ºContacto

Nome _____

Parentesco _____

Telefone/Telemóvel: _____

2ºContacto

Nome _____

Parentesco _____

Telefone/Telemóvel: _____

MEXE-TE

4ª feira – 16 de Março



ARTES CIRCENSES

5ª feira – 17 de Março



CROSSFIT

6ª feira – 18 de Março



TAEBOX*

4ª	5ª	6ª	Horário	Atividade
Artes Circenses	CrossFit	Tae box	10h05-10h25	Demonstração
			10h25-11h15	Aula
	11h15-11h25	Demonstração (turma)		
	11h25-12h15	Aula		
	12h15-12h25	Demonstração (turma)		

FAZ PARTE DO QUE TE FAZ BEM!

ESTRUTURA DAS ATIVIDADES:

- Demonstração inicial pelos professores da atividade *(EXCEPTO – TAEBOX).
- Aula realizada por parte da turma selecionada para o efeito.
- Demonstração por parte dos alunos à comunidade escolar.

ATIVIDADES NO POLIVALENTE

UMA ORGANIZAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTÁCIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FACULDADE DE DESPORTO-UP