

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Soraia Freitas Cassaca

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA SECUNDÁRIA FRANCISCO FRANCO JUNTO
DA TURMA DO 12.º13 NO ANO LETIVO DE 2021/2022**

**PERCEÇÃO DA AUTOCONFIANÇA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A LECIONAÇÃO A ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Prof. Doutora Elsa Ribeiro da
Silva e apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
da Universidade de Coimbra

julho de 2022

SORAIA FREITAS CASSACA

Nº 2020175707



FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA FRANCISCO FRANCO JUNTO DA
TURMA 13 DO 12º ANO NO ANO LETIVO 2021/2022**

Relatório de Estágio Pedagógico de Mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

**Orientadora:
Prof.^a Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva**

COIMBRA

2022

Cassaca, S. (2022). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Francisco Franco junto da turma 13 do 12º ano no ano letivo de 2021/2022. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Soraia Freitas Cassaca, estudante nº 2020175707 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

22 de julho de 2022

Soraia Cassaca

Soraia Cassaca

Agradecimentos

Quero agradecer, desde já, à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e a todos os professores do meu curso do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela elevada qualidade do ensino oferecido. Agradeço, também, aos orientadores científico e cooperante pelo acompanhamento do trabalho realizado ao longo deste último ano letivo.

Agradeço aos meus pais e irmãos que sempre estiveram ao meu lado, contribuindo para o meu bem-estar, ao longo de toda a minha trajetória.

Estes anos, passados em Coimbra, serão inesquecíveis. Vivi experiências incríveis, alcancei novas conquistas, amizades e foi preciso muita persistência. O início não foi fácil por estar tão longe de casa e ter de me habituar a um novo local e a novas pessoas, mas com as amizades criadas tornou-se mais fácil.

Por último, mas não menos importante, agradeço a essas novas amizades concebidas em Coimbra, que foram fundamentais neste processo de aprendizagem, pela oportunidade do convívio, pela cooperação mútua, pelo carinho e afeto demonstrados.

Resumo

O presente Relatório de Estágio representa o desenvolvimento do Estágio Pedagógico, que surge no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no qual foram colocados em prática todos os conhecimentos teórico-práticos concebidos anteriormente através da lecionação da disciplina de Educação Física. Neste documento, podemos observar todo o trabalho desenvolvido durante o Estágio Pedagógico, que se desenvolveu ao longo do ano letivo 2021/2022, na Escola Secundária Francisco Franco, no Funchal, na turma 13 do 12º ano de escolaridade do Curso Científico - Humanístico de Artes Visuais.

No Relatório podemos constatar uma descrição e reflexão de todo o trabalho desenvolvido, desde o seu planeamento, realização e avaliação, cujas etapas foram essenciais para o desenvolvimento de um excelente trabalho. Este expressa como se desenrolou todo o percurso e ordem de trabalho realizado nos vários domínios exercidos ao longo do Estágio Pedagógico.

Finalizando, o presente documento expõe três capítulos diferenciados. No primeiro capítulo contextualiza-se a prática desenvolvida, tal como a caracterização da escola, do grupo disciplinar de Educação Física e da turma do 12º 13. No segundo capítulo procede-se a uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica, onde se menciona toda a estruturação do processo das atividades de ensino aprendizagem, dos projetos desenvolvidos quer a nível da organização e gestão da escola como, também, dos projetos e parcerias educativas e, por fim, é realizada uma reflexão sobre a atitude ético-profissional. Já no terceiro capítulo, é aprofundado o tema-problema, que, consistiu na realização de uma investigação, a qual analisou a perceção do nível de autoconfiança dos professores de EF e de professores em formação inicial face a inclusão de um aluno com deficiência intelectual nas suas aulas.

Palavras-chave: Educação Física. Estágio Pedagógico. Intervenção Pedagógica. Deficiência Intelectual. Inclusão.

Abstract

This trainee report represents the development of the Teacher Training, which arises within the scope of the Master in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra, in which all the theoretical-practical knowledge previously conceived through the teaching of Physical Education. In this document, we can observe all the work developed during the Pedagogical Internship, which took place throughout the 2021/2022 school year, at Francisco Franco Secondary School, in Funchal, in class 13 of the 12th grade of the Scientific - Humanistic Arts Course visuals

In the Report we can see a description and reflection of all the work developed, from its planning, execution and evaluation, whose stages were essential for the development of an excellent work. This expresses how the entire course and order of work carried out in the various domains exercised during the Teacher Training unfolded.

Finally, this document exposes three different chapters. The first chapter contextualizes the practice developed, such as the characterization of the school, the Physical Education disciplinary group and the 12th to 13th class. structuring the process of teaching and learning activities, the projects developed both in terms of the organization and management of the school as well as educational projects and partnerships and, finally, a reflection on the ethical-professional attitude is carried out. In the third chapter, the theme-problem is deepened, which consisted in carrying out an investigation, which analyzed the perception of the level of self-confidence of PE teachers and teachers in initial training regarding the inclusion of a student with intellectual disabilities in the your classes.

Keywords: *Physical Education. Teacher Training. Pedagogical Intervention. Intellectual Disability. Inclusion.*

Índice

Resumo	viii
<i>Abstract</i>	<i>ix</i>
Introdução	10
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	11
1. História de Vida.....	11
2. Caraterização das Condições de Realização do Estágio Pedagógico	12
2.1. Caraterização da Escola.....	12
2.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física	13
2.3. Caraterização da Turma.....	13
CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	15
1. Atividades de Ensino-aprendizagem	15
1.1. Planeamento	15
1.1.1. Planeamento Anual.....	15
1.1.2. Unidades Didáticas	16
1.1.3. Planos de Aula	17
1.2. Intervenção Pedagógica.....	18
1.2.1. Instrução	19
1.2.2. Gestão Pedagógica.....	20
1.2.3. Clima de Aula/Disciplína	21
1.2.4. Decisões de Ajustamento	21
1.3. Avaliação das Aprendizagens.....	23
1.3.1. Avaliação Formativa Inicial	24
1.3.2. Avaliação Formativa.....	25
1.3.3. Avaliação Sumativa.....	26
1.3.4. Autoavaliação	27

2. Dimensão 2 e 3	27
2.1. Atividades de Organização e Gestão Escolar	28
2.2. Atividades de Projetos e Parcerias Educativas	29
3. Atitude Ético-Profissional	32
CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA	34
1. Introdução	35
2. Enquadramento Teórico	36
3. Objetivos.....	38
3.1. Objetivo Geral	38
3.2. Objetivo Específico	38
4. Metodologia.....	38
4.1. Instrumentos e Procedimentos.....	38
4.2. Participantes	39
5. Resultados.....	39
5.1. Apresentação e Discussão dos Resultados	40
6. Conclusão	44
7. Limitação do Estudo.....	44
Conclusão Final do Relatório	45
Bibliografia.....	47
Anexos.....	50

Índice de Quadros

Quadro 1 - Comparação dos valores da média e de desvio padrão das três situações ...	40
Quadro 2 - Comparação dos valores da média e de desvio padrão das três situações referentes ao sexo masculino.....	41
Quadro 3 - Comparação dos valores da média e de desvio padrão das três situações referentes ao sexo feminino.....	42

Lista de Abreviaturas

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESFF – Escola Secundária Francisco Franco

FCDEF – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

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

UC – Universidade de Coimbra

UD – Unidade Didática

Índice de Anexos

Anexo 1 - Questionário Inicial	51
Anexo 2 - Planeamento Anual.....	52
Anexo 3 - Plano de Aula	53
Anexo 4 - Avaliação Formativa Inicial de Basquetebol.....	55
Anexo 5 - Componentes críticas dos conteúdos da Avaliação Formativa Inicial de Basquetebol	56
Anexo 6 - Grelha de Avaliação Sumativa Final do 1º Período	57
Anexo 7 - Cartaz de Divulgação do Projeto de Dança para Todos	58
Anexo 8 - Implementação do Projeto da Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás.....	58
Anexo 9 - Apresentação do Trabalho: Perceção do nível de autoconfiança dos professores para inclusão de alunos com deficiência intelectual no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.....	58
Anexo 10 - Ação de Formação: "Educação Inclusiva - as oportunidades de um paradigma educativo"	58

Introdução

O Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade de Coimbra (UC) detém a unidade curricular Estágio Pedagógico (EP), que se desenvolve ao longo do segundo ano letivo, contendo no segundo semestres a unidade curricular de Relatório de Estágio.

O EP foi realizado ao longo do ano letivo 2021/2022 na Escola Secundária Francisco Franco (ESFF), onde lecionámos as aulas de Educação Física (EF) a uma turma de secundário, nomeadamente à turma 13 do 12.º ano de escolaridade, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Este estágio contou com o acompanhamento de dois professores, a professora orientadora da Faculdades de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF) da UC, Elsa Ribeiro Silva e, o professor cooperante Miguel Ângelo da ESFF.

Neste documento, apresentamos uma análise individual crítica e reflexiva realizada no final do EP, referente aos vários processos e etapas desenvolvidas ao longo do mesmo, o qual está organizado em três capítulos distintos.

No primeiro capítulo apresentamos a contextualização da prática desenvolvida, como a caracterização da escola, do grupo disciplinar de EF e a caracterização da turma do 12º 13. Posteriormente, expomos o segundo capítulo, neste observamos os vários parâmetros da atividade de ensino aprendizagem, como os planeamentos efetuados, as diferentes partes da intervenção pedagógica realizada, a conceção e desenvolvimento da avaliação. Em seguida, apresentamos as atividades de organização e gestão escolar, projetos e parcerias educativas e uma reflexão sobre a atitude ético-profissional. No terceiro capítulo desenvolvemos o tema-problema que constituiu na realização de uma investigação, que pretendeu analisar o nível de autoconfiança dos professores de EF e de professores em formação inicial face a inclusão de um aluno com deficiência intelectual nas suas aulas.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. História de Vida

O gosto pelo desporto sempre esteve presente, surgiu naturalmente, desde que me lembro, gosto de praticar qualquer tipo de modalidade. Em casa, mesmo que não tivesse ninguém para brincar, gostava de jogar à bola embora estivesse sozinha ou, então, desafiar-me no jogo do estica.

Aos nove anos de idade, fiz parte de um clube de atletismo no qual, senti um grande interesse pelos treinos, nos desafios que eram colocados, na vontade de querer melhorar os meus resultados, pelo espírito de equipa existente e pela vontade de orgulhar a minha treinadora nos momentos de competição. Mais tarde, vim a integrar durante um ano, um clube de ténis de campo, onde a persistência com a minha execução técnica era mantida em todos os treinos. Quando deixei o clube de ténis e, como não quis ficar sem o foco e dedicação, que os treinos envolvem comecei a dedicar-me às corridas onde participei em *trails*, conseguindo aos dezoito anos conquistar o primeiro lugar numa prova do *Ultra Sky Race* de treze quilómetros.

Desde o início do meu percurso escolar, desenvolvi uma boa ligação com as aulas de EF, integrando sempre equipas do Desporto Escolar. Houve alguns prémios arrecadados em primeiro lugar pela equipa de basquetebol do Desporto Escolar e, ainda, prémios individuais em provas de corta-mato escolar, no qual cheguei a conquistar o primeiro lugar do pódio a nível regional. Quando praticava as aulas de EF bem como treinos do Desporto Escolar, sempre fui muito competitiva não gostando de errar durante a realização de algum gesto técnico, bem como, em nenhum momento de finalização nas diversas modalidades. Para além disto, gostava de ajudar os colegas durante as aulas de EF, assim como motivar colegas e amigos para fazerem parte das equipas de Desporto Escolar. A motivação demonstrada por esta disciplina e treinos do Desporto Escolar nunca foi indiferente para os meus professores de EF, até que cheguei ao secundário e tive uma professora de EF que perguntava se no futuro iria ser sua colega. Até então, era algo que não ambicionava, pois era muito ligada a outras disciplinas da área das Ciências e Tecnologias, embora quando pensava no futuro, refletia em ter um trabalho e em paralelo manter uma ligação com a prática desportiva. Mas com esta pergunta sucessiva, da professora de EF, nalgumas das aulas comecei a cogitar a opção de seguir uma licenciatura para envergar por essa área, uma vez, que era algo que gostava bastante.

Assim, realizei a minha primeira formação académica através da Licenciatura em Desporto e Bem-Estar, no distrito de Leiria, já perspetivando, nessa altura, a realização do MEEFEBS na FCDEF da UC.

2. Caraterização das Condições de Realização do Estágio Pedagógico

2.1. Caraterização da Escola

A ESFF é um estabelecimento de ensino público, esta escola é conhecida como Escola Industrial e Comercial do Funchal. A mesma localiza-se no distrito do Funchal, na freguesia de Santa Luzia, na Rua João de Deus, nº 9.

Esta Escola surgiu como uma prestação de serviço de formação e educação nas áreas das Artes e Tecnologias. Com o passar dos anos e com a excelente qualidade da oferta educativa, o número de alunos foi crescendo, sendo necessário a realização de obras no seu interior e no exterior, onde foram construídas novas instalações desportivas para a prática das aulas de EF.

Em relação às instalações desportivas disponíveis para as aulas de EF, a escola dispõe de dois espaços interiores, um pavilhão gimnodesportivo onde podem estar presentes três turmas em simultâneo, e um ginásio, com capacidade para apenas uma turma por aula. Como espaços exteriores a escola usufrui de três campos de alcatrão, com capacidade para apenas uma turma por aula, um campo de betão onde podem estar até duas turmas a ter aula em simultâneo paralelamente, e um campo constituído por material sintético, com espaço para utilização de quatro turmas simultaneamente.

Atualmente esta escola conta com a presença de 2300 alunos no ensino secundário, distribuídos por um total de 104 turmas dos três anos de ensino secundário, provenientes, maioritariamente, do concelho do Funchal. Os Cursos Científico-Humanísticos oferecidos pela escola são quatro: Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas, para além destes, tem, ainda, como oferta educativa oito cursos profissionais, como Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Apoio à Gestão, Técnico de Eletrónica, entre outros.

2.2. Caraterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de EF é constituído por 28 professores, sendo 7 do sexo feminino e 21 do sexo masculino. A integrar este grupo no presente ao letivo (2021/2022), temos ainda 4 estagiários um deles da Universidade da Madeira e os restantes três da UC.

Este grupo está inserido no departamento de expressões, o qual é acompanhado pelo grupo de Artes Visuais, sendo coordenado por uma professora de Artes Visuais. Este reúne-se todas as quintas-feiras na segunda e na quarta semana de cada mês. O grupo disciplinar de EF tem um coordenador específico, sendo que as suas reuniões são quinzenais acontecendo todas as quintas-feiras pelas 13h30m.

O Desporto Escolar é uma estrutura de gestão intermédia e de orientação educativa, o qual pode ser coordenado por qualquer docente do grupo de EF, sendo este eleito por um período de dois anos. As modalidades que incorporam o Desporto Escolar são seis, nomeadamente: badminton, basquetebol, futsal, voleibol, boccia e atividades náuticas.

2.3. Caraterização da Turma

Para a caraterização da turma, foi aplicado um questionário na primeira aula lecionada, no 1.º período. A implementação deste questionário permitiu o conhecimento antecipado da turma, permitindo a recolha de dados biográficos, conhecer o gosto da turma pela disciplina de EF e, também, se praticam alguma modalidade extracurricular. Esta caraterização foi realizada desde início para que na primeira reunião do conselho de turma, fosse possível apresentar uma caraterização da turma juntamente com a diretora de turma.

A turma do 12.º 13 pertence ao Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. A mesma é constituída por 24 alunos, dos quais 19 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino. As suas idades estão compreendidas entre os 16 e os 19 anos, sendo que a maioria dos alunos se apresenta com 17 anos de idade. Dos 24 alunos desta turma, 5 alunos já reprovaram de ano uma vez, sendo que dois deles estão a repetir o 12.º ano.

Em relação ao gosto pela disciplina de EF, a maioria da turma respondeu positivamente afirmando que gostavam, ao contrário de 3 alunos que responderam negativamente a essa questão. A nível da prática desportiva fora do horário escolar, 17

dos alunos responderam que já praticaram uma modalidade desportiva, sendo que as modalidades mais praticadas foram a natação e a dança.

Esta turma apresenta 10 alunos com algumas patologias, sendo que 4 apresentam problemas de visão, 3 apresentam asma, 2 alunos contêm déficit de audição, é, ainda, evidenciado problemas de colesterol, rinite e dos ligamentos do joelho.

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Atividades de Ensino-aprendizagem

Referente ao processo de ensino-aprendizagem realizado ao longo do ano letivo, o mesmo recorreu a uma organização e estruturação de aulas para que conseguisse ter uma calendarização da intervenção a realizar coerente, previamente, com a documentação em vigor do grupo disciplinar de EF da escola.

1.1. Planeamento

O planeamento realizado foi essencial para a organização do trabalho a executar com a turma ao longo do presente ano letivo (2021/2022). O planeamento realizado desdobrou-se em três frentes, primeiramente surge o planeamento anual, em segundo segue o planeamento das unidades didáticas e, por último, seguem-se os planos de aula.

1.1.1. Planeamento Anual

A planificação anual, foi a primeira organização realizada alusiva a todo o ano letivo. Este planeamento é uma etapa fundamental, sendo que foi estruturado para que à primeira vista fosse descortinado o número total de aulas a lecionar em cada unidade didática, por período e também ao longo de todo o ano letivo. Possibilitando, desde logo a distribuição das Unidades Didáticas (UD) a abordar por período e a função didática a desempenhar em cada aula.

Para realização do plano anual, começamos por ter em consideração o horário de EF da turma, o calendário escolar disponibilizado pelo Conselho Executivo da escola, o mapa de instalação, onde consta os espaços atribuídos para a realização das aulas, e o sistema de rotação, o planograma onde contempla as várias matérias a lecionar no ensino secundário, os recursos materiais, assim como os objetivos das Aprendizagens Essenciais.

Consoante estas indicações, começamos por contemplar primeiramente o horário de EF da turma verificando os dias da semana em que a turma tinha a disciplina de EF e, posteriormente, verificamos o calendário escolar para verificar os períodos letivos de aulas. Posto isto, o plano anual começou a ser projetado no programa *Microsoft Excel*, onde começou por ser discriminado o ano letivo, em seguida e seguindo sempre uma lógica do mais abrangente para o mais consistente aparece os três períodos letivos, onde é apresentado em primeiro lugar os meses correspondentes a cada um deles. Logo abaixo

é exibido os dias do mês em que a turma tem as aulas de EF e, referente a cada dia é atribuído o número de aula lecionado correspondente a todo o ano letivo.

Após a programação dos dias de aulas é tido em consideração o mapa de instalações do grupo disciplinar de EF, onde para os dois dias da semana em que a turma tinha aula foi atribuído um espaço diferente. Passando os dias da semana e os espaços atribuídos a cada dia de aula a integrar o planeamento anual.

O planograma é um documento que vai ao encontro das modalidades nucleares a serem lecionadas, que contém as várias modalidades a abordar de acordo com o ano de escolaridade. Considerando os espaços atribuídos, foi distribuído pelo ano letivo as unidades didáticas a lecionar por período, consoante o espaço atribuído para o dia da semana. Foi registado assim no planeamento a modalidade a lecionar consoante o dia da semana, atribuindo o número da aula referente à matéria de ensino.

Posteriormente, consoante a realização das UD, foi implementado, no plano anual, a função didática de cada aula, para que fossem detetados mais facilmente, os momentos de avaliação. Para além disso, foram ainda descritos os recursos materiais disponíveis na escola para leção de cada UD, as competências e os objetivos das aprendizagens essenciais de cada matéria e, por último, uma abrangente caracterização da turma.

Este planeamento serviu de guia para a ação ao nível da leção, ao longo do ano letivo, possibilitando a visualização da dimensão de cada UD. Perante os imprevistos incontrolláveis, houve necessidade de se proceder às alterações necessárias, ao longo dos vários períodos letivos, a fim de evitar constrangimentos. Este planeamento foi essencial para a manutenção da organização e coerência, desde o início do ano letivo, servindo como guia na gestão do processo pedagógico.

1.1.2. Unidades Didáticas

O desenvolvimento das UD surge após a elaboração do planeamento anual, onde, as mesmas são estruturadas para que seja seguido um processo de ensino-aprendizagem organizado proporcional aos alunos da turma. Cada UD foi planificada para que se realizasse uma análise da modalidade a desenvolver e, subsequentemente, realizar uma avaliação inicial da turma perante os conteúdos da mesma, de modo a estruturar cada aula e os processos de avaliação da turma, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos.

Desta forma, as UD seguiram uma estrutura semelhante que abarca a análise da modalidade e dos alunos da turma, as Aprendizagens Essenciais, aprovadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, apresentação da estrutura do conhecimento, análise das condições de aprendizagem, onde, para além de conter os recursos humanos, espaciais, materiais e temporais, contém, também, o plano de contingência da COVID-19. Imediatamente, após todo o processo descrito anteriormente, procede-se à apresentação da avaliação formativa inicial dos alunos, a extensão e sequência dos conteúdos, sendo este contemplado com o número de aulas e a função didática de cada aula, culminando com a apresentação dos critérios de avaliação. Após a lecionação de cada UD foi realizada, ainda, uma reflexão final, apresentando o desenrolar da UD no contexto prático das aulas num processo reflexivo.

A concretização da UD para cada modalidade foi fundamental e indispensável, este documento exibiu-se, de forma a orientarmo-nos ao longo das aulas, seguindo sempre uma coerência ao longo do processo de ensino-aprendizagem apresentado. Na realização da UD era tido em consideração a sua unicidade, para que fosse sempre seguida uma coerência na sua totalidade, organizando conteúdos através de uma sequência lógica na sua programação e flexibilidade para que a mesma pudesse ser ajustada, sofrendo adaptações quando necessário e, ainda, efetivando um documento de forma objetiva e exequível, no qual deve ostentar a especificidade a nível dos conteúdos programáticos e as condições de realização.

Ressalta-se a concretização e lecionação de seis UD, ao longo do ano letivo, sendo que no 1.º período foram lecionadas danças tradicionais e futebol, no 2.º período ténis de campo e jogos tradicionais e no 3.º período basquetebol e orientação.

1.1.3. Planos de Aula

O plano de aula (PA) é o documento onde foram estruturadas cada aula das UD, sendo este o planeamento mais específico relativamente ao plano anual e à UD. Foi através deste documento que as aulas foram estruturadas e pensadas na prática, para fornecer uma prática pedagógica o mais adequado possível às condições de aprendizagem, de modo que a execução do processo de ensino-aprendizagem fosse uma constante.

A estrutura do PA foi organizada inicialmente com o núcleo de estágio, onde foram realizados alguns ajustamentos iniciais referentes ao mesmo. Este documento organiza-se da seguinte forma, primeiramente é apresentado o cabeçalho, o qual contém as seguintes informações: docentes, data, hora, duração, local, número da aula, número de alunos, UD, recursos materiais, competências das aprendizagens essenciais, objetivo e o sumário. Este documento estrutura-se para que a aula tenha três partes de conceção sendo estas o aquecimento, a parte fundamental e o retorno à calma. Cada uma destas é composta pela hora, os objetivos específicos, descrição da tarefa e respetiva organização, componentes críticas, critérios de êxito, estratégias do apoio pedagógico educativo individualizado e, ainda, os modelos e estilos de ensino. Por fim, é realizada uma legenda e apresentada uma justificação das opções tomadas e respetiva bibliografia.

Após a lecionação de cada aula, realizava-se uma reflexão crítica sobre a o planeamento efetuado, a intervenção pedagógica realizada e uma avaliação formativa da turma.

1.2. Intervenção Pedagógica

Após o planeamento efetuado, desenvolveu-se uma prática pedagógica refletida e preparada para colocar em prática. É neste momento que se percebe a importância de um bom planeamento, pois quando apresentamos os conteúdos teóricos organizados e os conteúdos práticos, daquele que é a ação do docente em aula, igualmente planificados e descritos, existe, conseqüentemente, uma intervenção pedagógica pensada a fim de que todas as ações realizadas no momento da aula sejam as mais eficazes e pertinentes.

A preocupação, referente à prática na lecionação das aulas, era relativa ao processo de ensino-aprendizagem com os alunos, posicionando, desde início, o aluno no centro desse processo. Um dos objetivos a desenvolver, ao longo desse processo, era promover o sucesso dos alunos através da transmissão de valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos mesmos.

É durante a intervenção pedagógica que acontece a transferência do trabalho realizado no planeamento para a ação pedagógica, onde se irá suceder o processo de ensino-aprendizagem.

A intervenção pedagógica realizada é dividida em 4 partes sendo elas a instrução, a gestão pedagógica, o clima e a disciplina e, por fim, as decisões de ajustamento.

1.2.1. Instrução

A instrução foi o principal procedimento para as aulas fluírem, pois era através da mesma que os alunos conheciam o que era para executar. Ao longo do estágio foram desenvolvidas estratégias, para que a instrução utilizada fosse mais eficiente e para que fosse utilizada no menor tempo possível. Ao longo das aulas foi notório quatro momentos de instrução, a preleção, a demonstração, o *feedback* e o questionamento.

As aulas iniciavam-se com a preleção inicial, onde era mencionado o objetivo da aula e o seu funcionamento, dando a conhecer aos alunos, o que iriam trabalhar ao longo da aula de forma audível e concisa. Este momento inicial, consideramos ter sido fácil de gerir desde o início do EP, pois apenas tínhamos a previdência de colocar a turma em semicircunferência e enunciar o que iria decorrer na aula de forma sumária.

Passando para a explicação dos exercícios, era utilizada uma preleção, realizando um discurso explicativo da tarefa a efetuar, sendo o mesmo, maioritariamente, acompanhado de demonstração. A demonstração foi realizada por um aluno capaz de uma realização técnica mais correta, para que ficássemos a controlar a turma, fornecendo *feedback* ao aluno que realizava a demonstração e, também, porque os padrões motores dos alunos são mais idênticos entre si fazendo mais sentido ser um aluno a demonstrar. A demonstração foi muito recorrente, pois era notório que os alunos percebiam melhor os exercícios quando acompanhados de demonstração na sua explicação. Por esta razão, mesmo que, por vezes, pensássemos que alguns exercícios eram de fácil compreensão, era pedido a um aluno para demonstrar pois facilitava a explicação realizada e tornava-se mais rápido o momento de instrução e a compreensão por parte dos alunos. Apenas não era utilizada a demonstração, quando os alunos já conheciam os exercícios, uma vez, que já tinham realizado em aulas anteriores.

Onde foi denotado uma maior dificuldade no momento de instrução, ao longo do processo de formação, foi na utilização do *feedback*. Inicialmente, utilizávamos com mais frequência o *feedback* descritivo e prescritivo, posteriormente, com o passar das aulas fomos utilizando maioritariamente o *feedback* interrogativo, fazendo com que os alunos refletissem nas suas ações e encontrasse sozinhos a resolução. O *feedback* ao longo do processo de ensino-aprendizagem, foi um momento no qual tivemos de trabalhar ao longo do ano para que o mesmo fosse aprimorado. Consideramos que não é um momento de instrução fácil, pois quando os alunos estão a realizar os movimentos parece tudo tão

rápido que não conseguimos observar com primazia os gestos técnicos realizados. Contudo, com a prática recorrente todas as semanas e com o conhecimento realizado das matérias de ensino, este tornou-se mais fácil, conseguindo instruir o *feedback* inicial, realizar o seu acompanhamento e fechar o ciclo de *feedback*.

No final da aula, era realizada uma preleção final, onde era efetuado um resumo da aula colocando questões aos alunos e mencionando já o que iriam trabalhar na próxima aula.

1.2.2. Gestão Pedagógica

No processo de ensino-aprendizagem existem vários fatores que têm de ser bem geridos de forma a rentabilizar o tempo de aula, para que o tempo potencial de aprendizagem seja beneficiado. O planeamento realizado das aulas foi essencial para uma gestão pedagógica bem-sucedida, do tempo, dos espaços, do material e dos alunos em aula.

A gestão do tempo de aula, foi fácil de dirigir, era seguido os tempos estipulados no plano de aula. Chegávamos antes da hora da aula, para verificar se o espaço de aula estava operacional e para começar a posicionar o material com antecedência. Tentamos que as aulas não tivessem muitos exercícios, para potencializar o tempo de prática e de aprendizagem dos alunos, reduzindo o tempo de paragem e de transição entre exercícios. Os espaços da aula, foram rentabilizados e controlados, para tal, era tido em consideração no planeamento da aula o espaço disponível para o processo de ensino-aprendizagem, de modo a retirar o maior proveito do mesmo. De forma a controlar o espaço de aula, bem como o material e os alunos, era realizada uma circulação ativa pelo espaço disponível. No decorrer das aulas, os alunos ajudavam na organização do material para os exercícios, bem como na recolha e na sua devolução à arrecadação do material. Os alunos foram fáceis de controlar, era mantida uma postura e circulação ativa na aula, de modo a manter os mesmos dentro do campo de visão. Os grupos realizados nas aulas, na sua maioria foram previamente estipulados antes da aula, para que fosse mais rápido este momento de organização da aula.

A UD de danças tradicionais a nível da gestão pedagógica foi mais fácil de gerir, o espaço fornecido para lecionar estas aulas era um espaço interior onde só era utilizado apenas por uma turma, permitindo um maior controlo de espaços, do tempo por ser um

espaço não muito amplo, do material utilizado que maioritariamente era apenas utilizado o sistema de som instalado no espaço da aula e dos alunos. Contrariamente à UD de futebol, que já era lecionado num espaço exterior muito amplo, onde nestas aulas maioritariamente fazia imenso calor a essa hora, fazendo com que os alunos se cansassem com maior facilidade.

1.2.3. Clima de Aula/Disciplina

Relativamente ao clima de aula, procuramos ao longo do EP aperfeiçoar esta dimensão através do desenvolvimento de estratégias como, a adequação dos exercícios que promovessem o sucesso dos alunos, do fornecimento de *feedback* positivo, da atribuição de elogios para contagiar os alunos e mostrar interesse questionando sobre as atividades extracurriculares, de forma a motivar os alunos para a prática. No início do ano letivo, encontrávamo-nos um pouco firmes, com medo de empregar demasiada confiança aos alunos, mas com o decorrer das semanas essa firmeza foi-se atenuando, havendo uma procura constante de uma atitude positiva, para entusiasmar os alunos, contagiando os mesmos com uma boa disposição para a aula.

A turma do 12º13, foi uma turma no geral com um comportamento exemplar mantendo um comportamento apropriado ao longo das aulas, onde conseguimos criar bons momentos de ensino-aprendizagem num ambiente favorável à turma. Em poucos momentos, o que acontecia era alguns alunos manterem conversas paralelas nos momentos de instrução ou no decorrer dos exercícios, sendo que, por vezes, era aplicada uma chamada de atenção mesmo há distância para perceberem que estamos sempre alerta, mesmo quando estamos mais afastados do exercício.

1.2.4. Decisões de Ajustamento

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem há sempre decisões de ajustamento a realizar quer no planeamento ou nas ações da prática pedagógica. As incertezas que surgiram inicialmente e as constantes reflexões realizadas ao longo do estágio pedagógico, sobre as planificações e as intervenções pedagógicas executadas, levou a alguns reajustamentos que foram inevitáveis e essenciais para que todo processo de estágio estivesse enquadrado da melhor forma para os alunos de acordo com os parâmetros do grupo disciplinar e não só. Por mais que tenhamos tudo planeado, não é

fácil realizar uma planificação que não seja alvo de reajustamentos, o que acaba por ser normal, uma vez, que estamos num processo de constante formação.

Torna-se complexo a planificação adequada de uma UD logo de início para todas as aulas, onde não conseguimos prever a evolução dos alunos face aos conteúdos programáticos e, por isso, os cronogramas de cada UD onde constam os conteúdos programáticos, foram alvo de readaptação ao longo do decorrer das aulas. Algo que também foi alvo de retificação, foi o planeamento anual, uma vez, que o número de aulas do 2.º e 3.º períodos foram alterados devido à rotação de espaços e, conseqüentemente, a UD a lecionar tinha de ser ajustada ao espaço fornecido para as aulas. Já referente aos planos de aula, houve alterações no momento da aula relativas ao tempo de exercitação de alguns exercícios, observando que seria mais vantajoso um maior tempo de prática dos mesmos. Por vezes, nas aulas lecionadas nos espaços exteriores nem sempre era possível prever as alterações climáticas, fazendo com que nos momentos antes da aula fosse verificado os espaços interiores disponíveis para lecionar as aulas, sendo que a aula tinha de ser adaptada ao novo espaço disponível. Ao longo do ano letivo, devido à situação pandémica covid-19, houve sempre muitos alunos a faltar, pelo que em muitas aulas os grupos planeados tinham de ser reajustados no momento, de modo a enquadrar aos exercícios programados para as aulas.

Passando a considerar a intervenção pedagógica, esta foi sofrendo constantes adaptações no decorrer do EP, foi sempre alvo de muitas reflexões ao longo das reuniões realizadas entre o núcleo de estágio. Alvo de discussão, em modo de aperfeiçoamento nas primeiras reuniões, era referente à circulação realizada e à organização do espaço em aula, onde refletíamos sobre as nossas ações e distribuição dos exercícios pelo espaço. Posteriormente, os colegas de estágio juntamente com o professor orientador realizavam uma enumeração das suas observações, onde, por fim, realizávamos um balanço do que tínhamos de melhorar. O maior erro cometido a nível da circulação, foi deslocar-se sem estar com a cabeça erguida observando todos os alunos. Já na organização do espaço onde foram cometidos mais erros, foram nas aulas de futebol, onde poderia ser realizado um maior aproveitamento do campo disponível para a prática em vez de ter a turma concentrada em metade do mesmo. Passando a ter isto em consideração nas aulas, as decisões de ajustamento relativas a estas questões foram constantes no decorrer das mesmas, tendo sempre em consideração se era possível ajustar a circulação ou obter uma organização racional do espaço mais acertada.

Os momentos de instrução, também foram discutidos em reunião, considerando quantos momentos de instrução ocorreram, em quanto tempo e qual a sua utilidade. Nas primeiras reuniões, foi considerado que deveria ser melhorado dois momentos de instrução a preleção inicial e o *feedback* pedagógico. Na preleção inicial, o tempo de instrução tinha de ser mais reduzido, e em relação ao *feedback* pedagógico o mesmo tinha de ser mais consistente e ser realizado um acompanhamento do mesmo, de modo a fechar o ciclo de *feedback* iniciado.

Neste sentido, as decisões de ajustamento realizadas foram consideravelmente essenciais, para que o planeamento realizado e a intervenção pedagógica fossem aperfeiçoados, de maneira, a estar mais apropriado. O processo reflexivo realizado foi o desencadear para que as decisões de ajustamento fossem acontecendo aula após aula.

1.3. Avaliação das Aprendizagens

Assumimos, desde logo, que a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Como tal, ao elaborar os conteúdos a serem avaliados, os mesmos foram disponibilizados aos alunos para que estes tivessem conhecimento da avaliação que seria realizada dos mesmos em cada UD lecionada. Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, tentamos com que o processo de avaliação fosse sempre contínuo ao longo das aulas, onde a avaliação não fosse realizada apenas num momento, mas sim ao longo das aulas. Para construção do processo de avaliação na turma, foi preciso ter por base alguns conhecimentos sobre o mesmo, seguindo normas progressivas de avaliação.

Primeiramente, foi necessário adotar um conjunto de conhecimentos referentes às matérias de ensino, efetuando um conjunto de fundamentos dos domínios cognitivo e psicomotor, como táticas de jogo, técnicas, regras, entre outros aspetos relevantes, para que tivéssemos agnições suficientes para colocar em prática nas aulas e consequentemente, criar critérios de avaliação que fossem ao encontro das matérias lecionadas ao longo do ano letivo. Permitindo assim, incluir ao longo do sistema de avaliação, patamares de desenvolvimento de forma a existirem momentos de sucesso refletindo-se numa aquisição progressiva das aprendizagens por partes dos alunos.

Os sistemas de avaliação realizados foram adaptados aos alunos, sendo os mesmos consistentes e precisos. Os conjuntos de avaliação utilizados foram três, a avaliação

formativa inicial, formativa e sumativa, estas foram efetuadas estando interligadas entre si, respeitando o processo de ensino fornecido e o processo de aprendizagem dos alunos. Estes sistemas de avaliação, por vezes, sofreram alterações, para que fossem ajustados ao processo de ensino realizado e para que os alunos continuassem a progredir nas suas aprendizagens.

Assim que os grelhas de avaliação foram criados, as mesmas foram partilhadas com o professor orientador da escola para validação desses mesmos instrumentos de avaliação. Os registos de avaliação criados, foram realizados consoante os conteúdos programáticos estipulados nas UD, que, por sua vez, estes partiram da avaliação formativa inicial realizada da turma. Foram definidas estratégias, para que o registo da avaliação fosse mais simples pois numa fase inicial, realizar o registo de todos os alunos não foi tarefa fácil.

1.3.1. Avaliação Formativa Inicial

Para realizar um processo de ensino-aprendizagem adequado aos alunos da turma foi necessário identificar quais as competências e dificuldades dos alunos nas diferentes UD lecionadas, como tal, foi efetuada no início de cada UD, uma avaliação formativa inicial. Como menciona Carvalho (1994), esta avaliação tem como objetivo detetar o nível da turma, de modo a conseguir estruturar o desenvolvimento dos alunos face às aprendizagens conjeturadas. Permitindo, assim, recolher informações para a elaboração de um cronograma de conteúdos a desenvolver nos alunos.

Nesta fase inicial de avaliação, procuramos retirar o máximo de informação relativa às competências dos alunos, o que não foi tarefa fácil, principalmente nas duas primeiras UD lecionadas, uma vez, que não tínhamos os nomes dos alunos memorizados, para a realização do registo da avaliação dos mesmos, sendo quase uma tarefa inexecutável. Com isto, foi necessário delinear estratégias para que a realização do registo da avaliação dos alunos fosse mais fácil, por esse motivo, começou-se a filmar os momentos de avaliação e algumas aulas e, também, por criar grelhas de registo de avaliação mais simples. Nas grelhas de avaliação, para cada conteúdo delineado, foram estabelecidos três critérios de registo simples: 1 - “não executa”, 2 - “executa” e 3 - “executa bem”.

Na avaliação inicial de cada UD foi realizada uma avaliação dos conteúdos práticos, apenas na avaliação formativa inicial da UD de orientação é que foi realizado uma avaliação dos conhecimentos teóricos e práticos da modalidade. Após cada registo da avaliação era realizado um pequeno texto escrito sobre a avaliação formativa inicial, de modo a descrever o nível da turma e destacar as dificuldades de alguns alunos. Posteriormente, foi pensado em estratégias para a extensão e sequência dos conteúdos a lecionar ao longo de cada UD.

1.3.2. Avaliação Formativa

Consideramos a avaliação formativa fundamental, para o processo de ensino-aprendizagem, pois ao longo das UD esta foi essencial para a constante adequação da prática de ensino aos alunos, fornecendo uma progressão de exercícios mais ajustada e permitindo verificar as aprendizagens realizadas pelos mesmos. Esta avaliação era registada após a leção de cada aula, com valor quantitativo, identificando o nível dos alunos e delineando estratégias para a evolução destes. Com isto, verificamos que esta é uma avaliação processual, uma vez que é realizada ao longo das matérias de ensino, onde foi verificado o desenvolvimento das aprendizagens efetuadas pelos alunos ao longo da realização dos exercícios. Tal como afirma Carvalho (1994), a avaliação formativa é um processo para averiguar as aprendizagens realizadas pelos alunos, de modo a conseguir adequar da melhor maneira a ação pedagógica exercida ao desenvolvimento dos alunos nas aulas.

Embora a avaliação formativa tenha sido realizada ao longo das aulas, foi definido uma aula para a realização de uma avaliação mais formal, fornecendo uma nota definitiva a avaliação formativa. Bem como certifica Barreira et al. (2006), é necessário um momento de avaliação para monitorizar a aprendizagem realizando um registo de forma regulada e significativa.

Por ser uma avaliação que serviu para regular o processo de ensino-aprendizagem como menciona Barreira et al. (2006), entendemos que a nota da avaliação formativa atribuída devia estar integrada na avaliação sumativa final. Pois foi através da avaliação formativa contínua, ao longo das aulas, que ocorreram os ajustamentos necessários para que os exercícios fossem adequados aos alunos permitindo, assim, a sua evolução. Dito isto, consideramos que o resultado de uma nota final deve conter o desenvolvimento

das aprendizagens adquiridas ao longo das aulas, por parte dos alunos, fazendo por isso parte da avaliação sumativa final.

1.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa, segundo Simões et al. (2014) é uma avaliação que se realiza no final de uma UD, tendo por isso um momento para o seu efeito. O autor refere, ainda, que a mesma serve para estabelecer a avaliação alcançada pelos alunos através dos objetivos delineados inicialmente.

Os parâmetros da avaliação sumativa, foram de acordo com o processo de ensino-aprendizagem estabelecido ao longo das aulas, sendo que os alunos no decorrer das aulas, foram preparados e orientados para um momento de avaliação sumativa, onde foi observada as competências e capacidades dos mesmos nos domínios cognitivo e psicomotor. A avaliação formativa, foi realizada com o propósito de melhorar as aprendizagens concebidas pelos alunos dos conteúdos lecionados inicialmente, para que num momento final, seja realizada uma nova avaliação desses mesmos conteúdos, atribuindo, assim, uma avaliação sumativa. O que vai ao encontro do mencionado pelos autores Catunda e Marques (2017), indicando que o processo de avaliação sumativa deve ser justificado de acordo com os parâmetros estabelecidos inicialmente.

Ao longo dos momentos de avaliação sumativa, os mesmos foram importantes instantes de aprendizagem para a turma, pelo que não deixamos de imprimir *feedback* quando necessário, apesar de ser um momento de avaliação final.

Para a organização dos processos de avaliação, foi seguido as diretrizes do grupo disciplinar de EF estabelecidas, sobre a avaliação a realizar ao 12.º ano de escolaridade ao curso Científico-Humanístico, onde foram, seguidas as percentagens nos vários domínios a serem avaliados. Da qual, a classificação final é composta pelo domínio psicomotor que contém a classificação formativa e sumativa, o domínio cognitivo com as respetivas notas dos testes, questões aulas e fichas de trabalho realizadas, e pelo domínio sócio afetivo incorpora a assiduidade, pontualidade, comportamento, empenho e cooperação, os quais são registados ao longo das aulas e atribuída uma classificação no final do período.

1.3.4. Autoavaliação

Ao longo do estágio concebemos a autoavaliação, como a avaliação que o aluno realiza a cerca do seu desempenho comparativamente aos critérios estipulados inicialmente pelo professor. Posto isto, nesta avaliação o objetivo era que os alunos tomassem consciência da sua prática, referente aos seus comportamentos, ações, desenvolvimento, dificuldades ao longo de uma UD.

A autoavaliação foi realizada de forma informal, ao longo das aulas, e também, formalmente no final de cada UD. As circunstâncias onde a autoavaliação era realizada de forma informal, foram ao longo da realização de alguns exercícios que tinham como fim o objetivo da modalidade abordada, onde no final dessas aulas, era realizada um balanço das aprendizagens dos alunos, refletindo sobre as dificuldades e aprimoramentos a desenvolver. Já a autoavaliação formal, esta era realizada no final de cada UD, onde os alunos manifestavam a sua opinião reflexiva quanto ao próprio desempenho, fundamentando a nota final que mereciam através do preenchimento de uma ficha, após esse preenchimento, era realizado um diálogo individual com cada aluno, para justificar a nota concedida e, notificar e refletir junto dos mesmos sobre a assiduidade, pontualidade, comportamento, empenho e cooperação dos mesmos ao longo das aulas.

Concluindo, a realização da autoavaliação revelou ser importante, pois permitiu aos alunos tomar consciência e refletir sobre as aprendizagens adquiridas referente aos conteúdos abordados e as suas ações, bem como, possibilitou o desenvolvimento de algumas competências como a autonomia, espírito crítico e reflexivo. Possibilitou, também, identificar as dificuldades dos alunos, adequando o processo de ensino-aprendizagem de modo a suprimir essas dificuldades.

2. Dimensão 2 e 3

No que concerne à dimensão 2, referente à organização e administração escolar, esta visa a compreensão da atuação e de conteúdos relativos a intervenção dos docentes em cargos de gestão da escola. Assim, esta dimensão consistiu no acompanhamento de um cargo de gestão escolar de topo ou intermédia, de modo a adquirir conhecimentos teóricos e práticos do mesmo, ao longo de todo o ano letivo. A mesma, é importante para que num futuro próximo tenhamos consciência das responsabilidades e funções de um

cargo de gestão escolar, adquirindo, desde logo, conhecimentos para um bom trabalho futuro.

Quanto à dimensão 3, é referente a projetos e parcerias educativas, visa o desenvolvimento de competências de estruturação, desenvolvimento, implementação, planificação e avaliação de projetos educativos no meio escolar. Ao longo do estágio foram implementados três projetos, juntamente com o núcleo de estágio, onde o primeiro teve início já no 1.º período estendendo-se até ao 2.º período e, os restantes dois, foram concretizados no 3.º período.

2.1. Atividades de Organização e Gestão Escolar

No decorrer do estágio, foi realizado o acompanhamento ao cargo de gestão intermédia, nomeadamente da diretora de turma do 12.º13. O trabalho realizado, assentou numa colaboração à diretora de turma, onde foram aprofundados conhecimentos e procedimentos no âmbito da direção de turma, sendo que inicialmente, foram definidos estratégias e objetivos, de modo a organizar o conjunto de responsabilidades inerentes a este cargo.

Antes de começar o trabalho colaborativo ao cargo, houve antes uma conceção de conhecimentos inerentes ao mesmo, através da cadeira efetuado do 1.º semestre do presente ano letivo, de organização e administração escolar, na qual, realizou-se trabalhos referentes ao cargo de diretor de turma, permitindo uma preparação para as funções e responsabilidades do mesmo.

Os objetivos delineados inicialmente, para o acompanhamento do cargo, foram alcançados na sua generalidade, assim como as estratégias definidas foram aplicadas. Ao longo do ano letivo, foi possível o auxílio a este cargo, através do trabalho colaborativo demonstrado, nas reuniões do conselho de turma, reuniões de encarregados de educação e reuniões de diretores de turma. Estas reuniões permitiram, concomitantemente, compreender a importância que o cargo exerce na ligação estabelecida dos encarregados de educação e pais com a escola. Para além disso, foram realizados projetos com a turma de modo que o conselho de turma, conseguisse implementar todos os projetos da disciplina de cidadania e desenvolvimentos. O acompanhamento deste cargo e a lecionação das aulas de EF à turma, permitiu o desenvolvimento de todos os projetos que

a turma tinha para realizar, colaborando, desta forma, com a direção de turma no controle dos projetos e com o conselho de turma na implementação dos mesmos.

Com o acompanhamento do cargo de diretor de turma, percebemos que o mesmo é de extrema importância na orientação do aluno, servindo de ligação entre os restantes professores da turma e responsável pela articulação de informação ao encarregado de educação do respetivo educando. O qual, tem de encaminhar-se de acordo com alguns parâmetros, que são mencionados no regulamento interno da escola e na legislação em vigor. Posto isto, consideramos que adquirimos os conhecimentos necessários, tendo em conta uma possível ocupação futura do cargo, percebendo quais as intervenções a realizar perante as responsabilidades que o mesmo exige.

2.2. Atividades de Projetos e Parcerias Educativas

O primeiro projeto implementado foi de atividades náuticas de mar, mais concretamente a Canoagem de Mar, o mesmo foi realizado com duas turmas do 12.º ano, o 12.º12 e o 12.º13. Esta atividade teve como objetivos fornecer aos alunos a oportunidade de experimentarem estas atividades, fomentar o respeito pelo mar e pela natureza e, também, contribui para os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas, no qual foi levado em consideração o objetivo número 14, proteger a vida marinha, onde os alunos recolheram lixo que encontravam no mar e levavam para terra. Esta atividade realizou-se por duas vezes, a primeira decorreu no 1.º período e a segunda no 2.º período.

A nível organizacional, envolveu a deslocação de algumas entidades externas à escola, bem como de alguns professores que auxiliaram durante as atividades, o agendamento da atividade teve de ser compatível com o horário das turmas e das entidades envolvidas para que fosse possível a sua realização, após isso foi realizada as autorizações para os encarregados de educação. Nos dias que decorreram as atividades, o núcleo de estágio, elaborou fichas de presença para confirmar a comparência de todos os alunos conforme as autorizações asseguradas pelos encarregados de educação.

De modo geral, consideramos que os dois dias de atividades náuticas permaneceram com um impacto positivo para os alunos, em ambos os dias os alunos mostraram entusiasmo para praticar as atividades e colocar em prática os desafios da recolha de lixo existente no mar. Com a avaliação realizada da atividade, observamos que

conseguimos atingir os objetivos delineados inicialmente, verificando também que os alunos desenvolveram a parte pessoal, social e ambiental, através da ligação que ocorreu entre as duas turmas e pela entreajuda, respeito, responsabilidade, e solidariedade existente reconhecendo o respeito pela vida marinha e pela natureza.

A segunda atividade realizada foi a de dança para todos, a qual, consistiu na preparação da turma 29 do 10.º ano de escolaridade com danças tradicionais internacionais para implementar à comunidade escolar, familiares e amigos. Estas danças promovem a interculturalidade e também a socialização entre todos os envolventes, uma vez, que as danças implicam uma constante troca de par. Os principais objetivos delineados para esta atividade foram promover o gosto pelas danças tradicionais em geral, fomentando o espírito de grupo, a alegria, a felicidade e o convívio entre os participantes e sensibilizar para a interculturalidade através das danças tradicionais de vários países.

A preparação e organização deste projeto iniciou-se no 2.º período, o qual envolveu uma turma de curso profissional, que iria abordar dança, com isto, foi possível em colaboração com a professora de EF da turma lecionar as danças tradicionais à turma e assim a mesma já ficava com a UD de dança realizada. Foram necessárias cinco aulas para lecionar as danças, sendo que a sexta aula ocorreu no dia da implementação do projeto de dança para todos. Antes de começar a lecionar as aulas à turma, garantimos os recursos espaciais e matérias para a realização do evento, após essa confirmação, colocou-se em prática as aulas de modo a preparar o dia do evento. Ao longo das semanas que iriam sendo lecionadas as aulas, eram programadas as divulgações do projeto, sendo realizado cartazes, publicações nas redes sociais da escola e na página da escola. Para o dia do evento, foram realizadas t-shirts para a turma, como intuito de os participantes se guiarem durante a atividade.

Esta atividade, correu como planeado, a distribuição de tarefas entre o núcleo de estágio funcionou muito bem, contribuindo para uma boa organização do mesmo. O investimento inicial realizado para a divulgação do evento resultou, uma vez que estivera presentes alunos, professores, funcionários e familiares, para além destes, também contamos com a presença inesperada da RPT Madeira e da Rádio, os quais realizaram uma reportagem para o telejornal da Madeira. As danças programadas para a realização foram todas concretizadas com sucesso, as quais fomentaram a socialização entre todos os participantes e a entreajuda, o que se originou um ambiente agradável e entusiasmante

durante o desenrolar da atividade, considerando, desta forma que os objetivos delineados foram conseguidos.

O terceiro projeto realizado em conjunto com o núcleo de estágio, foi o projeto de atividade física e saúde. O qual teve como objetivo primordial alertar toda a comunidade escolar para a importância da prática de atividade física e da necessidade de controlar, regularmente, alguns fatores de risco como a pressão arterial, diabetes, índices de massa corporal e de gordura. Neste sentido, este projeto foi organizado em quatro partes, a primeira orientou-se para prática de modalidades exercidas em ginásios como por exemplo, *pilates*, *chi kung*, abdominais e *core* e aulas intervaladas de alta intensidade, por várias turmas do secundário, a segunda parte, foi a realização de uma aula de atividade física à população idosa em conjunto com uma turma de 12.º ano, a terceira foi a realização do controlo de fatores de risco aberto a toda a comunidade escolar e, por último, foi realizado, ainda, a prescrição de treinos, dicas nutricionais e acompanhamento presencial no ginásio de musculação da escola.

Como podemos verificar, este projeto envolveu uma grande organização e estruturação. Foi necessário o envolvimento de várias entidades como é o exemplo de profissionais da área do fitness e da saúde e uma articulação de horários, entre os mesmos e as turmas envolvidas. Além disto, envolveu uma articulação com a direção da escola para a autorização de pessoas idosas e, para a divulgação da medição alguns fatores de risco, da prescrição de treino e acompanhamento no ginásio da escola.

Ao longo da implementação das várias partes, tivemos a responsabilidade de controlar os diferentes recursos espaciais, humanos e materiais, de modo a ter sempre tudo pronto para cada tarefa se realizar da melhor maneira. As aulas de ginásio lecionadas às turmas foram um acréscimo muito importante para este projeto, uma vez, que oferecemos a oportunidade dos vários alunos experimentarem novas modalidades da área do fitness, conseguindo diversificar as aulas de EF de algumas turmas, alertando para a importância de realização de atividade física e da saúde. A aula para idosos, que ocorreu na escola sucedeu como planeado, conseguindo com que alguns idosos saíssem de casa e praticassem atividade física com alunos mais novos, esta aula tornou-se numa inspiração para alguns alunos, reforçando uma vez mais, a importância da atividade física e o quanto influencia a saúde. As medições realizadas de alguns fatores de risco, contou com a presença de uma enfermeira, esta parte do projeto, também, realizou-se como estipulado, ficando assim uma parte da comunidade escolar a saber os seus níveis de pressão arterial,

diabetes, índices de massa corporal e de gordura. Já a prescrição de exercícios físico e de acompanhamento de treino realizado no ginásio, foi bom principalmente para os alunos que estavam a começar um plano de treino, onde foi detetado algumas incorreções a nível postural conseguindo corrigir as mesmas. Em modo de reflexão, ao longo das várias intervenções realizadas no meio escolar, consideramos que todas elas correram bem, conseguindo alertar, na comunidade escolar, para os benefícios que a atividade física transposta para a saúde.

Em suma, encontramos-nos muito satisfeitos com a realização destes projetos, pois permitiu entrar em contacto com vários órgãos da escola e entidades externas, os quais colaboraram connosco, percebemos, também, o que é necessário e o que envolve a preparação para este tipo de atividades numa escola, saindo com uma maior experiência e uma maior confiança para a realização deste tipo de eventos numa próxima vez.

3. Atitude Ético-Profissional

Associado ao estágio pedagógico, a atitude ético-profissional foi a dimensão mais importante ao longo da prática docente enquanto estagiários, pois a maneira como atuamos perante a comunidade escolar é fundamental para a articulação de um bom ambiente de trabalho. O estágio envolve um compromisso de responsabilidade, respeito, auxílio, cortesia para com todas os cidadãos envolvidos no meio escolar.

Referente à prática de ensino aprendizagem a atitude ético-profissional, foi importante para transmitir aos alunos uma conduta profissional exemplar, através do respeito de igual forma com todos os alunos, na transmissão de valores na lecionação das aulas e no compromisso com as aprendizagens dos alunos. Como foi o exemplo, do projeto da olimpíada sustentada realizado com a turma, o qual teve um pacto com a transmissão de valores sendo os alunos o centro do processo de aprendizagem. Para que isto fosse possível, ao longo do estágio, teve de ser mantida uma constante pesquisa sobre as matérias de ensino e de projetos a implementar na comunidade escolar, com isto, para além da procura de informação nas páginas *web*, foi também procurado informação junto do núcleo de estágio e de EF, bem como realizada algumas formações como foi o exemplo da formação em educação inclusiva. As reuniões semanais realizadas com o núcleo de estágio, também, foram muito importantes neste aspeto, uma vez, que permitia discutir assuntos sobre a lecionação das matérias de ensino refletindo sobre a prática pedagógica o que levou não só ao desenvolvimento da prática pedagógica exercida, como também, a

um constante compromisso com a nossa evolução enquanto futuros docentes. Para além disso, também foi importante a realização das reflexões semanais, o que levou a uma reflexão sobre a prática e a estratificação de estratégias para que a mesma fosse evoluindo.

Foi também possível, ao longo do ano letivo, colaborar com o núcleo de EF, através do auxílio nas várias atividades desportivas organizadas pelos mesmos, tais como as atividades de voleibol, orientação, educação inclusiva, futsal e basquetebol, onde foi realizada as funções de arbitro, explicação das atividades, organização dos recursos espaciais e materiais.

Ao longo da realização da prática pedagógica, consideramos que houve uma conduta pessoal adequada perante os vários intervenientes da comunidade escolar. Foi demonstrado disponibilidade para os alunos após as aulas, de igual forma, para os encarregados de educação, pais, professores e funcionários, auxiliando no que fosse necessário. A conduta pessoal mantida com os encarregados de educação e pais, foi demonstrada em reunião no auxílio de algumas perguntas efetuadas pelos mesmos, como também em alguns projetos que participavam orientando-os aos locais indicados ou até mesmo durante as atividades, aos professores das várias áreas disciplinares, essa conduta, confirma-se através do auxílio e colaboração interdisciplinar que ocorreu por exemplo com a docente da disciplina de desenho, onde conseguimos interligar a realização de um projeto fazendo o mesmo corresponder aos objetivos da disciplina de cidadania e desenvolvimento, já com os funcionários auxiliávamos da verificação das condições espaciais para as aulas, como no respeito e educação mantida com os mesmos, nos vários espaços da escola.

A atitude ético-profissional, é algo que devemos ter em consideração, pois a mesma é importante para adquirirmos um equilíbrio no local de trabalho, o bom senso demonstrado entre toda a comunidade escolar tornou a prática pedagógica mais agradável e agradável.

CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

PERCEÇÃO DA AUTOCONFIANÇA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A LECIONAÇÃO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

PERCEPTION OF SELF-CONFIDENCE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ABOUT TEACHING STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Soraia Freitas Cassaca

Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Coimbra, Portugal
Professora Doutora Elsa Maria Ferro Ribeiro da Silva

Resumo: Os docentes de Educação Física devem ser capazes de incluir nas suas aulas alunos com deficiência intelectual. Este estudo teve como objetivo perceber a perceção da autoconfiança de professores de educação física sobre a lecionação a alunos com deficiência intelectual. O estudo envolveu 28 docentes da Escola Secundária Francisco Franco e 3 estagiários do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Foi aplicado o inquérito, na versão portuguesa, *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D)* (Block et al., 2013) focando-nos somente na deficiência intelectual. Os resultados indicaram que a perceção de autoconfiança de professores e estagiários de Educação Física da Escola Secundária Francisco Franco, encontra-se entre o grau de confiança moderada e elevada para a lecionação a alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Deficiência Intelectual. Autoeficácia. Inclusão.

Abstract: *Physical Education teachers must be able to include students with intellectual disabilities in their classes. This study aimed to understand the perception of self-confidence of physical education teachers about teaching students with intellectual disabilities. The study involved 28 teachers from the Francisco Franco Secondary School and 3 trainees from the 2nd year of the Masters in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education. The survey, in the Portuguese version, Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors towards Children with Disabilities (SE-PETE-D) (Block et al., 2013) was applied, focusing only on intellectual disability. The results indicated that the perception of self-confidence of teachers and trainees of Physical Education at Francisco Franco Secondary School, is between the moderate and high degree of confidence for teaching students with intellectual disabilities.*

Keywords: *Teacher Training. Intellectual Disability. Self-efficacy. Inclusion.*

1. Introdução

Cabe aos professores de EF adaptar as suas aulas a alunos com deficiência intelectual, contudo pode haver determinadas situações em aula em que o grau de confiança destes professores varie, para incluir estes alunos em determinadas tarefas durante as suas aulas. As turmas são sempre heterogenias onde o professor já encontra alguns desafios para conseguir que as suas aulas sejam adequadas a cada aluno, de modo que os mesmos consigam progredir nas suas aprendizagens, a constante adaptação e definição de estratégias nas aulas já tem de ser, à partida, uma qualidade dos docentes de EF. Com isto, quando numa determinada turma está presente um aluno com deficiência intelectual, a capacidade para os mesmos adaptarem as suas aulas a estes alunos, também, tem de ser eficaz, conseguindo sempre arranjar estratégias para que o mesmo consiga progredir com as suas aprendizagens apesar do défice cognitivo que conduz. Dito isto, com este estudo pretendemos inquirir professores de EF e estudantes em formação inicial de professores da ESFF, de modo a perceber a autoconfiança ou o grau de confiança dos mesmos, para incluírem nas suas aulas de EF um aluno com deficiência intelectual.

A deficiência intelectual, faz com que o aluno tenha algumas limitações em aprender, devido ao défice cognitivo presente no mesmo. Contudo os professores têm de ser capazes em adaptar as suas aulas a este aluno, por conseguinte, implementamos um questionário aos professores de EF e questionou-se sobre três situações que podem ocorrer nas suas aulas. A primeira foi referente à implementação de teste de condição física ao aluno, a segunda refere-se à lecionação de habilidades básicas das modalidades desportivas coletivas, como voleibol, basquetebol ou andebol e, a terceira foi relativo às situações do jogo formal de modalidades desportivas coletivas. Durante estas três situações apresentadas anteriormente, foi questionado sobre a confiança do docente para: instruir os colegas a ajudarem o aluno com deficiência intelectual adaptar a sua instrução às limitações do aluno, auxiliar o mesmo durante a tarefa e na sua capacidade para manter o aluno dentro da tarefa pretendida.

Este estudo teve como suporte o inquérito na versão portuguesa, a Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva (EAE-EFI), traduzido por Campos et al. (2022) de *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors toward Children with Disabilities* (SE-PETE-D), Block et al (2013).

2. Enquadramento Teórico

Acontece que muitas crianças com deficiência são dispensadas das aulas de EF, isto devido à falta de confiança dos professores de EF para lecionar estes mesmos alunos durante as suas aulas (Greguol et al., 2018). (Alves & Duarte, 2014) mencionam que as aulas de EF têm de ser planeadas tendo em conta os alunos com deficiência, oferecendo aos mesmos através dos exercícios programados a participação ativa proporcionando a interajuda entre os alunos. Os autores mencionam, ainda, que a inclusão advém da integração dos alunos com deficiência nas tarefas da aula, as quais oferecem momentos de interação social, dado que proporciona a estes alunos a oportunidade de mostrarem as suas capacidades físicas, nas quais realizam habilidades de modo que seja atingido um objetivo comum entre um grupo de alunos.

A deficiência intelectual tem influência nas habilidades sociais sendo estas limitadas, uma vez que a disciplina de EF permite a interação entre os vários alunos onde são estimuladas interações sociais e também estabelecido o contacto visual, esta disciplina é uma primazia para os alunos com deficiência intelectual desenvolverem essas habilidades sociais (Ferreira & Munster, 2017). É importante ter em atenção a descrição e as suas unicidades dentro da deficiência intelectual alunos, para que o professor consiga adequar o melhor possível os métodos e estratégias a utilizar no processo de ensino-aprendizagem em aula para com os mesmos (Greguol et al., 2018; Joaquim & Dantas, 2016). É fundamental que nas escolas o contacto realizado entre os professores de EF e os alunos portadores de deficiência intelectual seja efetuado com uma atitude positiva, pois fornece um melhor ambiente onde o professor realiza uma melhor intervenção nas suas aulas havendo por parte deste alunos uma melhor interação na realização das aulas (Ocete et al., 2022).

É também importante para estes alunos a participação na aula em conjunto com os colegas da turma, não atribuindo tarefas individuais que sejam realizadas apenas pelo aluno com deficiência, para estes alunos é essencial estarem, também, integrados num ambiente heterogéneo, pois permite a interajuda entre os alunos e provoca as interações sociais que é importante para estes alunos (Pellerin et al., 2022). No estudo de Campos et al. (2015) é mencionado, que professores de EF com alguma experiência em lecionar aulas com alunos com deficiência referem que estes alunos devem ser incluídos nas aulas de EF, embora surjam algumas dificuldades na planificação para a efetividade e eficácia

nas aulas. O mesmo estudo menciona ainda algumas estratégias dentro delas salienta-se a assistência nas aulas de EF de um professor de EF adaptada e, também, um par tutor para trabalhar com o colega que apresenta alguma deficiência para que seja mais fácil para esse aluno.

A autoeficácia dos professores influencia a maneira como os mesmos encaram os alunos com deficiência nas suas aulas (Campos & Neves, 2017). Os professores de EF que têm maior confiança para lecionar aulas de EF aos alunos com deficiência, são professores que têm uma autoeficácia mais elevada, pois sentem segurança nas atividades realizadas com esses alunos, conseguindo potencializar o processo de aprendizagem desses alunos, por conseguinte, a capacidade destes professores incluírem alunos com deficiência nas suas aulas vem também acompanhada de motivação, para que os mesmos adequem os exercícios tendo em conta as capacidades dos alunos, estando desta maneira presente a autoeficácia, uma vez que conseguem adaptar as aulas a estes alunos (Campos et al., 2015).

A formação académica e não só, dos professores relativamente à Educação Inclusiva tem impacto na influência sobre a sua perspetiva de inclusão, a formação referente à inclusão de alunos com deficiências nas aulas é muito importante para que os mesmo sejam capazes de proceder a um processo de ensino-aprendizagem para estes alunos, sem receio e com confiança no trabalho realizado, com isto é relevante a formação dos professores relativamente ao Ensino Inclusivo (Fernandes et al., 2019). A constante formação referente à inclusão de alunos nas aulas de EF, é fundamental para a competência dos docentes na qualidade e confiança no desenvolvimento de um processo de inclusão eficiente, onde o desenvolvimento de estratégias tem de ser uma constante (Morais et al., 2019). Os docentes que realizaram algumas formações, para além de estarem mais aptos à inclusão de alunos com deficiências nas aulas de EF, podem evidenciar uma maior perceção de autoeficácia à inclusão dos mesmos nas suas aulas (Abellán et al., 2019; Reina et al., 2016, 2019).

Alguns estudos (Greguol et al., 2018; Hutzler & Daniel-Shama, 2017), podem revelar diferenças da inclusão de alunos portadores de deficiência relativamente aos géneros feminino e masculino, como é o caso do estudo de (Hutzler & Daniel-Shama, 2017; Jovanović et al., 2014) no qual foi evidenciado, que o sexo feminino apresenta uma

atitude mais favorável face à inclusão destes alunos nas suas aulas comparativamente ao sexo masculino.

3. Objetivos

3.1. Objetivo Geral

Este estudo tem como objetivo perceber a perceção do nível de autoconfiança de professores de EF relativamente à lecionação a alunos com deficiência intelectual.

3.2. Objetivo Específico

Para atingirmos o objetivo geral exposto quisemos perceber:

- 1) O grau de confiança dos professores, para instruir os colegas a ajudar o aluno com deficiência intelectual, durante a realização de teste de condição física;
- 2) O nível de confiança dos docentes, para lecionar habilidades básicas das modalidades coletivas;
- 3) O nível de autoconfiança dos docentes, para lecionar ao aluno com deficiência intelectual o jogo formal das modalidades coletivas.
- 4) Perceber se existem diferenças entre sexos.

4. Metodologia

Para análise e tratamento dos dados recolhidos, foi utilizado o programa *Microsoft Excel*. O mesmo permitiu analisar as respostas quantitativas dos professores, permitindo verificar a média, desvio padrão, mínimo e o máximo das respostas dadas em cada questão.

Na análise das questões, as respostas devem estar entre os 4 e os 5 valores para que possa ser feita uma análise positiva sobre a lecionação do aluno com deficiência intelectual aulas de EF por parte dos professores de EF.

4.1. Instrumentos e Procedimentos

Este estudo recorreu à aplicação de um inquérito sobre a inclusão de um aluno com deficiência nas aulas de EF, aos 28 professores e aos 3 estagiários do grupo disciplinar de EF da ESFF, no presente ano letivo. O inquérito foi anónimo onde os participantes assinaram o consentimento informado. O mesmo foi disponibilizado aos

professores, na última semana do mês de março, entregue em papel numa reunião do grupo disciplinar de EF.

O inquérito foi utilizado na versão portuguesa traduzido por Campos et al. (2022) de *Self-Efficacy Scale for Physical Education Teacher Education Majors toward Children with Disabilities (SE-PETE-D)*, Block et al (2013), tendo como denominação Escala de Autoeficácia na Educação Física Inclusiva (EAE-EFI). Este inquérito contém, questões sobre a inclusão de um aluno com deficiência intelectual, deficiência física e deficiência visual, contudo este estudo foca-se apenas na deficiência intelectual devido à extensão dos dados recolhidos no conjunto dos três tipos de deficiência.

A primeira parte, contém uma descrição de um aluno com deficiência intelectual, após esta descrição é apresentada uma escala de confiança que varia entre 1 e 5, sendo que 1 representa “sem confiança”, 2 “confiança baixa”, 3 “confiança moderada”, 4 “confiança elevada” e 5 “total confiança”. Em seguida, ainda na primeira parte são apresentadas seis questões que abordam três situações distintas, sendo que a primeira situação contém apenas uma questão, referente à capacidade do professor para instruir os colegas do aluno com deficiência intelectual a ajudarem-no durante a realização dos testes de condição física. Na segunda situação, são apresentadas três questões referentes à capacidade do professor para lecionar habilidades básicas das modalidades coletivas ao aluno com deficiência intelectual. A terceira situação, contém apenas duas questões referentes ao acompanhamento pedagógico deste aluno durante a realização do jogo formal de modalidades coletivas.

A segunda parte corresponde a questões de caracterização socio biográfica dos participantes.

4.2. Participantes

Neste estudo estão presentes 31 participantes, sendo 28 docentes de EF e 3 estagiários da ESFF, dos quais 24 do sexo masculino (77%) e 7 do feminino (23%), com idades compreendidas entre 24 e os 67 anos.

5. Resultados

A análise foi realizada através da estatística descritiva, onde obtivemos a média e o desvio padrão das questões correspondentes a cada situação do inquérito, de modo a

verificar diferenças e, se as respostas adquirem valores positivos entre cada situação exposta. A abaixo apresentamos cada situação:

Primeira situação: É referente ao grau de confiança dos professores, para instruir os colegas a ajudar o aluno com deficiência intelectual, durante a realização de testes de condição física. Esta foi analisada obtendo o resultado da média à primeira questão colocada no inquérito.

Segunda situação: Refere-se ao nível de confiança dos docentes, para lecionar habilidades básicas das modalidades coletivas. A mesma foi analisada através das médias obtidas na segunda, terceira e quarta perguntas presentes no inquérito.

Terceira situação: É relativa ao nível de autoconfiança dos docentes, para lecionar ao aluno com deficiência intelectual o jogo formal das modalidades coletivas. A mesma, foi observada através da média realizada às questões número cinco e seis presentes no inquérito.

Por último, foi realizada uma comparação entre os docentes do sexo feminino e masculino em relação às situações anteriores, os procedimentos de análise foram os mesmos, apenas as médias de cada sexo foram realizadas individualmente.

5.1. Apresentação e Discussão dos Resultados

Abaixo segue-se um quadro com os valores das médias e desvio padrão das três situações descritas anteriormente:

Quadro 1 - Comparação dos valores da média e de desvio padrão das três situações

	1ª Situação	2ª Situação	3ª Situação
<i>nº da pergunta</i>	P_1	P_2_3_4	P_5_6
<i>média</i>	4,06	3,90	3,90
<i>dp</i>	0,76	0,70	0,86
<i>min</i>	3	2	2
<i>max</i>	5	5	5
<i>N (%)</i>	31 (100%)		

Como podemos verificar no quadro 1, na primeira situação, referente à primeira pergunta do inquérito, é obtida uma média de 4,06 valores, sendo que as respostas a esta questão pelos 31 inqueridos, foram compreendidas entre os 3 e os 5 valores, obtendo assim um desvio padrão de 0,76. Já na segunda situação, a média atingida referente às

perguntas 2, 3 e 4 foi de 3,90, dos quais as respostas atribuídas variaram entre os 2 e os 5, pelo que o desvio padrão foi de 0,70. Na terceira situação, podemos verificar que a média conseguida foi de 3,90, o desvio padrão obteve um valor de 0,86, pelo que as resposta mínima e máxima atribuídas pelos inqueridos foi respetivamente de 2 e 5 valores.

Concluimos que a primeira situação foi a que alcançou um maior valor, sendo o mesmo de 4,06, tendo como resposta mínima 3 valores, na escala de confiança utilizada. Enquanto a segunda e terceira situação obtiveram a mesma média de 3,90 valores, sendo que, para ambas o valor mínimo atribuído foi de 2 valores. Com isto, podemos concluir que o nível de confiança dos professores, para instruir os colegas a ajudar o aluno com deficiência intelectual, durante a realização de teste de condição física, é maior em relação ao nível de confiança dos professores para lecionar habilidades básicas e jogo formal das modalidades coletivas, ao aluno com deficiência intelectual. Idêntico aos dados obtidos no estudo de Campos et al. (2022), os quais apontaram um maior valor da média para a primeira pergunta, que neste caso é referente à primeira situação, já as perguntas número 2, 3 e 4 desse estudo, alusivas à segunda situação, apontaram um valor de média muito idêntico à média obtida para as perguntas 5 e 6, da terceira situação, pelo que este estudo está em concordância com os valores obtidos. Contudo, no geral o valor obtido para as três situações permite deduzir, que os docentes da ESFF têm um grau de confiança entre o moderado e o elevado para incluir um aluno com deficiência intelectual nas aulas de EF, tanto para instruir os colegas a ajudar o aluno com deficiência intelectual, durante a realização de teste de condição física, como lecionar habilidades básicas modalidades coletivas e, também, o jogo formal das modalidades coletivas, contrariamente, ao estudo de Fernandes et al. (2019), o qual obteve para esta dimensão da deficiência intelectual, um valor indicador de um grau de confiança moderado dos docentes para a inclusão deste aluno nas suas aulas.

Quadro 2 - Comparação dos valores da média e de desvio padrão das três situações referentes ao sexo masculino

	1ª Situação	2ª Situação	3ª Situação
<i>nº da pergunta</i>	P_1	P_2_3_4	P_5_6
<i>média</i>	4,04	3,86	3,90
<i>dp</i>	0,79	0,69	0,85
<i>min</i>	3	2	2
<i>max</i>	5	5	5
<i>N (%)</i>		24 (77%)	

Em relação aos resultados apresentados pelo sexo masculino, referente às três situações ostentadas no quadro 2, os valores obtidos representam os 24 inqueridos do sexo masculino, representando 77% da amostra total. A média apresentada na primeira situação, referente à primeira pergunta realizada, revela um valor de 4,04, o desvio padrão alcançou um valor de 0,79, sendo que a resposta mínima atribuída à primeira pergunta do questionário foi de 3 valores do nível de confiança e a resposta máxima atribuída foi de 5 valores. Na segunda situação, observamos os valores obtidos referentes às perguntas 2, 3 e 4 do inquérito, sendo apresentado uma média de 3,86 valores, com um desvio padrão de 0,69, obtendo assim, um valor de resposta mínima de 2 e de resposta máxima de 5 valores. Na terceira situação, são anunciados os valores referentes às perguntas 5 e 6, as quais obtêm uma média de 3,90 valores, já o desvio padrão é de 0,85, sendo atribuído como resposta mínima e máxima respetivamente 2 e 5 valores referente ao nível de confiança.

Realizando um balanço dos resultados expostos no quadro 2, constatamos que o sexo masculino obteve maior valor de média na primeira situação sendo a mesma de 4,04 valores, que assinala confiança elevada, em paralelo com o resultado apontado no estudo de Abellán et al. (2019), ostentado um valor de 3,48, designando um grau de confiança moderado. Segue-se a terceira situação com uma média de 3,90 e, posteriormente, a segunda situação com uma de 3,86 valores. Assim, podemos concluir que o sexo masculino, sente uma confiança elevada para instruir os colegas a ajudar o aluno com DI, durante a realização de teste de condição física, comparativamente à segunda e terceira situação que obtêm um valor entre a confiança moderada e elevada para o grau de confiança para lecionar habilidades básicas e o jogo formal das modalidades coletivas.

Quadro 3 - Comparação dos valores da média e de desvio padrão das três situações referentes ao sexo feminino

	1ª Situação	2ª Situação	3ª Situação
<i>nº da pergunta</i>	P_1	P_2_3_4	P_5_6
<i>média</i>	4,14	4,08	3,93
<i>dp</i>	0,64	0,72	0,88
<i>min</i>	3	3	2
<i>max</i>	5	5	5
<i>N (%)</i>		7 (23%)	

Analisando o quadro 3, referente aos valores da média, desvio padrão, valor mínimo e valor máximo obtidos nas três situações do sexo feminino, o qual representa uma amostra de 7 inqueridos representando 23% da amostra total. Averiguando os dados da primeira situação, referentes à primeira questão do inquérito, verificamos, que a média obtida atinge 4,14 valores, já o desvio padrão é de 0,64 valores, passando a observar os valores mínimo e máximo, são apresentados respectivamente 3 e 5 valores. Passando para a segunda situação, onde são obtidos os valores alusivos às questões número 2, 3 e 4, visualizamos que a média alcança os 4,08 valores, o seu desvio padrão é de 0,72 valores, já considerando os valores mínimo e máximo, são apresentados, nesta ordem, 3 e 5 valores na escala de confiança. Na terceira situação, observarmos os dados obtidos pertencentes às questões número 5 e 6, a média das mesmas é de 3,93 valores, o desvio padrão foi de 0,88 valores, já as respostas mínima e máxima atribuídas foram, por essa ordem, 2 e 5 valores.

Face ao exposto, verificamos que a primeira e segunda situação obtêm um valor na escala de confiança de 4, que indica confiança elevada, em confronto com o resultado apontado no estudo de Abellán et al. (2019), apresentado um valor de 3,44, designando um grau de confiança moderado. Já a terceira situação obtém um valor de média menor estando mesmo compreendido ente a confiança moderada e a confiança elevada. Concluído, assim, que os docentes do sexo feminino, têm uma maior confiança para instruir os colegas a ajudar o aluno com deficiência intelectual, durante a realização de teste de condição física e para lecionar habilidades básicas das modalidades coletivas, do que, para lecionar ao aluno com deficiência intelectual o jogo formal das modalidades coletivas.

Realizando uma comparação entre os docentes do sexo masculino e feminino, concluímos que os valores obtidos pelo sexo masculino, são inferiores aos valores obtidos pelo sexo feminino nas três situações expostas. É de evidenciar, ainda, que na segunda situação, foi atribuído valor de resposta mínima de 2 valores pelo sexo masculino, enquanto o sexo feminino atribuiu uma resposta mínima de 3 valores. Em consonância com os dados obtidos, temos os estudos dos seguintes autores (Abellán et al., 2019; Hutzler & Daniel-Shama, 2017; Jovanović et al., 2014), os quais evidenciam que as mulheres apresentam melhores resultados comparativamente aos ao sexo masculino, relativamente as atitudes de autoeficácia para incluírem alunos com deficiência intelectual nas suas aulas. Já Greguol et al. (2018) no seu estudo, contraria as evidências

anteriores, o qual revela que o sexo feminino, em relação ao sexo masculino, apresenta um menor valor de confiança para incluir alunos com deficiência intelectual nas suas aulas. Reina et al. (2019), no seu estudo, mostra que não existem diferenças entre géneros em relação ao nível de autoeficácia para inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de EF.

No geral nos três quadros, a maioria dos valores apontam para um grau de confiança entre moderada e elevada, a minoria aponta para confiança elevada dos professores para incluir um aluno com deficiência intelectual nas suas aulas referente às três situações exposta inicialmente. Podemos deduzir ainda que os resultados obtidos pelo sexo feminino foram mais favoráveis em relação aos obtidos pelo sexo masculino, sendo que, para a primeira situação (o grau de confiança dos professores, para instruir os colegas a ajudar o aluno com deficiência intelectual, durante a realização de teste de condição física) e segunda situação (o nível de confiança dos docentes, para lecionar habilidades básicas das modalidades coletivas) a média dos dados do sexo feminino apontaram para um nível de confiança elevada. Em contrapartida, os resultados do sexo masculino, apenas a primeira situação apontou para um valor de grau de confiança elevado.

6. Conclusão

Através deste estudo, podemos concluir que no geral os docentes da ESFF têm um grau de confiança elevada referente à primeira situação, nomeadamente para instruir os colegas a ajudar o aluno com deficiência intelectual, durante a realização de testes de condição física. Contudo, obtêm valores compreendidos entre confiança moderada e elevada para a lecionar habilidades básicas e jogo formal das modalidades coletivas.

Por comparação, verificou-se que o sexo feminino em relação ao sexo masculino, tem um maior nível de confiança na segunda situação, particularmente para lecionar habilidades básicas das modalidades coletivas.

7. Limitação do Estudo

As principais limitações deste estudo foram o desequilíbrio entre sexos na constituição da amostra e, sobretudo, as grandes diferenças no tempo de serviço docente dos participantes, o que nos leva a propor uma futura investigação com base nos ciclos de vida profissional dos professores (de Educação Física).

Conclusão Final do Relatório

O EP foi uma etapa fundamental da formação académica do MEEFEBS, com a realização do mesmo ficamos a conhecer a prática docente na sua totalidade, pois fomos submetidos ao trabalho real e não à suposição de um trabalho prático. Este ano letivo foi de trabalho árduo, mas ao mesmo tempo muito agradável o EP permitiu-nos ter a noção da exigência da prática pedagógica, da responsabilidade de estar numa escola, do desenvolvimento de projetos no meio escolar, do desempenho de funções e na ocupação de cargos que exigem uma planificação, realização, organização, avaliação e formalidade específica.

As atividades de ensino aprendizagem realizadas, foram sem dúvida de uma responsabilidade extrema, pois temos uma turma que está sob a nossa responsabilidade, para o seu processo de desenvolvimento das aprendizagens ao longo das diferentes matérias abordadas durante o ano letivo. Aqui fomos submetidos à realização de planeamentos eficazes, onde os erros existentes não colocassem em causa as aprendizagens dos alunos, podendo ser ajustáveis e corrigidos. Ter a responsabilidade de elaborar planeamentos organizados e coerentes com o que é pretendido desenvolver foi importante, para podermos manter a organização dos próximos passos a realizar da intervenção pedagógica. Os processos reflexivos mantidos ao longo do EP, foram essenciais e ao longo do processo de intervenção pedagógica realizado, o trabalho reflexivo foi uma constante, sendo devido ao mesmo que conseguimos pensar a prática exercida para podermos melhor e evoluir enquanto futuros docentes.

No que concerne às atividades de organização e gestão escolar, bem como, às atividades de projetos e parcerias educativas, estes foram sem dúvida um culminar para uma tarefa de estágio mais enriquecedora, ficando a conhecer a importância das funções exercidas pelos docentes, que constituem uma escola, na comunidade escolar, para além da lecionação de aulas. Cumprir com as tarefas que estas atividades exigem, não foi fácil, envolveu muito trabalho principalmente com vários docentes e cargos da escola, mas no fim valeu apenas todo o esforço realizado, ver que fomos capazes ao longo de uma formação constante implementar projetos, que foram uma mais-valia para a escola e até para a região onde se insere foi muito satisfatório e aprazível. De facto, todos os processos de trabalho desenvolvidos na escola, tornaram-se mais fáceis com a concordância da

direção da escola, também, a boa envolvimento estabelecida no meio de trabalho, quer com alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação ajudou nesse sentido.

Desempenhar o papel de docente, este ano foi sabermos que temos deveres, obrigações, responsabilidades, mas acima de toda a certeza do futuro com sucesso e de ambições, ao longo deste ano, foram alcançados os objetivos pretendidos com o EP, em cada objetivo atingido era um momento de sucesso, como se de uma missão se tratasse, o que nos passava muita satisfação no tempo investido a trabalhar para alcançar os vários objetivos pretendidos.

Terminar esta etapa de formação, foi sair com a aquisição de grandes conhecimentos teóricos e práticos, foi acabar sabendo que somos capazes de desempenhar funções e, organizar e implementar projetos, foi sem dúvida um ano de grandes aquisições concebidas. Assim, dizer que num futuro próximo esta exigência da profissão docente será mantida, na medida em que a procura da constante formação e de novos conhecimentos será efetivada e fundamental para mantermos um trabalho de excelência na comunidade escolar.

Bibliografia

- Abellán, J., María Sáez-Gallego, N., Reina, R., Ferriz, R., & Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Journal of Sport Psychology*, 28, 143–156.
- Alves, M. L. T., & Duarte, E. (2014). A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 28(2), 329–338. <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000200329>
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa : novas formas de ensinar e aprender Autor (es): Publicado por : URL persistente : Accessed : Barreira , Carlos ; Boavida , João ; Araújo , Nuno URI : <http://hdl.handle.net/10316.2/4472>. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. uri:<http://hdl.handle.net/10316.2/4472>
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2015). Exploring Teachers' Voices about Inclusion in Physical Education: A Qualitative Analysis with Young Elementary and Middle School Teachers. *Comprehensive Psychology*, 4, 10.IT.4.5. <https://doi.org/10.2466/10.it.4.5>
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., Morais, M., & Rodrigues, G. (2022). *Validação da versão Portuguesa da self-efficacy scale for physical education teacher education major toward children with disabilities*. 2041, 558–565.
- Campos, M. J., & Neves, F. (2017). Exploratory study of physical educators ' self - efficacy toward the inclusion of students with physical disability Estudo exploratório da autoeficácia dos professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência física Resumo Introdução. *Revista Científica da FPDD*, 3.
- Carvalho, L. (1994). Sociedade Portuguesa de Educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(10–11), 135–151. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/163/150>
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. Em *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade*.

- Fernandes, M. M., Costa Filho, R. A. da, & Iaochite, R. T. (2019). Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 219–232. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>
- Ferreira, E. F., & Munster, M. de A. Van. (2017). Avaliação das habilidades sociais de crianças com deficiência intelectual sob a perspectiva dos professores. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 23(1), 97–110. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100008>
- Greguol, M., Marson Malagodi, B., & Carraro, A. (2018). Inclusão de Alunos com deficiência nas aulas de educação física: Atitudes de Professores nas escolas regulares Inclusion of students with disabilities in Physical education classes: teachers' attitudes in regular schools. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 33–44. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0033.pdf>
- Hutzler, Y., & Daniel-Shama, E. (2017). Attitudes and Self-Efficacy of Arabic-speaking Physical Education Teachers in Israel toward Including Children with Disabilities. *International Journal of Social Science Studies*, 5(10), 28. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v5i10.2668>
- Joaquim, É. R., & Dantas, L. E. P. B. T. (2016). Teaching of futsal for intellectually Disabled People. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 93–110.
- Jovanović, L., Kudláček, M., Block, M. E., & Djordjević, I. (2014). Self-Efficacy of Pre-Service Physical Education Teacher Toward Teaching Students With Disabilities in General Physical Education Classes in Serbia. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7(2), 32–46. <https://doi.org/10.5507/euj.2014.009>
- Morais, M., Campos, M., & Rodrigues, G. (2019). Formação Contínua De Professores De Educação Física Face À Perspectiva Inclusiva: Impacto Nas Percepções De Competência E Qualidade Da Experiência 1 Continuing Professional Training of Physical Education Teachers on Inclusive Perspective: Impact on the Pe. *Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt*, 20(2), 153–160.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Reina, R. (2022). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness

intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 19–31. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834527>

Pellerin, S., Wilson, W. J., & Haegele, J. A. (2022). The experiences of students with disabilities in self-contained physical education. *Sport, Education and Society*, 27(1), 14–26. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1817732>

Reina, R., Ferriz, R., & Roldan, A. (2019). Validation of a Physical Education Teachers' Self-Efficacy Instrument Toward Inclusion of Students With Disabilities. *Frontiers in Psychology*, 10(October), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02169>

Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 93. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v8i2.455>

Simões, J., Fernando, C., Lopes, H., da Madeira, U., & Resumo, C. (2014). Avaliar em Educação Física- A Necessidade de um Quadro Conceptual. *Problemáticas da Educação Física I*, 17–23.

Anexos



Disciplina de Educação Física

Ano Letivo: 2021/2022

Curso: Científico-Humanístico de Artes Visuais

Docente cooperante: Miguel Ângelo

Docente Estagiária: Soraia Cassaca

Turma: 12º13

Questionário

Nome: _____ Nº _____ Data: ____/____/____

E-mail: _____

1. Idade: ____ Data de Nascimento: ____/____/____

2. Género: F M

3. Já reprovou algum ano de escolaridade: Sim Não

3.1. Qual: _____

4. Gosta da Disciplina de Educação Física: Sim Não

4.1. Porquê: _____

5. Pratica ou já praticou alguma modalidade fora da escola: Sim Não


5.1. Se a resposta anterior for “Sim” mencione qual: _____

6. Possui alguma patologia (problema de saúde) (visão, audição, asma, diabetes,

colesterol, etc...): Sim Não

6.1. Se a resposta anterior for “Sim” mencione qual: _____

Anexo 2 - Planeamento Anual




1 2 9 0

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Disciplina de Educação Física

Docente Orientadora: Elsa Ribeiro
Docente Cooperante: Miguel Ângelo
Docente Estagiária: Sorala Cassaca



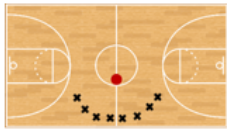


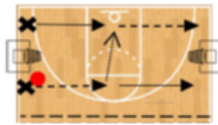
Escola Secundária Francisco Franco

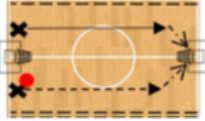

Turma: 12^o13

Período		Planeamento Anual 2021/2022																																																														
		1º Período				2º Período				3º Período																																																						
Mês	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho																																																						
Dia	16	21	23	28	30	7	12	14	19	21	26	28	2	4	9	11	16	18	23	25	30	2	7	9	14	16	4	6	11	13	18	20	25	27	1	3	8	10	15	17	22	3	8	10	15	17	22	24	29	31	19	21	26	3	5	10	12	17	19	24	26	31	2	7
Nº da Aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
Terça		Campo 2												Campo 2												Campo 4																																						
Quinta		Campo 2												Campo 2												Campo 4																																						
Unidade Didática		Danças Tradicionais												Ténis de Campo												Jogos Tradicionais																																						
Função Didática		Danças Tradicionais												Ténis de Campo												Jogos Tradicionais																																						
Legenda		Danças Tradicionais												Ténis de Campo												Jogos Tradicionais																																						
Recursos Materiais		Sistema de som												22 bolas tamanho 5, de 21 cones de sinalização em plástico e, ainda de 47 discos de sinalização em borracha												39 bolas, de 10 bolas de esponja, de 1 rede, de 49 raquetes e ainda de 2 postes com mungas																																						
Competências das Aprendizagens Essenciais		A - Linguagens e textos Informação e comunicação; B - Pensamento crítico e pensamento criativo; C - Raciocínio e resolução de problemas; D - Desenvolvimento pessoal e autonomia; E - Relacionamento interpessoal; F - Sensibilidade estética e artística; G - Bem-estar, saúde e ambiente; H - Consciência e domínio do corpo; I - Saber científico, técnico e tecnológico.																																																														
Dança		1. Coopera com os companheiros, incentiva e apoia a sua participação na atividade, apresentando sugestões de aperfeiçoamento, e considerando, por seu lado, as propostas que lhe são dirigidas. 2. Aceita a sua ação e a dos companheiros, nos diferentes tipos de situação, apreciando as qualidades e características do movimento. 3. Conhece a origem cultural e histórica das Danças Tradicionais selecionadas e identifica as suas características, bem como as zonas geográficas a que pertencem.																																																														
Futebol		1. Coopera com os companheiros, quer nos exercícios quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, aceitando as indicações que lhe dirigem, bem como as opções e falhas dos seus colegas, e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria. 2. Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo. 3. Adequa a sua atuação, quer como jogador quer como árbitro, ao objetivo do jogo, à função e ao modo de execução das ações técnico-táticas e às regras do jogo. 4. Em situação de jogo 7 x 7 ou 11 x 11 (preferencialmente): 4.1. Quando a sua equipa estiver em posse da bola, colabora com os companheiros, cumprindo os princípios do jogo, de modo a permitir a manutenção da posse de bola, a progressão para a baliza e a finalização; 4.2. Logo que a sua equipa recupere a posse da bola, procura criar situações de superioridade numérica ofensiva que permitam a finalização rápida, garantindo a profundidade ao ataque, através de desmarcações e acurramentos e de uma grande velocidade de execução (sem pausas nas ações com e sem bola); 4.3. Na impossibilidade de finalização que conduza a uma perda de posse de bola, desenvolve as ações técnico-táticas individuais e coletivas com segurança em largura e profundidade; 4.4. Colabora na organização do ataque, realizando de forma coordenada com os companheiros; 4.5. Logo que a sua equipa perde a posse da bola, assume de imediato uma atitude defensiva, realizando ações técnico-táticas que permitam a recuperação da posse da bola e/ou cobertura e defesa da baliza, de acordo com os princípios fundamentais; 4.6. Reage rapidamente à situação de perda da posse da bola da sua equipa, iniciando de imediato as ações de marcação, colaborando na organização do processo defensivo; 4.7. Adequa as ações técnico-táticas defensivas (defendidas anteriormente) ao tipo de defesa utilizada, de acordo com os seguintes princípios. 5. Realiza com oportunidade e oportunidade, no jogo e em exercícios-critério, as ações: a) recepção e controlo da bola, b) remate com um e outro pé, c) condução da bola com um e outro pé, d) dribble, e) passe, f) finta, g) desmarcação, h) intercepção, i) desarme, j) marcação e l) saída.																																																														
Ténis de Campo		O aluno: 1. Coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações adequadas ao êxito pessoal ou do companheiro, aceitando as indicações que lhe dirigem, bem como as opções e falhas dos seus colegas. 2. Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito o parceiro e o(s) adversário(s). 3. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as suas principais regras: a) início e recomeço do jogo; b) formas de jogar a bola; c) bola fora; d) Net-ball; e) sistema de pontuação, adequando as suas ações a esse conhecimento. 4. Em situação de jogo de ténis: 4.1. Serve por cima, colocando a bola no campo contrário, tocando no ponto mais alto, com extensão total do braço. 4.2. Posiciona-se para bater a bola do lado direito ou esquerdo, de acordo com a sua trajetória, num plano à frente do corpo e de baixo para cima (pequeno efeito da bola para a frente), colocando a bola ao longo da linha ou cruzada, de acordo com a posição de batimento do adversário, no sentido de dificultar a sua ação. 4.3. Após batimento de uma bola a meio-campo que cria dificuldades na devolução ao adversário, avança para a rede, posicionando-se corretamente para devolver a bola à esquerda ou à direita sem a deixar cair no chão (volé), avançando ao encontro desta e batendo-a à frente da linha dos ombros. 4.4. Na devolução de bolas com trajetórias altas, bate a bola acima do plano da cabeça, no ponto mais alto e com o braço em extensão (muito alto), após enquadramento lateral (em relação à rede). 4.5. Após cada batimento, recupera o enquadramento deslocando-se para o meio do seu campo (linha de fundo), em condições de prosseguir com êxito o jogo.																																																														
Jogos Tradicionais		O aluno: 1. Conhece o contexto sócio-histórico da prática de jogos tradicionais característicos da região, selecionados pelo professor ou apresentados por grupos da turma. 2. Coopera com os companheiros na prática de jogos tradicionais regionais, selecionados pelo professor ou apresentados por grupos da turma, de acordo com as regras específicas e padrões técnicos característicos.																																																														
Basquetebol		O aluno: 1. Coopera com os companheiros, quer nos exercícios quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas. 2. Aceita as decisões da arbitragem e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo. 3. Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras: a) formas de jogar a bola, b) início e recomeço do jogo, c) bola fora, d) passes, e) dribbles, f) bola presa e g) faltas pessoais, adequando as suas ações a esse conhecimento. 4. Em situação de jogo 3x3 (campo reduzido, aproximadamente 15m x 2m) ou 5x5, com bola nº 5: 4.1. Recebe a bola com as duas mãos e assume uma posição facial ao cesto (engarda-se ofensivamente) tentando ver o conjunto da movimentação dos jogadores e, de acordo com a sua posição: 4.1.1. Lança na passada/parade curta definitiva, se tem situação de lançamento (cesto ao livre do defesa). 4.1.2. Dribla, se tem espaço livre à sua frente, para progredir no campo de jogo e/ou para ultrapassar o seu adversário direto, aproximando a bola do cesto, para lançamento ou passe a um jogador (preferencialmente em posição mais ofensiva). 4.1.3. Passa com segurança a um companheiro desmarcado, de preferência em posição mais ofensiva. 4.2. Desmarca-se oportunamente, criando linhas de passe ofensivas (à frente da linha da bola), mantendo uma ocupação equilibrada do espaço. 4.3. Quando a sua equipa perde a posse da bola, assume de imediato uma atitude defensiva marcando o seu adversário direto, colocando-se entre este e o cesto (defesa individual). 4.4. Participa no ressalto, sempre que há lançamento, tentando recuperar a posse da bola. 5. Realiza com oportunidade e correção global, no jogo e em exercícios-critério as ações: a) recepção, b) passe (de peito e picado), c) passes e rotações sobre um apoio, d) lançamento na passada e parado e e) dribble de progressão, e, em exercício critério f) mudança de direção e de mão pela frente.																																																														
Orientação		O aluno: 1. Coopera com os companheiros, de forma a contribuir para o êxito na realização de percursos de orientação, respeitando as regras estabelecidas de participação, de segurança e de preservação do equilíbrio ecológico. 2. Realiza um percurso de orientação simples, a par, num espaço apropriado (mata, parque, etc.), segundo um mapa simples (roqui ou planta), preenchendo corretamente o cartão de controle e desotando o esforço para resistir à fadiga. 3. Identifica no percurso a simbologia básica inscrita no cartão: tipo de vegetação, tipo de terreno, habitação, caminhos, água e pontos altos, etc. 4. Orienta o mapa corretamente, segundo os pontos cardeais e/ou outros pontos de referência, utilizando a bússola como meio auxiliar. 5. Identifica, de acordo com pontos de referência, a sua localização no espaço envolvente e no mapa. 2.4 Identifica, após orientação do mapa, a melhor opção de percurso para atingir os pontos de passagem e utiliza-a para cumprir o percurso o mais rapidamente possível. 3. Realiza um percurso na escola, em equipa, com o cartão de controle preenchido corretamente, utilizando a bússola e o seu passo para determinar corretamente direções e distâncias.																																																														
Caracterização da turma		Género		Idade		Nº alunos		A turma do 12º13 do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais é constituída por um total de 24 alunos, dos quais 19 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. As suas idades estão compreendidas entre os 16 e os 19 anos, dos quais, 4 com 16 anos, 13 com 17 anos, 5 com 18 anos e 2 com 19 anos. A maioria dos alunos da turma têm maioritariamente 17 anos, sendo que 5 alunos apresentam uma retenção durante o percurso escolar. Relativamente ao nível de aprendizagens dos alunos em relação à unidade didática de dança, 22 encontram-se no nível elementar e 2 no nível introdutório. Já na unidade didática de futebol 20 alunos encontram-se no nível introdutório, 2 alunos no nível elementar e 2 no nível avançado.																																																								

Anexo 3 - Plano de Aula

Plano Aula-Nº46		
Professora Orientadora: Elsa Ribeiro	Data: 17/03/2022	Hora: 15:15-16:45
Professor Cooperante: Miguel Ângelo	Nº de aula de basquetebol: 1	Duração: 90min
Professora Estagiária: Soraia Cassaca	Local: Campo 4	Nº de alunos previstos: 24
Unidade D.: Basquetebol		
Recursos materiais: 7-bolas de basquetebol e 6 -cones.		
Competências das Aprendizagens Essenciais: C- Raciocínio e resolução de problemas; D- Pensamento Crítico e pensamento criativo e J- Consciência e domínio do corpo.		
Objetivos da aula: Avaliação formativa inicial dos alunos na modalidade de basquetebol.		
Sumário: Avaliação formativa inicial dos alunos na modalidade de basquetebol.		

Tempo	Objetivos específicos	Descrição da tarefa / Organização	Componentes Críticas	Critérios de Êxito	Estratégias APEI/Estilos /Modelos de Ensino	Moledo de Ensino/ Estilos de Ensino
Parte inicial						
15:15	Preleção inicial:	Os alunos dispõem-se em semicírculo, observando e escutando a professora.				
	- Verificar se os alunos estão devidamente equipados, sem adereços que possam ter implicações no decorrer da aula;			-Colocam-se em semicírculo;	Estratégias: -A professora coloca-se numa posição de modo a ser vista por todos os alunos;	
	- Verificar a assiduidade dos alunos;			-Ouvem com atenção as instruções;	-Fornecer uma instrução clara e audível sobre as informações a transmitir aos alunos.	
15:20	- Explicar o funcionamento da aula.	Aquecimento: Jogo dos passes com uma bola de basquetebol.		- Colocam dúvidas se necessário;		
15:21		A turma organiza-se em 6 equipas de 4 elementos.		- Preparam-se para o começo da aula.		
					Modelo de Ensino: C.R.I.E	
	- Promover a ativação geral do organismo, elevando os parâmetros fisiológicos;				- Alterações na instrução	
Parte fundamental						
15:36	- Relembrar os gestos técnicos base;	Tarefa 1 Os alunos colocam-se em cima da linha de fundo virados para a linha de meio-campo.	Drible em Progressão: -Contactar a bola com a mão aberta, com os dedos estendidos e afastados; -Batimento realizado através da flexão do pulso -Tronco ligeiramente inclinado à frente; -Olhar dirigido para a frente -Driblar a bola à frente (no sentido do deslocamento) e ao lado do pé; -Altura do ressaltado da bola ao nível da cintura; -Driblar com a mão mais afastada do defensor.	-Dribla sem olhar para a bola; -Coordena a corrida com o drible; -Dribla a bola ao nível da cintura.	-Fornecer uma instrução clara e audível sobre a tarefa; -Recurso à demonstração;	Estilos de Ensino: - Ensino por tarefa.
	- Manter os alunos em movimento e ativos para a avaliação formativa inicial.		Passe picado: -Posição básica ofensiva; -Cotovelos ao lado do corpo; -Pega da bola com 2 mãos; -Bola ao nível do peito; -Empurrar a bola com extensão máxima de braços, pulsos e dedos; - Terminar com palmas viradas para fora; -Trajetória retilínea da bola para o chão em direção ao colega; -Ressalto da bola direcionado para quem recebe.	-Segura a bola à frente do peito e cotovelos juntos ao tronco; -Extensão dos braços com rotação dos pulsos para fora na parte final do movimento; -Dirige o passe para baixo (solo) e para uma zona mais próxima do colega.	Estilo de Ensino: -Aberta.	
		Campo 1 - Drible de progressão + Passe picado/peito A pares, um dos alunos sai com bola em drible de progressão. Assim que atingir o cone, deverá passar a bola ao colega com passe de peito. O aluno com bola, continua em drible de progressão e termina com passe picado e realiza lançamento. Os alunos vão para o fim da fila.	Passe de peito: -Posição básica ofensiva; -Cotovelos ao lado do corpo; -Pega da bola com 2 mãos; -Bola ao nível do peito; -Empurrar a bola com extensão máxima de braços, pulsos e dedos; -Trajetória retilínea da bola para o colega; - Terminar com palmas viradas para fora.	-O passe é direcionado para o peito do colega; -Extensão dos braços rodando os pulsos para fora na parte final do movimento; -Continuidade do movimento (avanço de um dos apoios/extensão de braços);		
			Lançamento na passada: -Drible em linha reta; -Mão mais afastada do cesto ou do defensor;	-Dirige o olhar para o alvo;	Modelo de Ensino: C.R.I.E - Alterações na instrução.	
		Campo 2 - Drible de progressão + lançamento na passada				

	<p>Os alunos saem em drible de progressão em direção ao cesto, finalizam com lançamento na passada e participam no próprio ressalto. Os alunos voltam para o fim da fila, trocando de lado.</p>  <p>Campo 3 - Jogo reduzido 4x4 Os alunos defrontam-se em situação de jogo de modo a ser avaliados as componentes ofensivas e defensivas e os gestos técnicos.</p> 	<p>-Interrupção do drible no 1º apoio; - 1º apoio largo e rasante (para aproximar do cesto); - 1º apoio com o pé do lado do drible (ou lado onde vai realizar lançamento); -2º apoio forte e curto, para realizar salto vertical; Elevação da perna livre e da bola (sentido do lançamento); - Mão lançadora por baixo da bola e a de apoio lateralmente; -Olhar para o cesto e soltar a bola no momento final da extensão dos braços (ponto mais alto do salto), através de ação suave de pulso e dedos; -Maior elevação do braço lançador, terminando apenas com mão lançadora; -Direcionar a bola a tabela; -Movimento explosivo.</p> <p>Receção: -Ir ao encontro da bola com as duas mãos; -Dedos bem abertos e firmes; -Membros superiores semi-fletidos no momento de contacto com a bola.</p> <p>Marcação <u>Defesa do jogador com bola</u> -Colocar-se entre a bola e o cesto; -Controlar o adversário, impedindo ou dificultando a progressão em drible, passe e lançamento. <u>Defesa do jogador sem bola</u> -Impedir ou dificultar a receção da bola, colocando-se entre o adversário e o cesto acompanhando a sua movimentação.</p> <p>Desmarcação -Não perder contacto visual com a bola; -Não se “esconder” atrás do adversário; -Ocupação dos espaços livre;</p>	<p>-Do lado dominante (ex: direito) realiza: direita + esquerda + lançamento; -Eleva o joelho do lado da mão lançadora;</p> <p>-O aluno “mostra” as mãos de forma a receber a bola, abertas e com os dedos afastados.</p> <p>-Dificulta ou impede a receção da bola por parte do atacante (não permitindo a circulação da bola entre os atacantes); -Desvia o atacante para áreas do campo mais afastadas do cesto (“discutir” a posição forçando o atacante a afastar-se do cesto; - Dificulta ou impede passes penetrantes para o jogador interior.</p> <p>-Movimenta-se rapidamente para novos espaços, livres de</p>		
16:30		-Explorar a linha jogador/cesto quando esta é deixada livre pela defesa.	adversários; -Abre linhas de passe ofensivas e situações favoráveis de finalização.		
Parte final					
16:31	-Informar os alunos sobre a próxima aula.	Balanco da aula, relembrar algumas regras da disciplina e motivar os alunos para a próxima aula.	-Colocam-se em circunferência;	-Fornece uma instrução clara e audível sobre a Estilo de Ensino: -Aberta. Modelo de Ensino: C.R.I.E	
16:38			-Mantêm-se em silêncio;	- Alterações na instrução.	
16:39			-Ouvem com atenção o balanço final da aula;		
16:45	Cuidados de higiene.		- Colocam dúvidas se necessário.		

Legenda: ● - Professor; ✕ - Aluno. / C.R.I.E - contexto, regras, instrução, equipamento

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua seqüência):

O plano de aula foi realizado de modo que fosse realizado uma avaliação formativa inicial dos alunos na modalidade em questão.

Relativamente à parte inicial da aula, o professor cooperante irá introduzir a aula com uma duração de dez minutos. De seguida, decidi realizar a minha apresentação, mencionando o nome, idade, localidade e estudos académicos, continuamente irei realizar o registo de assiduidade dos alunos, será falado sobre o funcionamento e sobre as regras da disciplina de Educação Física e para terminar a parte inicial, os alunos irão preencher um questionário com alguns dados importantes para o funcionamento das aulas (como o nome, idade, data de nascimento, se gosta ou não da disciplina de EF, se praticam alguma modalidade fora da escola, se possui alguma patologia, etc...).

Em relação à parte fundamental da aula, organizei uma atividade de quebra-gelo, no início pode ser um pouco monótona, mas no final acaba por ser mais dinâmica, com o objetivo de conhecer melhor a turma e de relacionar os alunos uns com os outros. Decidi realizar esta atividade, para criar relações de afetividade entre a professora e os alunos e entre os mesmos, uma vez que esta requer que se tenha atenção as pessoas que estão a participar na atividade, proporcionando o interesse em conhecê-las. Segundo Tassoni (2000 conforme citado por Caldeira, 2013) “Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular”, posto esta afirmação, considero que esta atividade vem beneficiar situações futuras no processo de aprendizagem, uma vez que, estas relações são muito importantes para tornar o contexto de ensino-aprendizagem mais propícia e auxilia a adquirir uma boa dinâmica de grupo.

Na parte final da aula, irei realizar um balanço geral das ideias chaves da aula realizada, informar a turma sobre a aula seguinte e transmitir alguma motivação para as próximas aulas.

Anexo 4 - Avaliação Formativa Inicial de Basquetebol

Nº	Aluno	Conteúdos					Média	
		Enquadramento na Passagem	Passe	Receção	Drible	Marcação		Desmarcação
1		●	●	●	●	●	1,833333333	
2		●	●	●	●	●	2,166666667	
3		●	●	●	●	●	3	
4		●	●	●	●	●	3	
5		●	●	●	●	●	2	
6		●	●	●	●	●	2	
7		●	●	●	●	●	1,5	
8		●	●	●	●	●	2	
9		●	●	●	●	●	2,166666667	
10		●	●	●	●	●	2	
11		●	●	●	●	●	1,666666667	
12		●	●	●	●	●	2	
13		●	●	●	●	●	2	
14		●	●	●	●	●	1,833333333	
15		●	●	●	●	●	2	
16		●	●	●	●	●	2	
17		●	●	●	●	●	2	
18		●	●	●	●	●	2	
19		●	●	●	●	●	2	
20		●	●	●	●	●	2,166666667	
21		●	●	●	●	●	3	
22		●	●	●	●	●	2,166666667	
23		●	●	●	●	●	2	
24		●	●	●	●	●	2	
		1,958333333	2,125	2,125	2,125	2,041666667	2,25	2,104166667
Legenda		Nível médio da turma						Média total
●	Não Executa							
●	Executa							
●	Executa Bem							

Anexo 5 - Componentes críticas dos conteúdos da Avaliação Formativa Inicial de Basquetebol

Conteúdos	Componentes Críticas		
	1 - Não Executa	2 - Executa	3 - Executa Bem
Lançamento na passada	Não realiza nenhuma das componentes críticas.	Executa os apoios alternadamente, elevando o joelho da perna livre; O lançamento é realizado com a mão oposta ao pé de impulsão; Direciona a bola à tabela.	Dribla em linha reta; Mão mais afastada do cesto ou do defensor; Interrupção do drible no 1º apoio; 1º apoio largo e rasante (para aproximar do cesto); 1º apoio com o pé do lado do drible (ou lado onde vai realizar o lançamento); 2º apoio forte e curto, para realizar salto vertical; Elevação da perna livre e da bola (sentido do lançamento); Mão lançadora por baixo da bola e a de apoio lateralmente; Olhar dirigido para o cesto e soltar a bola no momento final da extensão dos braços (ponto mais alto do salto), através de ação suave de pulso e dedos; Maior elevação do braço lançador, terminando apenas com mão lançadora; Direcionar a bola a tabela; Movimento explosivo.
Passé	Não realiza nenhuma das componentes críticas.	Pega da bola com 2 mãos; Avança um dos apoios; Semi-flexão dos membros superiores após passar a bola.	Posição básica ofensiva; Cotovelos ao lado do corpo; Pega da bola com 2 mãos; Bola ao nível do peito; Empurrar a bola com extensão máxima de braços, pulsos e dedos; Trajetória retilínea da bola para o colega; Terminar com palmas viradas para fora.
Recepção	Não realiza nenhuma das componentes críticas.	Ir ao encontro da bola mostrando as duas mãos livres.	Ir ao encontro da bola com as duas mãos; Dedos bem abertos e firmes; Membros superiores semi-fletidos no momento de contacto com a bola.
Drible	Não realiza nenhuma das componentes críticas.	Dribla a bola à frente (no sentido do deslocamento) e ao lado do pé; Altura do ressalto da bola ao nível da cintura.	Contactar a bola com a mão aberta, com os dedos estendidos e afastados Batimento realizado através da flexão do pulso Tronco ligeiramente inclinado à frente Olhar dirigido para a frente; Dribla a bola à frente (no sentido do deslocamento) e ao lado do pé; Altura do ressalto da bola ao nível da cintura; Driblar com a mão mais afastada do defensor.
Marcação	Não realiza nenhuma das componentes críticas.	Controlar o adversário, impedindo ou dificultando a progressão em drible, passe e lançamento.	Defesa do jogador com bola -Colocar-se entre a bola e o cesto; -Controlar o adversário, impedindo ou dificultando a progressão em drible, passe e lançamento. Defesa do jogador sem bola -Impedir ou dificultar a recepção da bola, colocando-se entre o adversário e o cesto acompanhando a sua movimentação.
Desmarcação	Não realiza nenhuma das componentes críticas.	Não perder contacto visual com a bola; Ocupação dos espaços livres.	Não perder contacto visual com a bola; Não se “esconder” atrás do adversário; Ocupação dos espaços livre; Explorar a linha jogador/cesto quando esta é deixada livre pelo defesa.

Anexo 6 - Grelha de Avaliação Sumativa Final do 1º Período

Avaliação Sumativa Final														
Domínio e Percentagem		Áreas da Atividade Física - 70%								Áreas da Aptidão Física - 20%	Conhecimentos - 10%	Classificação	Nota Final	Nota intercalar
Conteúdos		Aptidão física e Capacidade física-motora - 40%			Conhecimentos	Domínio Sócio Afetivo - 25%				FitEscola	Teste Teórico			
Nº	Aluno	Dança - 25%		Futebol - 15%	Relacionados com as matérias de ensino - 5% (D)	Deveres escolares - 5%			Específicas - 20%		Testes - 20% (J)			
		Coreografias das aulas - 10% (A)	Coreografia de Grupo - 15% (B)	Componentes do Jogo - 15% (C)		Assid. - 2% (E)	Pont. - 1% (F)	Compor. - 2%(G)	Emp. - 10% (H)	Cooper. - 10% (I)				
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														

Classificação Final = [(Ax0,1)+(Bx0,15)+(Cx0,15)+(Dx0,05)+(Ex0,02)+ (Fx0,01)+(Gx0,02)+(Hx0,1)+(Ix0,1)+(Jx0,2)+(Lx0,1)]



11 MAIO '22

No Ginásio Central
da Escola FF

Horário:
Início às 15h00

Público-alvo:
Toda a comunidade escolar

#Interculturalidade

#Danças_Nacionais

#Danças_Internacionais

#Inclusão_Social



FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Anexo 8 - Implementação do Projeto da Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás



CERTIFICADO

O Comité Olímpico de Portugal confere o presente Certificado a

Soraia Cassaca

pele trabalho desenvolvido na promoção da
Educação Olímpica através da implementação do projeto
Olimpíada Sustentada: ninguém deve ser deixado para trás

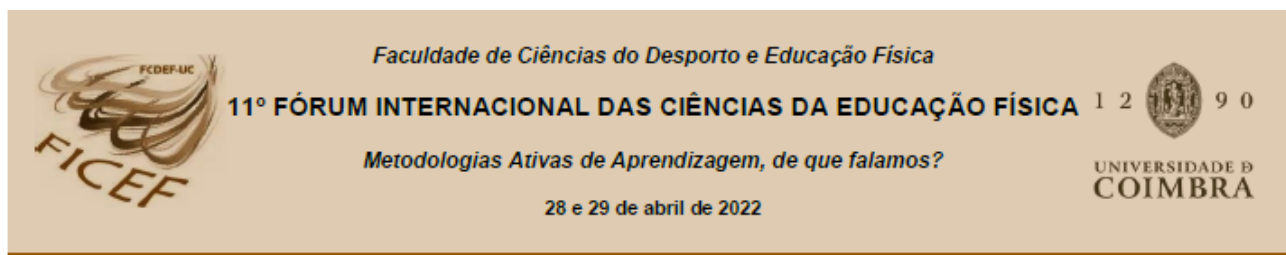
Lisboa, 3 de junho de 2022

José Manuel Constantino
Presidente do Comité Olímpico de Portugal

www.eduolimpica.comiteolimpicoportugal.pt



Anexo 9 - Apresentação do Trabalho: Perceção do nível de autoconfiança dos professores para inclusão de alunos com deficiência intelectual no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



DIPLOMA

Soraia Freitas Cassaca apresentou o trabalho *Perceção do nível de autoconfiança dos professores para a inclusão de alunos com deficiência intelectual* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: **ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA SILVA**
Num. de Identificação: 05333351
Data: 2022.06.08 12:19:21+01'00'

(Prof.^a Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Anexo 10 - Ação de Formação: "Educação Inclusiva - as oportunidades de um paradigma educativo"



Associação Nacional de Professores
— Centro de Formação Leonardo Coimbra
(Registo de Acreditação CCPFC/ENT-AP-0466/20)

CERTIFICADO

Angélica Maria Reis Monteiro, Diretora do Centro de Formação Leonardo Coimbra, da responsabilidade da Associação Nacional de Professores, certifica que Soraia Freitas Cassaca, portador(a) do Bilhete de Identidade / Cartão de Cidadão n.º 15004968 4 ZX5, frequentou a ação formação subordinada ao tema "Educação Inclusiva – as oportunidades de um paradigma educativo".

-
- Formação validada de acordo com o Despacho n.º 5741/2015, de 29/05, do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar
 - Modalidade: Ação de Curta Duração
 - Formadora: Maria Rosalina Afonso Rodas Veiga – Mestrado em Ciências de Educação
 - Data de Realização: 19 de fevereiro de 2022
 - Horário: Das 09h30 às 12h30
 - Duração: 3 horas (*)
 - Local de Realização: On-line
 - Destinatários: Docentes de todos os níveis e graus de ensino

(*) Horas validadas para efeitos de progressão na carreira

Funchal, 21 de fevereiro de 2022

A Diretora do Centro de Formação

(Angélica Maria Reis Monteiro)