



Campus Universitário de Almada

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Nuno André Vieira Fernandes

## **Relatório Final de Estágio**

### **Influência de Atividades Paradesportivas nas Aulas de Educação Física nas Atitudes de Alunos sem Deficiência face à Inclusão**

Orientadora: Professora Doutora. Renata Matheus Willig

Orientador Cooperante: Prof. Rui Extreia

**2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário**

Almada, 2024|2025



Campus Universitário de Almada

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Nuno André Vieira Fernandes

# **Relatório Final de Estágio**

## **Influência de Atividades Paradesportivas nas Aulas de Educação Física nas Atitudes de Alunos sem Deficiência face à Inclusão**

Relatório Final de Estágio apresentado com vista à  
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação  
Física nos Ensinos Básico e Secundário (Despacho n.º  
7255/2015).

**Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Almada, 2025

# Índice

Resumo.....	8
Abstract .....	9
Introdução .....	10
Expetativas Iniciais e objetivos do estágio .....	10
2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética .....	12
2.1 Caracterização da Instituição Acolhedora.....	12
Pessoal Docente e Não Docente .....	13
Projeto Educativo .....	13
Escola Básica da Quinta da Lomba .....	14
Escolas Secundária de Santo André .....	15
Instalações do Agrupamento .....	16
Caracterização do Grupo de Educação Física.....	20
Horário do Estudante Estagiário .....	22
3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem .....	23
3.1 Planeamento .....	23
Planeamento Anual .....	24
Unidades Didáticas.....	25
Planos de Aula .....	26
3.2. Ensino .....	27
Opções Pedagógicas.....	28
Formas de Transmissão de Informação .....	30
Acompanhamento das Atividades do Alunos .....	31
Gestão de Conflitos e Promoção de um Clima de Aula Positivo .....	32
Prática Reflexiva e Flexibilidade Pedagógica na Educação Física .....	33
3.3 Avaliação .....	34
Instrumentos de Avaliação.....	36
4. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade .....	41
4.1 Documentos Orientadores da Instituição Escola .....	41
4.2 Projeto Educativo .....	42
4.3 Regulamento Interno .....	43
4.4 Plano Anual de Atividades.....	43
4.5 Departamento de Educação Física .....	44
4.6 Desporto Escolar .....	45
4.7 Direção de Turma .....	48

4.8 Reflexão e Análise .....	50
4.9 Atividades Desenvolvidas .....	51
4.9.1 Atividades na ESSA .....	52
4.9.2 Atividades na EBQL.....	55
4.9.3 Atividades Não Contempladas no PAA.....	63
4.9.4 Atividades de Desporto Escolar.....	64
4.9.5 Atividades Desenvolvidas por Iniciativa Própria .....	65
4.9.6 Tutorias de Dança.....	66
4.9.7 Observações de Aulas.....	70
5. Análise e Reflexão Global .....	71
5. Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.....	73
Resumo.....	73
Abstract .....	74
Introdução .....	75
Materiais e Métodos .....	76
Amostra .....	76
Instrumentos .....	76
Procedimentos .....	77
Análise Estatística.....	77
Resultados .....	77
Discussão .....	80
Conclusão .....	82
Reflexão Final .....	82
Referências Bibliográficas .....	84
Anexos .....	88

## Índice de Figuras

Figura 1- Figura Aeréa da EBQL.....	14
Figura 2- Escola Secundária de Santo André.....	15
Figura 3- Vista Aeréa da Escola Secundária de Santo André.....	16
Figura 4- Ginásio da ESSA.....	17
Figura 5- Pavilhão da ESSA .....	17
Figura 6- Espaços Exterior da ESSA .....	18
Figura 7- Miniginásio da EBQL.....	18
Figura 8- "Sintético" da EBQL .....	19
Figura 9- Espaço de Atletismo e Basquetebol na EBQL.....	19
Figura 10- Protocolo de Avaliação do Grupo de EF para a Modalidade de Voleibol .....	37
Figura 11- Critérios de avaliação para a modalidade de Voleibol.....	38
Figura 12- Funcionamento da pontuação .....	39
Figura 13- Exemplo de tabela de avaliação.....	39

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1- Caracterização da Turma do 6º ano .....	20
Tabela 2- Caracterização da Turma do 7º ano .....	21
Tabela 3- Caracterização da Turma do 10º ano .....	22
Tabela 4- Níveis de Aprendizagem.....	28
Tabela 5- Formas de Transmissão de Informação para as Diferentes Faixas Etárias.....	31
Tabela 6- Caracterização do DE no AESA.....	43
Tabela 7- N: número de participantes, Idade, Género, %: percentagem.....	78
Tabela 8- Contacto pessoas com deficiência e modalidade adaptada pré e pós intervenção .....	79
Tabela 9- Nível de competitividade no momento pré e pós intervenção.....	79
Tabela 10-Comparação das atitudes pré e pós intervenção.....	80

## **Índice de Abreviaturas**

AESA - Agrupamento de Escolas de Santo André

DE - Desporto Escolar

DT - Direção de Turma

EBQL - Escola Básica da Quinta da Lomba

EF - Educação Física

ESSA - Escola Secundária de Santo André

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PA - Plano de Aula

PAA - Plano Anual de Atividades

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PIF - Plano Individual de Formação

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

UD - Unidade Didática

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, pelo exemplo diário de trabalho, ética e generosidade. Obrigado por nunca deixarem faltar apoio, material, sobretudo emocional e por me lembrarem, nos dias difíceis, porque comecei este caminho.

À minha namorada, pela paciência infinita, pelas revisões de última hora e por transformar cansaço em motivação. Obrigado por celebrares cada pequena conquista como se fosse tua.

À Professora Orientadora do Instituto Piaget, pelo acompanhamento atento e exigente. Sei que nem sempre fui o orientando mais “linear” talvez mais criativo do que pontual, mas levei a sério cada orientação que me deu e espero terminar este percurso à altura da sua confiança.

Ao Professor Cooperante, pela simpatia, disponibilidade diária e pelas aprendizagens em contexto real de escola.

Ao Grupo de Educação Física e à comunidade do AESSA, pela colaboração e acolhimento; aos colegas de estágio, pela entreatajuda; e aos alunos, com quem tive o privilégio de aprender são parte essencial do que aqui apresento.

A todos, o meu sincero reconhecimento. Sem vocês, este relatório não teria sido possível. Levo comigo a responsabilidade de honrar o que aprendi convosco.

## **Resumo**

Este Relatório Final de Estágio integra a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física do 2.º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget (Almada), o qual perfaz um estágio pedagógico que constituiu um espaço central de desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo consolidar competências docentes a partir de situações reais de ensino e de reflexão orientada. Decorreu no ano letivo de 2024/2025, no Agrupamento de Escolas de Santo André (Barreiro), com lecionação na Escola Secundária de Santo André (turma 10.ºE) e na Escola Básica da Quinta da Lomba, 2.º e 3.º ciclos (turmas 7.ºA e 6.ºD). Assim, o relatório descreve e analisa criticamente as aprendizagens e atividades realizadas, em articulação com os objetivos definidos no início do ano. A organização assenta em quatro áreas: Área I, de natureza profissional, social e ética, contemplando princípios de inclusão, segurança e integração institucional; Área II, que examina processos de planeamento, ensino e avaliação adotados na disciplina de Educação Física; Área III, centrada na participação na vida escolar e na relação com a comunidade educativa; e Área IV, dedicada à investigação, apresentando um estudo em que o objetivo consistiu em analisar de que modo três aulas de desporto adaptado (voleibol sentado, futebol para cegos e boccia) influenciam as atitudes de alunos sem deficiência relativamente à inclusão nas aulas de Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física; Inclusão; Desporto Adaptado; CAIPE-R; Comunidade Escolar.

## **Abstract**

This Final Internship Report is part of the Supervised Teaching Practice in Physical Education of the second-cycle Master's in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Higher Institute of Intercultural and Transdisciplinary Studies, Instituto Piaget (Almada). It documents a pedagogical internship that served as a core space for personal and professional development, enabling the consolidation of teaching competencies through real classroom practice and guided reflection. The internship took place in the 2024/2025 school year at the Agrupamento de Escolas de Santo André (Barreiro), with teaching in the Escola Secundária de Santo André (class 10.E) and in the Escola Básica da Quinta da Lomba, 2nd and 3rd cycles (classes 7.A and 6.D). The report critically describes and analyses the learning and activities undertaken, aligned with the objectives set at the beginning of the year. Its structure is organised into four areas: Area I, of a professional, social, and ethical nature, addressing principles of inclusion, safety, and institutional integration; Area II, examining planning, teaching, and assessment processes adopted in Physical Education; Area III, focused on participation in school life and engagement with the educational community; and Area IV, dedicated to research, presenting a study whose objective was to analyse how three lessons of adapted sport (sitting volleyball, blind football, and boccia) influence the attitudes of students without disabilities regarding inclusion in Physical Education classes.

**Keywords:** Physical Education; Inclusion; Paraspport; CAIPE-R; School Community.

## **Introdução**

O Relatório Final de Estágio integra a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 2.º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Instituto Piaget, Almada) e tem como finalidade proporcionar experiência pedagógica em contexto real, articulando planeamento, ensino, avaliação e reflexão. Assumo a reflexão como princípio estruturante do desenvolvimento profissional, articulando fundamentação teórica, decisões pedagógicas e evidências recolhidas em contexto real de escola.

O estágio decorreu no Agrupamento de Escolas de Santo André (Barreiro), com lecionação na Escola Secundária de Santo André (turma 10.ºE) e na Escola Básica da Quinta da Lomba, 2.º e 3.º ciclos (turmas 7.ºA e 6.ºD). A diversidade de níveis e perfis colocou desafios que exigiram diferenciação pedagógica, gestão rigorosa do tempo útil de prática, promoção de ambientes seguros e cultura de fair play. Neste contexto, a prática pedagógica foi entendida como uma atividade intencional e refletida, na qual as opções de planeamento, ensino e avaliação foram permanentemente ajustadas à resposta dos alunos e aos objetivos curriculares.

O relatório organiza-se nas quatro Áreas da PES: (I) Profissional, Social e Ética; (II) Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; (III) Participação na Escola e Relação com a Comunidade; e (IV) Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida. Transversalmente a esta estrutura, as análises baseiam-se em três eixos conceptuais principais: (i) a docência como profissão reflexiva, que aprende na e sobre a ação (Schön, 1983/2000); (ii) o conhecimento pedagógico do conteúdo, que transforma objetivos curriculares em tarefas significativas e avaliáveis (Shulman, 1987); e (iii) a educação inclusiva como princípio orientador da Educação Física, implicando a remoção de barreiras à participação e a valorização da diversidade (UNESCO, 1994; DGE, 2017). Estes referenciais sustentam as opções tomadas e a leitura crítica dos resultados.

### **Expetativas Iniciais e objetivos do estágio**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) constitui um eixo estruturante da formação docente, ao articular a experiência real de ensino com a mobilização de conhecimentos teóricos e práticos, o planeamento, a gestão e a avaliação das aprendizagens, sustentados por reflexão crítica sistemática sobre a ação. A investigação recente converge na relevância desta integração à prática supervisionada, feedback formativo e reflexão estruturada para a qualidade do ensino e para os ganhos dos alunos, a par do desenvolvimento de autonomia, responsabilidade e capacidade de adaptação do estagiário (Darling-Hammond et al., 2017; 2020; OECD, 2020; Morgado et al., 2022; Penteado & Souza, 2021).

Em coerência com o Plano Individual de Formação (PIF), estabeleci os seguintes objetivos iniciais:

- a. Relação e Gestão de Pessoas — Saber gerir a turma, de maneira que haja um bom controlo da mesma e que se crie um bom clima de aula.
- b. Desenvolver Competências de Adaptação — Ajustar as nossas metodologias e estratégias de ensino às condições das diferentes escolas.
- c. Desenvolver um estilo de ensino adaptável e eficaz — Conseguir levar um estilo de ensino liberal, que é o que melhor encaixa com as características e que, ao mesmo tempo, utilize de forma eficaz durante a lecionação da aula nas diferentes faixas etárias.
- d. Conhecimento sobre a Função de Diretor de Turma — Ganhar conhecimentos e informações para poder desempenhar a função enquanto diretor de turma de forma autónoma.

- e. Conhecimento sobre o Projeto de Desporto Escolar — Conhecer como funciona o projeto de desporto escolar e tirar ideias para melhorá-lo e implementá-lo em futuras escolas.
- f. Melhoria da Comunidade Educativa — Desenvolver um projeto que combata as necessidades que existem e que, por sua vez, melhore a comunidade educativa.
- g. Desenvolver Conhecimentos ao Nível da Gestão e Planeamento de Atividades — Aprender conhecimentos sobre como organizar, planear e gerir eventos, torneios e atividades na escola para transportar essa base de informação e implementar atividades do género noutras escolas.
- h. Melhorar Tecnicamente (Planos de Aula e Planos Anuais) — Melhorar os meus planos de aula para que sejam dinâmicos, apelativos, divertidos e motivantes para os alunos, com principal foco em manter toda a turma constantemente em atividade. Além disso, ganhar conhecimento sobre como organizar e gerir o processo gradual de calendarizar/estruturar as aprendizagens essenciais ao longo do ano letivo.
- i. Combater as “Fraquezas” — Procurar melhorar as nossas fraquezas e medos para evoluir enquanto docente e aprimorar o meu processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente aumentando a confiança na lecionação da matéria de dança e a capacidade de transmitir feedbacks.

A fundamentação destes objetivos assenta em três ideias-chave. Primeiro, a gestão da turma e o clima de aprendizagem são condições de base para o progresso académico e comportamental, legitimando o foco do objetivo (a) (Hattie, 2023). Segundo, a adaptação metodológica e a flexibilidade de estilos, coerentes com um perfil docente capaz de mobilizar conhecimento do conteúdo, do pedagógico e do contexto, sustentam os objetivos (b) e (c) (Shulman, 1987; Hargreaves & Fullan, 2012). Terceiro, o domínio de papéis formais de escola (Direção de Turma), a compreensão aplicada de projetos educativos (Desporto Escolar) e a competência para planear/gerir atividades constituem marcadores de profissionalidade colaborativa e sustentável (d, e, g), enquanto o investimento em planeamentos de qualidade e em desenvolvimento profissional contínuo (h, i) reforça a eficácia do ensino e a melhoria ao longo da vida (Darling-Hammond et al., 2017; OECD, 2020; DGE, 2017).

Em síntese, a Área I estabelece o quadro ético-profissional e a direção de desenvolvimento que orientam a minha intervenção: garantir ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos, promover participação efetiva e equitativa, e sustentar as decisões pedagógicas em evidências e reflexão, em alinhamento com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) e com uma conceção de docência reflexiva, informada e responsável.

## **2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética**

Esta área é transversal às outras três refletindo-se na forma como o estudante-estagiário organiza e gere o processo de ensino-aprendizagem, promove a qualidade dos contextos de ensino, participa na vida da comunidade educativa onde se insere com respeito pelas diferenças culturais e pessoais.

### **2.1 Caracterização da Instituição Acolhedora**

As escolas cooperantes onde realizamos a PES, integram-se no AESSA, localizado no distrito de Setúbal, mais concretamente no concelho do Barreiro, concelho do qual sou residente. O concelho possui uma área de 36.41 Km<sup>2</sup>, consecutivamente o Barreiro tem 78.345 habitantes, segundo os censos (2021). O Barreiro caracteriza-se por ser uma cidade que respira desporto, de onde fazem parte dois clubes (FC Barreirense e GD Fabril) que carregam um valor simbólico e um passado que está associado à cultura e história da cidade. A própria câmara municipal, desde o momento da eleição do novo presidente, tem apresentado diversos projetos ao nível da atividade física e desporto e mostra-se sempre disponível e recetiva a promover o desporto através da prática, eventos e espaços desportivos que providenciem uma população ativa.

O Agrupamento de Escolas de Santo André, localizado mais especificamente na freguesia de Santo André, no concelho do Barreiro, foi constituído a 26 de abril de 2013. Este agrupamento juntou, ao já existente Agrupamento de escolas da Quinta da Lomba, constituído em 2007, a Escola Secundária de Santo André (ESSA). Atualmente, o Agrupamento é composto pelas seguintes escolas:

- a) Jardim de Infância Bairro 25 de Abril;
- b) Escola Básica da Telha Nova;
- c) Escola Básica da Quinta da Lomba;
- d) Escola Secundária de Santo André (Sede do Agrupamento).

Enquanto estudantes estagiários, frequentámos principalmente a Escola Secundária de Santo André (10<sup>º</sup>E) e a Escola Básica da Quinta da Lomba (6<sup>º</sup>D e 7<sup>º</sup>A), onde se encontram as nossas turmas de estágios. Em resultado de um projeto implementado pelo grupo de estágio, acabamos por integrar a escola Básica da Telha Nova. Este enquadramento proporcionou diversidade de níveis de ensino e de perfis de alunos, convocando estratégias de diferenciação pedagógica, atenção às rotinas de segurança e gestão do tempo útil de prática em espaços distintos (pavilhão, campo exterior e salas de apoio), em articulação com o Grupo de Educação Física e com os órgãos de gestão intermédia. Em termos organizacionais, o Agrupamento evidencia uma cultura de colaboração e participação, com funcionamento regular de estruturas como Conselho Pedagógico, Departamentos/Grupos Disciplinares e Direções de Turma, bem como dinamização do Desporto Escolar e de iniciativas abertas à comunidade. A disciplina de Educação Física encontra-se alinhada com as orientações nacionais e locais, privilegiando a inclusão, a segurança, a literacia motora e a valorização do fair play, dimensões que informaram o planeamento e a condução das aulas nas turmas assinaladas.

## **Pessoal Docente e Não Docente**

Os profissionais do agrupamento são constituídos por cerca de 207 professores, 4 psicólogas, 13 assistentes técnicos e 73 assistentes operacionais. Os cerca de 2270 alunos, que frequentam o agrupamento, residem, maioritariamente, no concelho. Há, também, alunos provenientes dos PALOP, Brasil, Ucrânia, China, Paquistão e Venezuela. Os aproximadamente 132 alunos, que usufruem de medidas seletivas e/ou adicionais, são apoiados pelo grupo de docentes de Educação Especial, que dispõem de recursos específicos para responderem às necessidades educativas desses alunos (salas/equipamentos adaptados).

## **Projeto Educativo**

O Projeto Educativo de 2022-2026 do Agrupamento de Escolas de Santo André constitui-se como um desígnio coletivo, de modo a implementar uma cultura de participação ativa, que desenvolva a autonomia do Agrupamento, de forma a garantir a consecução das grandes finalidades da educação. Através deste PEA identitário, partilhado e plural, procura dar-se conta das necessidades emergentes de uma sociedade, cada vez mais internacional que, fruto das mudanças geopolíticas, de uma globalização ativa e de uma evolução tecnológica acelerada, se obriga a repensar a importância que a escola assume, enquanto pilar da formação de “cidadãos em construção”. O Projeto apresenta as linhas orientadoras, quanto ao desenvolvimento pedagógico, organizacional e profissional, assim como no que diz respeito ao envolvimento com a comunidade/estabelecimento de parcerias, definindo prioridades e estratégias de atuação. Com isto o agrupamento assenta em três vértices estratégicos que balizam o objetivo do agrupamento que são:

1. **Missão** - O Agrupamento de Escolas de Santo André enquanto espaço de construção de múltiplos saberes, onde cada interveniente do processo educativo sinta bem-estar.
2. **Visão** - Agrupamento de Escolas de Santo André pretende ser uma referência no setor da educação, quer na região em se insere, quer a nível nacional e internacional, no que respeita à qualidade do serviço prestado, ao sucesso escolar, à equidade, à inclusão, ao desenvolvimento das *soft skills* (criatividade, colaboração, sentido crítico, comunicação, afetividade e adaptabilidade) e à sustentabilidade (ambiental, digital, económica e social), alicerçados num ambiente de bem-estar.
3. **Valores** - Nesse contexto, o Agrupamento de Escolas de Santo André pretende assegurar, através do presente Projeto, os seguintes valores:
  - a. Envolvimento da comunidade educativa para que todos participem da sua construção.
  - b. Equidade para garantir que cada um é uma “peça” relevante no processo de ensino e aprendizagem.
  - c. Excelência e exigência na formação e educação integral dos alunos, com a finalidade de contribuir para o seu êxito profissional e social.
  - d. Identidade para conferir a unicidade e a unidade que caracterizam o AESA como um Agrupamento com “Alma”.
  - e. Inclusão para assegurar não só que todos acedem à educação, mas, sobretudo, que todos aprendem, de facto.

- f. Inovação para proporcionar aprendizagens mais significativas, impactantes e autónomas, associadas à experimentação e ao uso seguro e crítico da tecnologia.
- g. Reconhecimento do mérito de todos os que colaboram na elevação da qualidade do serviço prestado, através de um desempenho de excelência e do contributo para um ambiente de bem-estar.
- h. Respeito, tolerância e valores democráticos, para conferir ao agrupamento um clima escolar positivo, sem bullying/violência, onde a prática da cidadania ativa e o bem-estar sejam quotidianos.
- i. Solidariedade para com o outro a fim de tornar o AESA num agrupamento em que as barreiras linguísticas e/ou sociais se esbatam progressivamente.
- j. Sustentabilidade para desafiar a agrupamento à prática de ações cada vez mais refletidas e seguras, que permitam o frágil equilíbrio entre a civilização humana e o planeta terra.
- k. Todas as informações expostas advêm do site (AESAs, 2025).

### **Escola Básica da Quinta da Lomba**

A Escola Básica da Quinta da Lomba (EBQL) abriu portas à comunidade a 17 de novembro de 1986, com o nome de Escola Preparatória nº. 2 do Barreiro. Em 1992, passou a designar-se Escola Preparatória da Quinta da Lomba. Finalmente, em 1995, foi fixado o nome que hoje ostenta, Escola Básica do 2º. e 3º. Ciclos de Quinta da Lomba.

Esta infraestrutura dispõe de espaços exteriores e interiores para a lecionação das aulas de Educação Física (*Figura 1*), no entanto, as condições presentes na escola têm-se mostrado um pouco desatualizadas, contudo no que concerne ao nível do panorama nacional esta é a realidade de Portugal. O ambiente da comunidade educativa encontrado tem sido bastante acolhedor, desde o primeiro momento em que entramos na escola todo o pessoal docente se mostrou muito recetivo em ajudar-me neste processo de estágio. O grupo de Educação Física mostra-se bem coordenado e com regras bem estabelecidas para a utilização e organização dos espaços e projetos da disciplina.

Uma característica importante a destacar é o facto de a escola acolher muitos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), cerca de vinte e oito alunos. Em resultado disso foi também criado um centro de apoio à aprendizagem na escola há cerca de dois anos. O tema do projeto escolar é a sensibilidade pelo próximo, posto isto, é possível concluir que esta escola tem interesse em ser uma instituição inclusiva e que trabalha para o bem-estar do seu ambiente escolar e de todos os seus alunos independentemente de contarem ou não com NEE.



Figura 1- Ilustração Aérea da EBQL

## Escolas Secundária de Santo André

A Escola Secundária de Santo André (Figura 2), a ESSA, localiza-se numa zona urbana da freguesia de Santo André, concelho do Barreiro, distrito de Setúbal, iniciou a sua atividade em 1977. Foi criada pela portaria nº 782/77, com o nome da Escola Secundária do Barreiro. Na freguesia existe uma igreja dedicada a Santo André, local de acolhimento de peregrinos, que contribuiu para que a freguesia, toponimicamente, se designasse por Santo André e que a escola acolhesse este santo como patrono. A construção inicial da escola obedeceu a uma conceção modelar, de linhas retas, sendo composta por seis blocos de dois pisos, um pavilhão bem como um bloco central onde havia um polivalente. Era neste bloco central que se localizava a grande maioria dos serviços. A remodelação levada a cabo, pela Parque Escolar, transformou a escola num novo edifício, criando diferentes valências ao abrigo de uma nova conceção estética. Com efeito, a construção de raiz de um pavilhão multiusos, da sala de ginástica, da biblioteca e de um Centro Novas Oportunidades permitiu continuar a apostar numa educação e formação de sucesso, perspectivada em função da educação integral do aluno. A inauguração oficial da nova ESSA ocorreu no dia 5 de outubro de 2010. Em 2013, no dia 26 de abril, a ESSA passou a fazer parte do Agrupamento de Escolas de Santo André em conjunto com a EB 2/3 de Quinta da Lomba, EB1/JI Telha Nova nº1 e o JI Bairro 25 de Abril. A ESSA é a escola sede do agrupamento.



Figura 2- Escola Secundária de Santo André

Esta instituição tem recurso de várias instalações e espaços que favorecem a lecionação de aulas de Educação Física. Dispõe de diversos espaços exteriores e interiores que fazem com que a escola possua uma grande qualidade e variedade de espaços (Figura 3), que sucessivamente melhoram a aprendizagem e a qualidade das aulas dos alunos. Na escola secundária à semelhança da básica também senti um clima bastante positivo e acolhedor por parte da comunidade escolar. Todos os nossos novos colegas impõem um clima de cordialidade, respeito e de interajuda. Em todas as turmas que recebemos, ao contrário do que esperávamos, foi feita uma boa receção e os alunos mostraram-se sempre recetivos a receber informação e respeito perante as nossas indicações durante as aulas. O grupo de Educação Física mostra-se bem coordenado e com regras bem estabelecidas no que toca à utilização e organização dos espaços e projetos.



Figura 3- Vista Aérea da Escola Secundária de Santo André

### **Instalações do Agrupamento**

Em ambas as escolas existem bons espaços para a prática da disciplina. No entanto, é preciso destacar a Escola Secundária, que dispõem instalações acima da média para uma escola pública, oferecendo soluções tanto em espaços interiores como exteriores, adequadas a diferentes condições climatéricas e permitindo a realização simultânea de várias aulas, sem apresentar quaisquer limitações significativas.

Por outro lado, no exterior existem diversos espaços bem conjugados e com possibilidade de realização de duas a três aulas em simultâneo, apesar de o espaço exterior se encontrar um pouco deteriorado para aquela que é a realidade das escolas públicas tem boas condições para a prática, sendo o principal problema da escola básica a inexistência de uma solução para dias de chuva, o que resulta da falta de um espaço interno para a operacionalização da disciplina de educação física (EF).

A Escola Secundária de Santo André (ESSA) dispõe de um conjunto de infraestruturas desportivas que incluem um polidesportivo, um pavilhão, um ginásio (Figura 4), três campos exteriores, pista de salto em comprimento, pista de velocidade e uma arrecadação equipada com o material de Educação Física necessário ao funcionamento das aulas. Nos espaços interiores para lecionação de aula temos o pavilhão e o ginásio. Ambos são infraestruturas muito bem construídas e que estão em grandes condições. No caso do ginásio é possível realizar aulas das matérias de Dança, Ginástica e até de raquetes, mais em específico da matéria de ping-pong, pois existem lá cerca de 5 mesas oficiais de jogo.

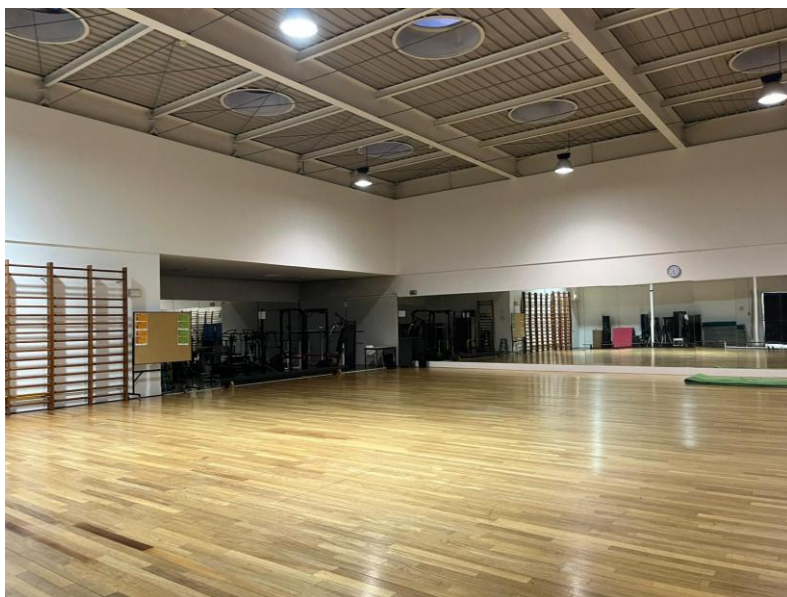


Figura 4- Ginásio da ESSA

No caso do pavilhão (Figura 5), neste são lecionadas as matérias de basquetebol, voleibol e de raquetes, mais especificamente a matéria de badminton. Além disso realiza-se também o desporto escolar da modalidade de basquetebol. A somar ao desporto escolar é neste espaço onde se realizam as atividades, como os torneios de basquetebol, que estão presentes no plano anual de atividades.



Figura 5- Pavilhão da ESSA

Na parte exterior (Figura 6) temos um espaço bastante amplo, que normalmente é utilizado apenas por uma turma, mas daria facilmente para a ocupação de duas turmas em simultâneo. Aqui são lecionadas as matérias de Andebol, Futebol, Corfebol e Atletismo. Este é também o espaço utilizado para complementar algumas atividades do plano anual de atividades, assim como o torneio de andebol e futebol.



Figura 6- Espaços Exterior da ESSA

Como se pode observar através das imagens e da descrição feita, esta escola possui umas condições soberbas comparativamente às restantes do concelho e provavelmente do país. Devido às obras que ocorreram, as infraestruturas estão bastante renovadas e com condições ideais para a prática da disciplina de Educação Física. No caso de alguém estar no exterior e estiver a chover, e em simultâneo os espaços internos estiverem ambos ocupados, atribui-se a essa turma um terço do pavilhão. Caso chova, há sempre uma solução coerente para resolver a problemática e independentemente das condições presentes é sempre possível a realização de uma aula de Educação Física.

A Escola Básica da Quinta da Lomba (EBQL) dispõe de infraestruturas desportivas que incluem dois campos de futsal exteriores, quatro campos de voleibol exteriores, dois campos de basquetebol exteriores, um miniginásio, três campos exteriores polivalentes, pista de salto em comprimento, pista de velocidade e uma arrecadação equipada com o material de Educação Física necessário ao funcionamento das aulas.

No interior do miniginásio (Figura 7) podem ser executadas aulas da matéria de Dança e Ginástica, mas no caso da submatéria de ginástica de aparelhos não é muito aconselhado devido ao seu espaço reduzido. Este espaço é utilizado como opção para o caso das intempéries climáticas onde a turma destacada para o exterior, pode ser acolhida e ter assim melhores condições de continuidade às aulas.



Figura 7- Miniginásio da EBQL

No espaço exterior (Figura 8) temos o campo sintético que foi renovado e agora possui um chão de borracha recente. Neste espaço podemos lecionar as submatérias dos Jogos desportivos coletivos de Andebol, Futebol e Voleibol. É neste espaço também que se realizam a maioria das atividades presentes no plano anual de atividades da escola.



Figura 8- "Sintético" da EBQL

Ainda no espaço exterior (Figura 9), existem dois campos de basquetebol que contém um piso de gravilha e uma caixa de areia. Nesta área leciona-se normalmente as matérias de atletismo e basquetebol. Além do mais é também nesse espaço que se realiza o desporto escolar da modalidade de basquetebol e atletismo.



Figura 9- Espaço de Atletismo e Basquetebol na EBQL

### **Caracterização do Grupo de Educação Física**

Existe apenas um grupo que se subdivide em duas partes, uma delas representa a EBQL e a outra parte simboliza a ESSA. Estas duas partes articulam-se, através de reuniões de final de semestre, para a transmissão de informação e bom funcionamento da disciplina dentro da comunidade e ambiente escolar presente no agrupamento.

O grupo de EF é constituído por quinze professores. Na ESSA estão dispostos oito professores e na escola da Quinta da Lomba estão presentes sete professores. Neste grupo predomina o sexo masculino. Na ESSA apenas existe uma professora do género feminino e na escola Básica da Quinta da Lomba existem três professoras do género feminino. A grande maioria dos professores presentes neste grupo de EF já contém uma experiência bastante vasta e por sua vez, possui também licenciaturas pré-Bolonha. No entanto há uma exceção com uma licenciatura pós-Bolonha.

Cada subgrupo pertencente à sua respetiva escola dentro do agrupamento contém um Delegado de grupo, um Diretor de instalações, um Coordenador do Desporto Escolar e um Diretor dos Cursos Profissionais. Na escola Básica da Quinta da Lomba existe também um subcoordenador da disciplina de Educação Física na escola, um diretor de instalações e um coordenador de departamento. O AESA possui dois núcleos de desporto escolar (DE). Um está inserido na ESSA e o outro está presente na Escola Básica da Quinta da Lomba. Ambas as escolas têm dezoito horas atribuídas para o DE, sendo repartidas em nove horas por cada núcleo. Existem quatro modalidades no DE, estando repartidas em duas por cada escola. As modalidades que são realizadas na ESSA são o voleibol e o padel. E na EBQL ocorre o atletismo e o basquetebol.

Dentro deste grupo de EF existe um ambiente excelente e um clima de cordialidade, entreatajuda e companheirismo, que por sua vez traduz também aquele que é o ambiente intrínseco á comunidade escolar. E estes três pontos são os pilares que considero fundamentais para que se consiga valorizar e dinamizar a disciplina dentro da escola através de diferentes eventos e projetos, com o principal objetivo da melhoria da comunidade educativa.

### **Caracterização das Turmas**

A turma do 6.ºD era composta por 25 alunos, com uma divisão relativamente equilibrada entre rapazes e raparigas. Trata-se de um grupo bastante enérgico, com boa disposição e entusiasmo generalizado pela disciplina de EF. Apresentava, no entanto, algumas dificuldades ao nível da coordenação motora e da concentração, o que exigia estratégias de gestão eficazes e atividades com elevado dinamismo para manter o foco e o envolvimento. Das três turmas que tive foi esta o nosso maior desafio. A maioria dos alunos mostrava-se recetiva às propostas apresentadas e participativa nas atividades práticas, valorizando especialmente os jogos e dinâmicas coletivas. Existia nesta turma, um aluno sinalizado com Necessidades Educativas Especiais (NEE), embora algumas adaptações tenham sido necessárias para alunos com níveis de desempenho mais baixos.

Tabela 1 -Caracterização turma 6ºD

6ºD	Nº de alunos
Masculino	15
Feminino	13
Necessidades Educativas Especiais	1
Total	27

O 7.ºA revelou-se uma turma bastante expressiva, com 29 alunos e grande diversidade de perfis. Era um grupo com elevada energia e forte gosto pelas modalidades coletivas, em particular o andebol e o futebol. Por vezes, o entusiasmo tornava-se excessivo, sendo necessário intervir com regras claras, tarefas bem definidas e reforço positivo. Apesar da sua agitação, era uma turma com boa capacidade de trabalho em grupo, revelando espírito de entreajuda e respeito mútuo na maioria das situações. A relação estabelecida com os alunos foi positiva desde o início, o que facilitou a gestão das aulas e o envolvimento progressivo em dinâmicas mais complexas. Esta turma integrava três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), um deles diagnosticado com Síndrome de Tourette, o que exigiu especial atenção à gestão do ambiente de aula, à adaptação de estratégias pedagógicas e à promoção de um clima de respeito e compreensão por parte do grupo. A sua participação foi acompanhada de forma cuidadosa, garantindo a sua inclusão plena nas rotinas da disciplina.

A relação estabelecida com os alunos foi positiva desde o início, o que facilitou a gestão das aulas e o envolvimento progressivo em dinâmicas mais complexas, respeitando sempre as especificidades individuais de cada elemento da turma.

Tabela 2 -Caracterização turma 7ºA

7ºA	Nº de alunos
Masculino	13
Feminino	14
Necessidades Educativas Especiais	3
Total	27

A turma do 10.ºE, composta por 26 alunos, destacou-se por um ambiente muito positivo e colaborativo. Foi, sem dúvida, a turma com a qual sentimos uma maior integração desde o início da Prática de Ensino Supervisionada. Os alunos demonstraram uma atitude muito recetiva e criaram, desde cedo, uma ligação de proximidade comigo enquanto professor estagiário, o que facilitou significativamente o desenvolvimento do trabalho ao longo do ano letivo.

Tratava-se de um grupo com maior maturidade e autonomia, o que permitiu implementar metodologias mais participativas e reflexivas, como a autoavaliação, a observação entre pares e o feedback formativo. Apesar de algumas diferenças ao nível das capacidades motoras, a maioria dos alunos revelou empenho, interesse e vontade de evoluir, tanto nas aulas práticas como nas interações mais formais. O feedback recebido por parte dos alunos foi muito positivo, refletindo uma relação de confiança e respeito mútuo. Esta proximidade contribuiu para o sucesso das aprendizagens, bem como para a construção de um clima de aula tranquilo, motivador e pedagógica e emocionalmente equilibrado.

Tabela 3 -Caracterização turma 10ºE

10ºE	Nº de alunos
Masculino	16
Feminino	13
Necessidades Educativas Especiais	0
Total	29

### **Horário do Estudante Estagiário**

Ao longo do ano letivo exerci funções de professor estagiário com responsabilidade por três turmas — 10.ºE (ensino secundário), 7.ºA (3ºciclo) e 6.ºD (2ºciclo). Esta responsabilidade implicou planear, lecionar e avaliar de forma sistemática, assegurando a progressão das aprendizagens e o alinhamento com as Aprendizagens Essenciais e com os objetivos programáticos definidos para a disciplina. Paralelamente, mantive um ciclo regular de análise e reflexão sobre as aulas (realizadas e a preparar), produzindo registos que suportaram decisões de replaneamento e melhoria contínua.

No plano organizacional, participei em todas as reuniões do Grupo/Departamento de Educação Física, realizadas semanalmente à quinta-feira (12:30–13:30/14:00), envolvendo o núcleo de estágio e os professores orientadores. As primeiras sessões presenciais foram dedicadas à distribuição curricular pelos docentes do Departamento, planificação anual, recursos/regulamento da disciplina, Plano Anual de Atividades e articulação com os estágios do Instituto Piaget. Ao longo do ano, estas reuniões sustentaram a coerência do trabalho letivo, o acompanhamento dos torneios internos e a calendarização de eventos (com a exceção do futebol, gerido pela associação de estudantes).

No domínio das atividades extracurriculares, participei ativamente no Corta-Mato e Mega-Sprint, bem como nos torneios realizados na escola básica e na escola secundária, assegurando o acompanhamento dos alunos, a organização logística e o cumprimento de normas de segurança e fair play. No Desporto Escolar, desempenhámos funções de professor-coadjuvante na modalidade de padel, em estreita colaboração com o professor NS, apoiando a organização e realização dos treinos, a monitorização de progressões técnicas e táticas e a promoção de hábitos de treino. A formação de treinador de Padel (Grau I) constituiu uma mais-valia para a intervenção, permitindo qualificar o feedback e adaptar exercícios às necessidades dos alunos. Adicionalmente, acompanhámos torneios interescolares ao longo do ano letivo no concelho, reforçando a ligação entre a prática letiva e o contexto competitivo/formativo do DE.

Em síntese, a acumulação de funções pedagógicas (planeamento, ensino, avaliação), a participação estruturada na vida do Departamento e a intervenção operacional no Desporto Escolar consolidaram a minha rotina letiva e contribuíram para o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício profissional, nomeadamente organização, trabalho em equipa, comunicação pedagógica e gestão de contextos em ambiente escolar real

### 3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem

Esta área documenta a intervenção do professor estagiário na vida da escola e na sua articulação com a comunidade educativa alargada. O trabalho desenvolvido incidu na planificação, execução e avaliação de iniciativas de carácter escolar, procurando garantir coerência com as orientações do Agrupamento e com os objetivos pedagógicos definidos para o ano. A ação traduziu-se na mobilização de estratégias de colaboração com o Grupo de Educação Física e demais estruturas, na promoção de ambientes educativos inclusivos e seguros e na adaptação das práticas às características de cada contexto.

Do ponto de vista formativo, esta participação permitiu-me aprender e consolidar: (i) gestão de projeto (definição de objetivos operacionais, cronogramas, distribuição de tarefas e contingências), (ii) comunicação institucional (convites, autorizações, briefing a alunos/assistentes operacionais e devolução de informação após as atividades), (iii) gestão de risco e segurança (mapeamento de perigos, regras de circulação, materiais adequados e primeiros socorros), (iv) inclusão efetiva (ajuste de papéis e regras para garantir participação de todos, incluindo alunos com diferentes perfis de motivação e competência), (v) monitorização e avaliação (registos simples de participação, recolha de feedback e síntese de melhorias), e (vi) articulação com parceiros (clubes locais e estruturas municipais), integrando a minha experiência como treinador de padel para diversificar propostas e aumentar a adesão dos alunos.

A participação ativa em processos de organização, comunicação e monitorização permitiu estruturar atividades com impacto na participação dos alunos, na cidadania e no sentido de pertença à escola. Do ponto de vista pessoal e profissional, desenvolvi liderança operacional, gestão do tempo, resolução de problemas em contexto real e consistência na tomada de decisão sob pressão, competências que transpus para a lecionação diária (planeamento mais realista, instruções mais claras e feedback mais específico). Paralelamente, a sistematização de procedimentos e evidências (registos, relatórios breves e feedback dos participantes) possibilitou avaliar contributos e identificar melhorias como por exemplo, clarificar instruções de segurança, reforçar a sinalética dos espaços e prever tempos de transição mais curtos entre atividades.

Em síntese, a Área II evidencia não só o compromisso do estagiário com uma cultura de respeito, equidade e cooperação, como também o conjunto de aprendizagens profissionais adquiridas na coordenação de iniciativas, no trabalho em equipa e na construção de ambientes educativos inclusivos; aprendizagens essas que reforçam a qualidade da minha prática pedagógica e a minha integração na comunidade escolar.

#### 3.1 Planeamento

Planear o ensino é dar intencionalidade à prática: clarificar o que os alunos devem saber e saber fazer, como isso será evidenciado e que experiências de aprendizagem os conduzem lá. Um planeamento eficaz alinha resultados de aprendizagem, avaliação e tarefas (princípio de *backward design*), garantindo coerência entre objetivos, critérios e atividades da aula à unidade e ao ano letivo (Wiggins & McTighe, 2011). Este enquadramento permite decisões instrucionais focadas no essencial e prepara a ação para imprevistos e ajustes com base na evidência recolhida em aula.

No contexto português, o planeamento deve ancorar-se nas Aprendizagens Essenciais de Educação Física e no quadro legal aplicável (Decreto-Lei n.º 55/2018), assegurando progressão por ciclo/ano,

articulação horizontal/vertical e equidade na avaliação (Direção-Geral da Educação, 2018; Governo de Portugal, 2018).

A evidência internacional reforça que clareza de objetivos/êxitos, planeamento criterioso e feedback formativo estão associados a melhores resultados, sobretudo quando a monitorização da aprendizagem (*assessment for learning*) é contínua e informada por evidências (Black & Wiliam, 2009; Hattie, 2023). Assim, cada decisão de planeamento deve explicitar: (i) onde estamos (diagnóstico), (ii) para onde vamos (resultados/objetivos), (iii) como lá chegamos (estratégias/recursos/tempo) e (iv) como sabemos que chegámos (evidências/avaliação), numa lógica cíclica de melhoria.

Operacionalmente, o planeamento organiza-se em três níveis complementares: macro (planeamento anual/semestre: distribuição de conteúdos, critérios e momentos chave de avaliação), meso (unidades didáticas com objetivos específicos, tarefas-tipo, critérios de sucesso e adaptações) e micro (planos de aula com instruções, gestão de espaço/tempo/material, diferenciação e instrumentos de recolha de evidência). As orientações profissionais internacionais convergem num desenho sequencial e baseado em padrões/descriptores, útil para garantir consistência e qualidade (SHAPE America, 2014/2021). Em síntese, planeamento não é um formulário: é um processo de decisão informada que parte dos resultados, antecipa evidências e só depois define estratégias e tarefas (Wiggins & McTighe, 2011; Black & Wiliam, 2009; Hattie, 2023).

### **Planeamento Anual**

Depois da avaliação inicial, ajustei o planeamento anual para responder às necessidades específicas das turmas 10.ºE, 7.ºA e 6.ºD. Planear é atribuir intencionalidade e sequência à aprendizagem: começo por clarificar resultados de aprendizagem e critérios de sucesso (Aprendizagens Essenciais e perfis por ciclo), defino as evidências a recolher e só depois seleciono tarefas e estratégias (lógica de *backward design*). Este encadeamento ajuda-me a manter coerência entre objetivos, avaliação e ensino, e a preparar ajustes responsivos durante o ano (Wiggins & McTighe, 2011; DGE, 2018).

O meu planeamento baseia-se no quadro legal e curricular vigente (DL 55/2018 e AE de Educação Física), garantindo continuidade, progressão e equidade entre turmas. Em termos práticos, organizo o ano em macro (distribuição anual de conteúdos e momentos de avaliação), meso (unidades didáticas com objetivos, tarefas-tipo e adaptações) e micro (planos de aula com gestão de espaço/tempo/material e instrumentos de recolha de evidência). Esta hierarquia permite-me articular a sequenciação com a realidade dos recursos e calendários, reforçando a consistência do currículo (SHAPE America, 2014/2021; Governo de Portugal, 2018).

Assumo um modelo misto de organização ao longo do ano: no 10.ºE recorro a blocos curtos quando procuro consolidação técnica/tática, enquanto no 7.ºA e 6.ºD privilegio etapas politemáticas com ciclos de consolidação e retorno aos conteúdos. Esta combinação favorece revisitação espaçada e intercalada de competências, estratégias que a evidência associa a melhores resultados a médio prazo (Dunlosky et al., 2013; Hattie, 2023). Em cada período letivo, reservo semanas de tamponamento para recuperar objetivos não atingidos, gerir imprevistos e fechar a avaliação com evidências válidas.

O planeamento anual é também um processo colaborativo: partilho e discuto descritores, critérios e calendarização em Departamento, analiso dados formativos para reorientar o ritmo e, quando necessário, redefino metas intermédias. Este trabalho articula-se com a minha prática de

monitorização (registos de desempenho, objetivos e feedback), permitindo-me alinhar as tarefas com o que realmente promove aprendizagem, clareza de objetivos, prática orientada e feedback útil (Coe et al., 2020). Em síntese, o planeamento anual não constitui um documento estático, mas sim um roteiro vivo, que parte dos resultados esperados, antecipa evidências, organiza experiências de aprendizagem e se ajusta continuamente ao diagnóstico real das turmas.

### **Unidades Didáticas**

Entendemos por unidade didática (UD) como uma sequência intencional de aprendizagem que articula resultados, critérios de sucesso, evidências e tarefas, garantindo coerência entre o que pretendo que os alunos aprendam, a forma como avaliamos e as experiências que lhes proponho para alcançar esses objetivos. Por isso, começo cada UD pela clarificação dos resultados de aprendizagem e dos critérios observáveis (AE/descriptores), defino as evidências a recolher e só depois selecionamos as tarefas e estratégias (*backward design*; Wiggins & McTighe, 2011). Esta lógica devolve o foco ao essencial e ajuda a ajustar, em tempo real, o ensino com base nas evidências recolhidas.

Na prática, organizo as UD's em módulos curtos, com progressões e adaptações previstas. Em 10.ºE, privilegio blocos curtos quando o objetivo é consolidar padrões técnico-táticos; em 7.ºA e 6.ºD, uso etapas politemáticas com revisitações regulares aos conteúdos, explorando a prática espaçada e intercalada para reforçar retenção e transferência (Dunlosky et al., 2013). Em todas as turmas, planeio tarefas com constrangimentos pedagógicos (espaço/tempo/regras/papéis) para orientar a exploração motora e a tomada de decisão, assegurando a diferenciação por níveis de aprendizagem e segurança (Renshaw et al., 2019).

Cada UD integra quatro componentes operacionais principais:

1. Resultados e critérios – Formulação clara do que conta como sucesso, visível e compreensível para os alunos;
2. Tarefas-tipo e variações – Progressões graduadas, inclusão de prática orientada e oportunidades de feedback (Metzler, 2017; SHAPE America, 2021);
3. Evidências e avaliação formativa – grelhas curtas, auto/heteroavaliação e mini-checkpoints que alimentam decisões de replaneamento (William, 2018);
4. Acessibilidade e segurança – Adaptações razoáveis, gestão eficiente do espaço e do material, e rotinas de segurança explicitadas.

Em termos metodológicos, combinamos instrução explícita breve (objetivo-critério-demonstração) com abordagens baseadas em modelos de ensino, como *Teaching Games for Understanding* ou *Sport Education*, quando pertinente), para equilibrar clareza inicial com autonomia e responsabilidade do aluno na prática (Casey & Kirk, 2021). O trabalho nas unidades didáticas seguiu um encadeamento pedagógico estável: iniciava com uma breve ativação diagnóstica para recuperar conhecimentos e aferir o ponto de partida; avançava para a tarefa-alvo, com critérios de sucesso visíveis; introduzíamos variações por constrangimentos (espaço, tempo, regras, papéis) para ajustar a dificuldade e favorecer a participação; integrava feedback corretivo e de reforço em tempo útil; incluía uma mini-avaliação formativa para verificar progressos; e concluíamos com uma tarefa de aplicação/transferência que consolidava a aprendizagem. No fecho de cada UD, realizávamos uma síntese de evidências, o que foi conquistado e quais os próximos passos, criando uma ponte explícita para a unidade seguinte e assegurando a coerência com o planeamento anual.

Em síntese, a UD, é um roteiro vivo: começa pelo resultado, organiza tarefas com propósito e ajusta-se continuamente à informação recolhida nas turmas 10.ºE, 7.ºA e 6.ºD. Esta abordagem tem permitido aumentar a clareza pedagógica, o tempo útil de prática e a qualidade do feedback, mantendo a progressão alinhada com as AE e com o perfil real dos alunos.

## Planos de Aula

Na primeira metade do ano letivo, privilegiei a observação sistemática e estruturada das aulas dos docentes cooperantes; à medida que fui demonstrando empenho, consistência e segurança, assumi gradualmente a lecionação autónoma: comecei pelo 2.º ciclo, avancei para o secundário e, no início do segundo semestre, integrei o 3.º ciclo. Este percurso permitiu alinhar a intervenção pedagógica com as rotinas, critérios e expectativas do Agrupamento e do Grupo de Educação Física.

Cada aula foi planeada com antecedência: na semana anterior definíamos conteúdos e resultados de aprendizagem, estabelecidos os critérios de sucesso e selecionava tarefas e instrumentos de recolha de evidências. Até o fim da semana enviávamos os planeamentos ao professor cooperante para validação e ajuste. Após cada sessão, realizávamos uma reflexão breve (registo escrito focalizado em “o que correu bem / o que ajustar / próximos passos”), que alimentava a revisão do plano seguinte e reforçava a coerência da sequência didática (William, 2018; Hattie, 2023).

Os PA funcionaram como uma ponte operacional entre os objetivos e a prática; ajudam a tornar explícito o que ensinar, como ensinar e como verificar se foi aprendido, em consonância com princípios de instrução explícita e prática orientada (Rosenshine, 2012/2017) e com os modelos de ensino característicos da Educação Física (Metzler, 2017; SHAPE America, 2021). Ao mesmo tempo, procurei manter os PA flexíveis e responsivos: parto de uma estrutura clara, mas ajusto tempo, tarefa, agrupamentos e feedback em função das evidências recolhidas durante a aula (William, 2018).

A estrutura que adotei para os PA foi tripartida e constante entre ciclos, com variações por turma:

1. Parte inicial (ativação/aquecimento): apresentação dos objetivos e critérios em linguagem acessível; tarefa breve de ativação diagnóstica (por exemplo, técnica de base no 6.ºD; situação reduzida no 7.ºA; exercícios mais táticos no 10.ºE); verificação de segurança e de materiais.
2. Parte principal: tarefa-alvo com critério visível, seguida de variações por constrangimentos (espaço, tempo, regras, papéis), de modo a promover a diferenciação por proficiência e um tempo útil de prática elevado; integração do feedback corretivo e reforço positivo integrados na tarefa; definição de mini-objetivos de ajuste imediato (Renshaw et al., 2019; Hattie, 2023).
3. Fase final/retorno à calma: tarefa de aplicação/transferência (pequeno jogo, circuito final, desafio técnico), auto e heteroavaliação rápida com base nos critérios e enunciação dos próximos passos para a aula seguinte (Metzler, 2017; William, 2018).

Nos apêndices, está incluído um exemplo de PA aplicado à turma do 10.ºE, neste é possível verificar os objetivos/resultados, critérios, tarefas progressivas, gestão detalhada de espaço, tempo e material, procedimentos de segurança e grelha formativa de registo de evidências. Esta abordagem permitiu maior clareza pedagógica, consistência entre aulas e ajustamento responsivo às necessidades reais das turmas do 7.ºA, 6.ºD e 10.ºE, mantendo o alinhamento com as Aprendizagens Essenciais e com a cultura avaliativa do Departamento.

### 3.2. Ensino

À luz de Berliner (2004), a função de docente resulta de anos de prática deliberada que afinam a percepção pedagógica e a rapidez na tomada de decisão em contextos imprevistos. Reconhecendo que me encontro numa fase inicial e “a aprender o ofício”, procuro orientar a minha intervenção por esses princípios: começo por clarificar resultados de aprendizagem e tornar critérios de sucesso visíveis, seleciono tarefas que maximizem a participação e o tempo útil de prática e ajusto a condução da aula com base nas evidências que recolho (observações, respostas dos alunos e pequenos checkpoints formativos). Não reivindico a experiência de um docente perito; antes, procuro construir rotinas de planeamento, feedback e regulação que, de forma consistente, me aproximem desse padrão de profissionalidade.

O quadro curricular nacional, as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) orientam a construção de competências, conhecimentos, valores e atitudes que sustentam estilos de vida ativos e responsáveis, preparando os alunos para a transição para a vida adulta. Em Educação Física, esta orientação concretiza-se através de objetivos específicos por conteúdo e de uma progressão estruturada da aprendizagem. É neste enquadramento que organizo o planeamento anual e as unidades didáticas, articulando metas, conteúdos e critérios com as características de cada turma.

Para assegurar coerência e diferenciação, adoto três níveis de complexidade — Introdutório, Elementar e Avançado — que funcionam como referência para planear tarefas, monitorizar progresso e ajustar feedback. Cada nível especifica o foco de aprendizagem, indicadores observáveis e exemplos de tarefas/critérios que permitem aos alunos e ao professor saber “onde estão” e “quais os próximos passos”.

Na tabela seguinte sintetizei esses níveis e a respetiva operacionalização, servindo de guia prático para a leção e para a avaliação formativa ao longo das unidades didáticas.

Este estágio pedagógico permitiu-me clarificar e operacionalizar os objetivos de cada matéria e ler os parâmetros de avaliação por ciclo, sobretudo no secundário, onde a avaliação é mais exigente e visível para os alunos. No 10.ºE, por exemplo, passámos de descritores genéricos para critérios observáveis (técnica, tomada de decisão, eficácia e consistência), o que obrigou a rever tarefas para que espelhassem exatamente o que ia ser avaliado. Percebemos também que, sem feedback de critério ao longo do processo, os alunos interpretavam a avaliação como um “veredito final”; por isso, instituí objetivos formativos (autoavaliações rápidas) que me permitiram ajustar progressões e tornaram a nota final mais transparente e negociada. Em contraste, nos 2.º e 3.º ciclos foquei-me mais em participação, segurança e fundamentos, simplificando descritores e aumentando o tempo útil de prática. O principal ganho foi aprender a alinhar objetivos–tarefas–critérios e a fechar cada unidade com evidências (o que foi conquistado e próximos passos), algo que não fazia com esta sistematicidade antes do estágio.

Tabela 4- Níveis de Aprendizagem

<b>Nível</b>	<b>Descrição (foco de aprendizagem)</b>	<b>Indicadores observáveis</b>	<b>Exemplos de tarefas/critérios</b>
<b>Nível Introdutório</b>	Entrada na modalidade/tema. Construção de bases motoras e regras essenciais; ênfase na segurança, na participação e no conhecimento elementar das tarefas.	Executa gestos básicos com ajuda/modelo Cumpre regras simples e rotinas de segurança Participa de forma empenhada nas tarefas propostas	Tarefa guiada com demonstração + 3 tentativas Jogo reduzido com 1 regra-chave Critério: gesto com forma global correta $\geq$ 3/5 tentativas
<b>Nível Elementar</b>	Domínio dos principais elementos técnicos e compreensão de ideias táticas básicas; ganho de consistência sob baixa-média oposição.	Aplica 2–3 critérios de êxito de modo consistente Seleciona ação adequada em situações simples Mantém autocontrole e cooperação com o par/equipa	Estações com variação de distância/tempo Situações 2x1 / 3x2 com objetivo tático explícito Critério: acerto técnico $\geq$ 60% e decisão adequada na maioria das ações
<b>Nível Avançado</b>	Integra técnica e tática em contextos de oposição e variabilidade; demonstra autonomia, correção e transferência para situações novas.	Adapta a execução às condições (pressão/oposição) Toma decisões eficazes e justifica opções Suporta papéis diferenciados (capitão, árbitro, tutor)	Desafios táticos com constrangimentos (tempo/espaço/regras) Critério: eficácia $\geq$ 75% e reflexão sobre desempenho com propostas de melhoria

### Opções Pedagógicas

Os estilos de ensino estão associados às decisões tomadas durante a condução do ensino. Cada professor escolhe o estilo de ensino que procurar usar, tendo em conta os objetivos definidos para as suas aulas, os alunos e turma. Segundo Mosston e Ashworth (2008), os estilos de ensino formam um espectro de opções pedagógicas que os professores podem escolher, dependendo dos objetivos e do contexto de cada aula:

- a) Estilo de comando: o professor tem controlo total e define exatamente o que os alunos devem fazer.
- b) Estilo por tarefa (Prática): os alunos executam tarefas definidas pelo professor e este acompanha e orienta principalmente o desempenho.
- c) Estilo recíproco: os alunos trabalham em pares e fornecem feedback aos colegas, com critérios previamente definidos pelo professor.
- d) Estilo inclusivo (Inclusão): o professor planeia variantes de diferentes níveis de dificuldade e os alunos monitorizam o seu próprio progresso.
- e) Estilo de autoavaliação: os alunos avaliam o próprio desempenho com base em critérios estabelecidos pelo professor.

No PIF defini como intenção central “estabelecer uma relação de proximidade e confiança com os alunos, para que se sintam valorizados e motivados; ser mais do que ‘apenas mais um professor’, inspirando a participação ativa e promovendo estilos de vida fisicamente ativos para além da escola”. Partindo deste compromisso inicial, o estágio permitiu-me pôr essas ideias à prova e afiná-las: no 10.ºE investi em critérios de sucesso visíveis e feedback frequente, o que aumentou a perceção por parte dos alunos e o envolvimento com os mesmos; no 6.ºD e 7.ºA privilegiei rotinas simples de acolhimento e transição, reduzindo dispersões e reforçando a clima de confiança. Nem sempre conseguimos o nível de proximidade que ambicionávamos — em momentos de maior pressão, a gestão da disciplina prevaleceu —, mas aprendemos a equilibrar exigência e apoio, e a tornar explícito o propósito das tarefas para que os alunos reconheçam valor no que fazem. Em síntese, o PIF deu-me a direção; o estágio deu-me evidência: aproximei-me do professor que descrevemos no PIF quando planifiquei com critérios, comuniquei expectativas com clareza e regulei a aula com feedback útil.

Ainda no PIF, assumimos a intenção de construir uma relação de proximidade e confiança com os alunos e de ser um professor credível e inspirador, capaz de promover um estilo de vida ativo para além da escola. A prática confirmou essa ambição, mas mostrou que o estilo de ensino não pode ser único nem estático: varia com o ciclo, a faixa etária e o clima da turma. Ao longo do estágio, ajustar o estilo foi decisivo para manter o controlo, preservar um clima positivo e garantir aprendizagem efetiva. É precisamente este ajuste deliberado — clareza de objetivos e critérios, feedback útil, tempo útil de prática e seleção intencional de modelos de ensino — que a literatura identifica como marca de docência eficaz e responsiva: maximiza o impacto do professor na aprendizagem (Hattie, 2023) e transforma os modelos de ensino em decisões contextualmente apropriadas, ao serviço de objetivos claros (Metzler, 2017).

A minha intervenção seguiu o *Spectrum of Teaching Styles* (Mosston & Ashworth, 2008), progredindo do mais diretivo ao mais autónomo consoante o nível: No 6.ºD predominou o Estilo Comando, com instruções claras, demonstração e prática guiada, adequados à maior dispersão atencional e à necessidade de rotinas seguras no 2.º ciclo. No 7.ºA articulei Comando com Estilo Recíproco, promovendo trabalho em pares com critérios visíveis de sucesso, de modo a desenvolver feedback entre pares, consciência do erro e pensamento crítico, sem perder estrutura. No 10.ºE privilegiei Autoavaliação/Auto-verificação, convidando os alunos a comparar a sua execução com critérios previamente explicitados, a definir próximos passos e a “planear” comigo critérios de êxito. Esta progressão é coerente com as exigências pedagógicas de cada ciclo e com o princípio de que clareza e apoio à autonomia se complementam na promoção do envolvimento e da responsabilização (Ryan & Deci, 2020; Metzler, 2017).

Para sustentar a fluidez das aulas, estruturei tarefas de forma lógica e progressiva, planifiquei transições curtas e ajustei materiais e espaço quando necessário, garantindo segurança e tempo útil de prática elevados, o que por vezes mesmo planeando acabava por ser complicado ao início. A literatura mostra que perdas de tempo no início e transições pouco claras penalizam significativamente a aprendizagem ativa, pelo que rotinas explícitas desde os primeiros minutos são críticas (Saloviita, 2008; Siedentop & Tannehill, 2000). Em síntese, a experiência de estágio confirmou a premissa do PIF de que o relacionamento de qualidade e estilo de ensino adaptável, centrado nas necessidades dos alunos e nas condições reais da escola, são eixos de uma docência eficaz, segura e inclusiva, capaz de promover participação e hábitos de vida ativa.

### **Formas de Transmissão de Informação**

Ao longo da minha prática letiva, utilizei estratégias de comunicação diferenciadas e ajustadas às necessidades dos alunos e ao contexto de cada aula, com o objetivo de assegurar clareza, eficácia e envolvimento na aprendizagem. A transmissão de instruções assentou sobretudo na verbalização direta, com linguagem simples e objetiva, frequentemente acompanhada de gestos para reforçar indicações espaciais/técnicas e de demonstração prática dos movimentos ou tarefas. Esta combinação favoreceu a compreensão imediata, permitindo correções rápidas e uma melhoria progressiva da execução motora (Magill & Anderson, 2017).

O feedback pedagógico foi central na intervenção, predominantemente formativo e individualizado, combinando reforço do que estava correto com indicações específicas de melhoria e próximos passos. Segui o enquadramento de Hattie e Timperley, distinguindo feed up (clarificação de objetivos e critérios), feed back (informação sobre a execução face aos critérios) e feed forward (o que fazer a seguir), focado sobretudo nos níveis da tarefa e do processo e na autorregulação do aluno (Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2013; Wiliam, 2018). Corretiva, quando era preciso orientar a modificação da execução; descritiva, para tornar explícitos comportamentos/critérios bem realizados e motivacional, para sustentar a autoeficácia e o empenho do aluno. A literatura mostra que o feedback é mais eficaz quando é específico, oportuno e alinhado com critérios de sucesso visíveis, produzindo ganhos significativos na aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Wiliam, 2018).

Quanto à sequência de instrução, adotei a estrutura típica do ensino motor eficaz, combinando instrução clara, demonstração, prática imediata e feedback, ajustando a ordem consoante a idade, a autonomia e a experiência de cada turma (Magill & Anderson, 2017). No 2.º ciclo, privilegiei instruções curtas seguidas de demonstração detalhada e de uma fase inicial de prática guiada, para assegurar a compreensão dos pontos-chave e reduzir a dispersão. No 3.º ciclo, mantive instruções sucintas e demonstração, mas avancei mais rapidamente para a prática, intensificando o feedback corretivo em momentos críticos. Já no ensino secundário (10.ºE), quando a tarefa o permitia, iniciei com uma breve exploração prática para ativar conhecimentos prévios, formalizando de seguida os critérios de sucesso e usando feedback sobretudo ao nível do processo e da autorregulação. Esta gradação permitiu maximizar o tempo útil de prática e alinhar a exigência com o perfil de cada grupo, sem perder a clareza instrucional.

Ano/Turma	Método predominante	Justificação Pedagógica
6ºD	Explicação verbal + gestual + demonstração	Maior necessidade de clareza e rotinas visuais, mitigando dispersão e assegurando segurança e forma global do gesto ou exercício.
7ºA	Explicação verbal + demonstração	Maturidade e experiência já permitem instruções mais concisas, mantendo a demonstração como âncora de qualidade técnica.
10ºE	Explicação verbal (critérios) + prática orientada	Autonomia superior; a ênfase recai nos critérios de sucesso, auto/heteroavaliação e feedback focado em refinamentos.

Tabela5- Formas de Transmissão de Informação para as Diferentes Faixas Etárias

Esta adaptação diferenciada está alinhada com a perspetiva de ensino diferenciado, que propõe ajustar conteúdos, processos e ambiente às características do grupo para otimizar a aprendizagem (Tomlinson, 2014). Na prática, mantive planos de aula estruturados, mas flexíveis, o que permitiu otimizar o tempo útil de prática, responder a imprevistos e manter a intervenção coerente com os objetivos pedagógicos definidos. Sempre que necessário, efetuei micro ajustes na disposição dos materiais e na ocupação do espaço, preservando fluidez de transições e condições de segurança aspetos críticos para não desperdiçar tempo de aprendizagem ativa (Siedentop & Tannehill, 2000; Hattie, 2023).

### **Acompanhamento das Atividades do Alunos**

No início da primeira etapa do estágio, privilegiei a observação estruturada das aulas, o que me permitiu recolher um reportório de exercícios, estratégias e modelos de instrução a integrar na fase seguinte, em que assumimos a operacionalização e condução das sessões. A natureza e a profundidade da observação foram ajustadas ao ciclo de ensino e às responsabilidades atribuídas em cada contexto. Nos 2.º e 3.º ciclos (6.ºD e 7.ºA, respetivamente), dado que os critérios formais de avaliação não dependiam diretamente do docente, as observações tiveram um carácter mais global, focado em rotinas, segurança, participação e respostas típicas às tarefas. Estes registos eram discutidos verbalmente com o professor titular, alimentando pequenos ajustes de planeamento (diferenciação de tarefas, gestão de grupos, clarificação de critérios). Já no ensino secundário (10.ºE), em que assumimos a avaliação dos alunos (sob supervisão do cooperante), tornámos o acompanhamento mais rigoroso e documentado: elaborámos fichas de observação alinhadas com as Aprendizagens Essenciais

e com os documentos do Grupo de Educação Física, com critérios descritivos e indicadores observáveis para técnica, tomada de decisão, cooperação e cumprimento de normas de segurança.

Este processo seguiu princípios de avaliação formativa: tornar explícitos os critérios de sucesso, recolher evidências frequentes e devolver feedback útil e oportuno, de modo a orientar os próximos passos de aprendizagem (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2018). Para mitigar subjetividade e aumentar a justiça da avaliação, recorri a listas de verificação curtas e grelhas de rubricas com descritores claros, instrumentos recomendados para melhorar consistência e transparência (Brookhart, 2013). Sempre que possível, promovemos auto/heteroavaliação com base nos mesmos critérios, reforçando a responsabilização dos alunos.

As observações iniciais exigiram um esforço analítico elevado, sobretudo pela necessidade de atender em simultâneo a múltiplos aspetos (técnica, tática, segurança, comportamento). Com a prática e o estudo dos documentos orientadores (AE/DGE; alinhamento departamental), fomos ajustando o foco das observações (um critério de cada vez, micro-objetivos), o que se traduziu em feedback mais específico e ajustes instrucionais mais rápidos (Hattie, 2023). Em termos de gestão, padronizámos rotinas de transição e de levantamento de dados, através de grelhas proporcionadas por o professor orientador (marcadores simples por aluno, notas imediatas), preservando tempo útil de prática e qualidade das evidências (Siedentop & Tannehill, 2000).

Reconhecemos que o acompanhamento observacional é um domínio de melhoria contínua. As prioridades futuras incluem: (i) calibrar critérios com outros docentes (fiabilidade interavaliador), (ii) integrar momentos de conferência curta com alunos para fechar ciclos de feedback e (iii) digitalizar parte dos registos para análise mais eficiente ao longo do período. Em síntese, transitámos de uma observação ampla e exploratória para um acompanhamento critério e formativo, coerente com as responsabilidades de avaliação no 10.ºE e com a promoção de aprendizagens visíveis e equitativas.

### **Gestão de Conflitos e Promoção de um Clima de Aula Positivo**

Ao longo do estágio percebi que a gestão de conflitos está intimamente ligada à qualidade do clima de aula: quando as expectativas são claras e as rotinas estão bem montadas, os incidentes diminuem e a aprendizagem ganha espaço. Por isso, desde o início procurei tornar explícitas as regras e os critérios de sucesso, praticar as transições e estabilizar procedimentos simples para entrada, distribuição de material e formação de grupos. Esta prevenção, apoiada em instrução clara, demonstração breve e prática imediata, ajudou-me a reduzir perdas de tempo e a manter o foco no essencial, em linha com a evidência que associa clareza e rotinas a mais tempo útil de prática e melhores resultados (Siedentop & Tannehill, 2000; Hattie, 2023). Ao mesmo tempo, procurei construir relações consistentes e previsíveis, porque a gestão eficaz não se resume a impor regras; envolve criar condições para um ambiente positivo e responsável (Evertson & Weinstein, 2013).

Quando surgiam perturbações, priorizei correções curtas e próximas, chamar o aluno pelo nome, recordar o critério, reposicionar no espaço para não interromper a dinâmica da turma.

Ao início tive bastantes dificuldades em conseguir a atenção da turma, nas três turmas que tive devido á não projeção acentuada de voz. Á medida que o tempo foi passando, juntamente com ajuda dos professores orientadores, fui melhorando esse aspeto que alterou por completo o meu método de lecionar. Os alunos começaram a prestar mais atenção e as aulas começaram a correr bastante melhor. Como referi anteriormente e na minha opinião um dos pontos mais importantes para os alunos

captarem atenção e estarem completamente ligados a aula toda, é a confiança que nós enquanto professores transmitimos para os alunos.

Sempre que precisei de aplicar uma consequência, procurei que fosse ativa e ligada à tarefa da unidade, evitando afastar o aluno da prática, pois a minha meta era reconduzi-lo à aprendizagem o mais rápido possível. Em paralelo, usámos reforço positivo contingente para reconhecer atenção, esforço e cooperação, estratégia com efeito robusto na melhoria dos comportamentos e do envolvimento (Simonsen et al., 2008; Hattie & Timperley, 2007). Esta combinação entre redireccionamento imediato e reforço específico ajudou a manter a aula fluida sem ceder na exigência.

Adaptei a intervenção ao ciclo e ao perfil das turmas. No 6.ºD concentrei-me na estrutura: instruções simples, sinais visuais e tarefas curtas, porque a dispersão é maior e as rotinas ainda estão a consolidar, tive alguns desafios porque a turma dispersava bastante e várias vezes durante a aula, comecei a adotar métodos que voltasse a captar a atenção deles como algumas paragens mais frequentes e jogos lúdicos, nunca fugindo do objetivo da aula. No 7.ºA articulei momentos mais diretivos com trabalho em pares e feedback recíproco com critérios visíveis, o que elevou a responsabilidade sem perder organização, o que por vezes acontecia. No 7.ºA foi a única turma que tive alunos com necessidades especiais o que fez com que tivesse sempre capacidade de adaptar a aula, dentro dos objetivos da mesma. No 10.ºE vivi os desafios mais frequentes: alguns alunos conheciam as regras, mas testavam os limites; neste caso, negocie expectativas com base nos critérios, utilizámos auto/heteroavaliação rápida para recentrar a tarefa e mantive consequências proporcionais, sempre ativas e relacionadas com os objetivos da unidade. Em todos os casos, a chave foi ajustar a intervenção ao contexto e manter a coerência entre o que peço, o que observo e o feedback que devolvo (Marzano, 2003; Wiliam, 2018).

Depois de episódios de conflito, procurámos fechar o ciclo com pequenas conversas restaurativas: o que aconteceu, quem foi afetado, como reparar e que compromisso assumimos a seguir. Este gesto, simples e rápido, ajudou a recompor a relação e a reencaminhar o aluno para a aula sem rótulos negativos, reforçando pertença e responsabilidade. Paralelamente, registei de forma sucinta o que desencadeou o problema e que ajuste pedagógico faria na aula seguinte — um exercício de reflexão que foi afinando as decisões e a qualidade das interações (Schön, 2000; Pianta, 2012). No conjunto, esta abordagem — prevenção estruturada, intervenção breve e proporcional, consequências ativas e seguimento restaurativo — permitiu-me compatibilizar controlo disciplinar com um clima de aula positivo, mantendo a aprendizagem no centro de cada decisão.

### **Prática Reflexiva e Flexibilidade Pedagógica na Educação Física**

Ao longo do estágio confirmei que planear bem é necessário, mas não chega. Entrei em aula com planos principais e alternativas, porém aprendi que a qualidade da minha intervenção dependia, sobretudo, da capacidade de refletir em ação e de ajustar o que estava previsto às respostas reais dos alunos e às condições do momento. Esta flexibilidade permitiu-me transformar erros práticos em oportunidades de aprendizagem, recentrar o foco quando a tarefa não estava a produzir as evidências desejadas e manter o ritmo sem perder exigência. É este movimento - planear, agir, observar, refletir e reajustar - que sustenta um ensino responsivo e eficaz.

Nem tudo o que é pensado na teórica se materializa com 100% de sucesso em situação autêntica. Para garantir que a aprendizagem acontecia, tive de ler as individualidades dos alunos, o contexto (espaços, materiais, tempo) e o clima da turma, ajustando instruções, critérios e tarefas. Quando a execução técnica não evoluía, redefinía o critério visível (um foco de cada vez), reduzia a complexidade (constrangimentos) e ampliava o feedback formativo. Quando a gestão ameaçava o tempo útil de

prática, simplificava transições e reconfigurava agrupamentos. Esta lógica de pequenas decisões em tempo real reforçou a ideia de que a reflexão em ação é um requisito profissional, não um extra.

A minha prática reflexiva fez-se em três tempos: (1) antes da aula, ao antecipar obstáculos e preparar variações; (2) durante a aula, ao monitorizar evidências e tomar decisões rápidas (o que manter, o que adaptar, o que remover); e (3) após a aula, com registos breves (“correu / ajustar / próximos passos”) e discussão com o orientador. Estes ciclos ajudaram-me a identificar pontos fortes e fragilidades, a compreender porquê certos procedimentos funcionaram e a planear como os melhorar. O acesso a uma perspetiva externa experiente foi decisivo: as devoluções do orientador ampliaram a minha leitura das interações em aula e aceleraram ganhos de autoeficácia e discernimento pedagógico.

Também beneficieei da observação entre pares. Assistir às aulas de colegas estagiários e de diferentes docentes deu-me um painel alargado de organizações, métodos e estilos. Em diálogo com os colegas, fui extraindo práticas eficazes (e evitando armadilhas comuns), o que enriqueceu o meu repertório para adaptar o ensino às características de cada turma. A diversidade de olhares — o meu, o do orientador e o dos pares — permitiu-me construir, de forma progressiva, um estilo de ensino próprio, mais consciente, criterial e flexível.

Em síntese, este estágio consolidou a ideia de que planeamento e flexibilidade caminham juntos: planeio com rigor, mas ensino com atenção ao que os alunos mostram; registo, reflito e reajusto. Esta cultura reflexiva tornou as decisões mais informadas, o feedback mais específico e a gestão mais eficiente, aproximando a prática diária dos objetivos de aprendizagem e fortalecendo a minha identidade profissional.

### **3.3 Avaliação**

A avaliação inicial constituiu-se como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, permitindo identificar os perfis de entrada e ajustar metas realistas por turma. Mais do que um momento formal, funcionou como um instrumento diagnóstico que orientou o planeamento, a diferenciação e a seleção de critérios de sucesso desde as primeiras semanas (Heritage, 2010; Wiliam, 2018). Em coerência com as AE de EF, a recolha de informação focou evidências observáveis do “saber fazer” e do “saber ser”, articulando medidas técnico-táticas, condicionais e comportamentais (DGE, 2018; SHAPE America, 2021).

Operacionalmente, a avaliação decorreu em três frentes complementares. Primeiro, recorri a tarefas-âncora por unidade (p. ex., manipulações e receção no 6.ºD; passe/serviço no 7.ºA; organização tática e consistência técnica no 10.ºE), com critérios claros e grelhas curtas para registo de desempenho. Segundo, apliquei observação estruturada (por exemplo, rotinas, segurança, cooperação, autorregulação), usando listas de verificação padronizadas para reduzir subjetividade (Brookhart, 2013). Terceiro, integrei autoavaliação e meta-definição pelos alunos (check-ins simples: “o que já consigo / onde preciso de apoio”), de modo a alinhar expectativas e promover corresponsabilização (Andrade & Brookhart, 2020).

Os dados foram tratados de forma formativa: estabeleci grupos de proficiência (no mínimo três), defini progressões diferenciadas e explicitiei “próximos passos” (por exemplo, foco num critério técnico por subgrupo, tarefas com constrangimentos graduados e feedback corretivo imediato). Em turmas heterogéneas, esta leitura inicial permitiu equilibrar desafio e apoio, aumentando o tempo útil de prática e a participação efetiva. Do ponto de vista ético e de qualidade da avaliação, garanti

transparência de critérios, acessibilidade (com adaptações razoáveis sempre que necessário) e registros sistemáticos, em conformidade com o RGPD (Popham, 2009; Brookhart, 2013).

A experiência com o professor orientador evidenciou um modelo de planificação flexível e responsivo, típico de docentes experientes; em complemento, manteve registros escritos detalhados de aula com objetivos, critérios e instrumentos de recolha, assegurando coerência curricular e documentação das decisões. Em síntese, a avaliação inicial funcionou como bússola pedagógica: clarificou o ponto de partida nas turmas 10.ºE, 7.ºA e 6.ºD, orientou o escalonamento de tarefas e criou bases sólidas para monitorizar o progresso ao longo do período.

Entendo a avaliação como um processo contínuo e transparente que sustenta duas finalidades complementares: promover a aprendizagem dos alunos e orientar o ensino do professor. Avaliar não é apenas classificar; é recolher, interpretar e comunicar evidências sobre o que os alunos sabem e sabem fazer, em relação a objetivos previamente definidos, para decidir quais os próximos passos (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2018). Em Educação Física, esta recolha deve abranger os domínios motor, cognitivo e socio afetivo, garantindo equidade e validade dos juízos, com critérios explícitos e comunicados desde o início (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018; SHAPE America, 2021).

No meu estágio, articulei três formas de avaliação, com papéis distintos e complementares. A diagnóstica ajudou-me a fixar o ponto de partida e a ajustar metas e progressões; a formativa acompanhou a aprendizagem em tempo real, tornando visíveis os critérios de sucesso, devolvendo feedback específico e acionável e permitindo ao aluno auto/hétero avaliar-se; a sumativa sintetizou evidências consistentes para um juízo final alinhado com as Aprendizagens Essenciais e os descritores definidos pelo grupo disciplinar (Harlen, 2005; Brookhart, 2013; DGE, 2018). Esta arquitetura assenta numa ideia central: o feedback só é formativo se provocar ação, isto é, se conduzir a ajustes do professor e do aluno rumo ao critério (Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007).

Operacionalmente, utilizei grelhas breves e rubricas com indicadores observáveis por conteúdo/unidade (técnica, tomada de decisão, cooperação, segurança), listas de verificação para tempo útil de prática e comportamentos de aula, bem como registros de autoavaliação e pares. Estas ferramentas reduziram a subjetividade, aumentaram a consistência entre momentos e facilitaram devoluções rápidas e focadas (Brookhart, 2013; Popham, 2009). Em termos de qualidade, procurei equilibrar validade (evidências pertinentes para os objetivos), fiabilidade (procedimentos estáveis/claros) e justiça (adaptações razoáveis quando necessário), respeitando a confidencialidade e o tratamento agregado dos dados.

O meu nível de envolvimento variou ao longo do ano e por ciclo. Na fase inicial, nos 2.º e 3.º ciclos (6.ºD, 7.ºA), acompanhei o processo sobretudo como observador e colaborador, discutindo critérios e calibrando juízos com os docentes titulares. No ensino secundário (10.ºE), a partir do momento em que assumimos a lecionação integral, passei a ser responsável pela avaliação das diferentes matérias, sob supervisão do professor cooperante, o que me permitiu consolidar procedimentos (planeamento de tarefas, janelas de recolha, objetivos formativos) e garantir coerência entre o que ensinava, o que observava e o que avaliava. O professor orientador, partilhou grelhas de avaliação de cada modalidade o que facilitou bastante o processo. Este percurso reforçou a minha convicção de que a avaliação eficaz é parte do ensino, não um apêndice: quando os critérios são claros, as tarefas dão oportunidade real de evidenciar aprendizagem e o feedback é orientado para a melhoria, os alunos progredem e o professor decide melhor os seus próximos passos (AIESEP, 2020; Wiliam, 2018).

A avaliação existe para fazer aprender melhor e para ajudar a ensinar melhor. Ao longo do estágio confirmámos que a sua finalidade principal não é “dar notas”, mas produzir informação útil para

regular o ensino e a aprendizagem: mostrar aos alunos onde estão, para onde vão e como lá chegar e desde o início do meu estágio quis deixar bem esses três pontos assentes, e dar-me evidências para ajustar objetivos, tarefas, tempos e feedback (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2018).

No 10.ºE, onde assumimos a avaliação, usámos grelhas e registos contínuos para identificar pontos fortes e fragilidades por matéria, o que no final me ajudou bastante a preencher a grelha de avaliação. Essa informação serviu para desenhar exercícios corretivos e progressões mais ajustadas, e para devolver feedback específico e acionável, sempre ligado a critérios visíveis. À medida que íamos abordando os conteúdos durante a aula, ia sempre adaptando e ajustando de modo que conseguisse avaliar cada aluno conforme as suas capacidades. Quando voltávamos ao mesmo conteúdo, verificava se os ajustes tinham resultado e, se necessário, voltava a ajustar. Nos 6.ºD e 7.ºA, mesmo sem responsabilidade formal pela classificação, as conversas pós-aula com os professores orientadores permitiram mapear dificuldades comuns e necessidades individuais, mantendo a lógica de regulação pedagógica.

Entendo também a avaliação como garantia de equidade e qualidade pedagógica: critérios claros, tarefas alinhadas com as Aprendizagens Essenciais e múltiplas oportunidades de evidenciar aprendizagem aumentam a justiça do processo e a confiança dos alunos nas decisões tomadas (DGE, 2018; Tierney, 2016). Para que isso aconteça, o feedback tem de ser oportuno, específico e orientado para a próxima ação do aluno; só assim é verdadeiramente formativo (Kortholt, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Por fim, vejo a avaliação como linguagem comum entre professor, aluno e escola: ajuda a comunicar progressos, a envolver os alunos na auto/heteroavaliação e a tomar decisões instrucionais informadas. Em síntese, a finalidade da avaliação no meu trabalho foi (e será) promover aprendizagem, informar ensino e assegurar equidade — um ciclo contínuo de diagnosticar, apoiar e certificar com base em evidências válidas e úteis (Harlen, 2005; Wiliam, 2018).

### **Instrumentos de Avaliação**

Quando assumimos a responsabilidade pela avaliação no secundário, a primeira preocupação foi garantir que os instrumentos que ia usar eram claros, critérios e operacionais. Em conjunto com o professor orientador cooperante, revemos o protocolo de avaliação do grupo de Educação Física e exploramos os documentos internos no Teams (grelhas e exemplos de evidência por modalidade). A partir dessa base, analisamos fichas de observação (figura 10) específicas para cada conteúdo, sempre alinhadas com as Aprendizagens Essenciais e com a aprovação do grupo. Organizamos os critérios em três níveis (introdutório, elementar, avançado) (figura 12) e usámos indicadores observáveis para reduzir a subjetividade e tornar os critérios de sucesso visíveis para os alunos.

Na prática de aula, estas fichas funcionaram como auxílio: ajudaram a recolher evidências consistentes, a dar feedback específico e acionável e a regular o ensino em tempo real. Para tarefas mais rápidas ou aspetos de segurança e rotina, recorri a objetivos simples (posições base, normas de material/espacial, cooperação), que permitiram decidir depressa o que manter e o que ajustar. Em momentos-chave da unidade, planeamos tarefas que me iriam ajudar (jogos reduzidos, sequências, circuitos) com guiões de observação associados, garantindo validade entre o que ensinamos, o que os alunos fazem e o que efetivamente avaliamos. Sempre que possível, envolvi os alunos em autoavaliação e feedback entre pares; notámos que isto aumentou a responsabilização e a qualidade da prática, porque todos sabiam exatamente o que conta.

Este conjunto de instrumentos deu coerência ao longo da unidade: utilizamos no diagnóstico para mapear o ponto de partida, na formativa para orientar o progresso e na sumativa para sustentar o juízo final com evidências acumuladas. Senti que ganhei fiabilidade (procedimentos estáveis, indicadores claros) e transparência na comunicação com os alunos; do lado deles, percebi maior clareza de objetivos e autorregulação. Em síntese, as rubricas, objetivos, tarefas de auxílio e grelhas tornaram o processo avaliativo mais justo, útil e formativo, mantendo a aprendizagem no centro das decisões.

10 <sup>o</sup> E	Andebol	Nível Introdução										
		Ataque								Defesa		
		Com Bola				Sem Bola				Atitude Defensa	Enquadra	Defende x1
Nome	Pega c/ braço armado	Passe oportuna	Progride / Dribla	Passe/Rece desloca	Finaliz a em Salto	"Pass a e Vai"	Ocupa espaço	Desmarcaçã o Oportuna				
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												

Figura 10- Grelha de avaliação e observação da modalidade andebol

Estes foram e são os critérios de avaliação (figura 11) que foram inseridos numa tabela para se conseguir diferenciar o nível dos alunos, neste caso na modalidade de voleibol. Os alunos são colocados numa tabela por ordem alfabética.

VOLEIBOL	
NÍVEL INTRODUÇÃO	NÍVEL ELEMENTAR
SITUAÇÕES DE PROVA	
Exercício Critério e Jogo de Cooperação	Em situação de <i>jogo de oposição 4x4 num campo reduzido (12 m x 9 m)</i> , com a rede aproximadamente a 2,25 m de altura. Serviço por cima e Remate em situação de exercício critério.
CONTEÚDOS / COMPETÊNCIAS	
<ol style="list-style-type: none"> <li>Coopera com os companheiros na arrumação e conservação do material.</li> <li>Conhece o objetivo do jogo, a função das principais ações técnico-táticas e as regras e aceita as decisões da arbitragem</li> </ol>	
<ol style="list-style-type: none"> <li><b>TOQUE DE DEDOS:</b> Em situação de exercício critério 1+1 na rede, executa com correção o toque de dedos por cima (permite-se um domínio);</li> <li><b>SUSTENTAÇÃO DE BOLA:</b> Grupos de 3, em situação de exercício sem rede, coopera na sustentação de bola, através do <b>Passé</b> e <b>Manchete</b>.</li> <li><b>JOGO DE COOPERAÇÃO:</b> Joga com os companheiros em cooperação 2+2, com rede, preferencialmente em <b>Passé Alto</b>, com três toques de cada lado;</li> <li><b>RECEÇÃO:</b> ao passe vindo do outro lado da rede, ajusta-se à trajetória da bola e recebe em <b>toque de dedos</b> por cima, levantando-o para o colega;</li> <li><b>PASSE-DE-ATAQUE:</b> Após a receção, posiciona-se correta e oportunamente para levantar a bola para a o companheiro em <b>toque de dedos</b>;</li> <li><b>FINALIZAÇÃO:</b> Após o passe-de-ataque, posiciona-se para finalizar, executando um passe para o outro lado da rede, levantando a bola em toque de dedos;</li> <li><b>SERVIÇO:</b> Serve por baixo, a uma distância de 3 m a 4,5 m da rede, colocando a bola, conforme a indicação prévia, na metade esquerda ou direita do campo oposto (exercício critério).</li> <li><b>RECEÇÃO:</b> Recebe o serviço (em auto-passe) com <b>as duas mãos por cima ou em manchete</b> (de acordo com a trajetória da bola), levantando a bola (exercício critério).</li> </ol>	<p>Reconhece a sequência de ações técnico-táticas: <b>Serviço-Receção do serviço-Passe de ataque-Finalização-Defesa</b> e assume em jogo de oposição 4x4 a atitude adequada à sua posição:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>SERVIÇO:</b> Serve por baixo ou por cima, colocando a bola numa <b>zona de difícil receção ou em profundidade</b>.</li> <li><b>RECEÇÃO:</b> Recebe o serviço (ou a finalização do adversário) em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajetória da bola), <b>levantando-a para o centro do campo</b> para facilitar o passe-de-ataque.</li> <li><b>PASSE-DE-ATAQUE:</b> Após a receção, posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola, <b>levantando-a para a um companheiro em condições de este dar continuidade às ações ofensivas</b>.</li> <li><b>FINALIZAÇÃO:</b> Após o passe-de-ataque, <b>posiciona-se para finalizar</b>, executando com oportunidade e correção um <b>passe colocado, amorti ou remate que dificulte a ação defensiva dos adversários</b>.</li> <li><b>DEFESA:</b> Se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, <b>posiciona-se</b> para, de acordo com a sua trajetória, executar a receção (passe alto ou manchete), favorecendo a continuidade das ações da sua equipa (permitir o <b>bloco</b> em jogo avançado).</li> <li><b>SERVIÇO:</b> Em situação de exercício a uma distância de 6 m a 9 m da rede (2,25 de altura), no campo de Voleibol, <b>serve por cima</b> (tipo ténis), colocando a bola no meio campo oposto.</li> <li><b>REMATE:</b> Em situação de exercício, após passe do professor ou colega, com a rede a 2,25 de altura, no campo de Voleibol, <b>executa o remate em salto com correção</b> (aproximação, chamada e execução).</li> </ol>

Figura 11- Critérios de avaliação para a modalidade de Voleibol

Na figura 12 seriam inseridas as pontuações correspondentes a cada aluno nos diferentes parâmetros, e conforme o sistema de cálculo da plataforma do Excel obtinha-se um resultado que atribuía uma classificação do aluno na modalidade.

Pontuação		
Executa = 1	Executa com dificuldade = 0,5	Não executa = 0
<b>Níveis/pontuação</b>		
Não Introdutório <6 pontos		
Parte do Introdutório >=6 pontos;<11 pontos		
Introdutório =11pontos		
Parte do Elementar >11 pontos;<20 pontos		
Elementar = 20 pontos		

Figura 12- Funcionamento da pontuação

Na figura 13 é possível aferir o resultado do aluno na modalidade em questão colocava-o noutra tabela que existe também na plataforma do Excel, esta realizada pelo grupo de educação física. Atribuindo-se assim os resultados em todas as matérias. Após isso conseguia-se extrair uma classificação final de forma automática, que gera a nota final do aluno com base nos seus resultados para as diferentes modalidades.

Atividades Físicas (75%) - Seleção das Melhores 6 matérias																	Pontos	Classificação	Apt. Física (15%)	Conhecimento (10%)	Total	1º Sem	2º Sem	Auto Avaliação					
2 Jogos Desp. Coletivos				1 Ginástica			2 Atletismo				Raquetas e Outras		1 Dança Pat Fox / Cha																
And	Fut	Volei	Volei	Acro	Solo	Aparelhos	High	Long	Sprint	Peso	Total	Badminton	Rugby	Orientação	Total	Trad	Social												
E : 2	PE : 1,5	E : 2	PE : 1,5	k	na	NI : 0	E : 1,5	E	E	E	k	E : 2	PE : 1,5	k	na	k	na	E : 1,5	I	E	10,50	18,5	20,0	16,3	18,5	16	18	16	
I : 0,5	PI : 0,5	PI : 0,5	I : 1	k	na	PI : 0,5	I : 1	PE	PE	I	k	I : 1	I : 0,5	k	na	k	na	E : 2	I	E	6,00	13,0	16,0	19,5	14,1	12	14	14	
E : 2	E : 2	E : 1,5	E : 2	k	na	I : 0,5	E : 2	PE	I	PI	k	I : 1	PE : 1,5	k	na	k	na	E : 2	I	E	10,50	18,5	20,0	8,6	17,7	16	18	18	
I : 1	PI : 0,5	PI : 0,5	I : 1	k	na	NI : 0	PI : 0,5	NI	PI	PI	k	PI : 0,5	PI : 0,5	k	na	k	na	E : 2	I	E	5,50	12,5	8,0	16,5	12,2	11	12	11	
I : 1	PI : 0,5	PI : 0,5	I : 0,5	k	na	PI : 0,5	I : 1	PE	E	PI	k	PE : 1,5	PI : 0,5	k	na	k	na	E : 2	I	E	6,50	14,0	16,0	18,7	14,8	12	15	14	
PE : 1,5	I : 1	I : 0,5	I : 1	k	na	I : 1	I : 1	E	I	I	k	I : 1	I : 1	k	na	k	na	E : 2	I	E	7,50	15,5	20,0	0,0	14,6	14	15	15	
PE : 1,5	E : 2	I : 1	PE : 1,5	k	na	NI : 0	I : 1	PE	I	k	PE : 1,5	PE : 1,5	k	na	k	na	E : 1,5	I	E	9,00	17,0	20,0	13,5	17,1	15	17	17		
I : 1	PI : 0,5	PI : 0,5	I : 0,5	k	na	NI : 0	I : 1	E	I	I	k	I : 1	PI : 0,5	k	na	k	na	I : 1	I	I	5,00	12,0	16,0	10,0	12,4	12	12	10	
I : 0,5	I : 1	I : 0,5	PI : 0,5	k	na	PI : 0,5	k	na	k	k	PI	k	PI : 0,5	PI : 0,5	k	na	k	na	I : 1	I	k	4,00	11,0	#N/M!	####				
E : 2	E : 2	E : 2	E : 1,5	k	na	PI : 0,5	E : 1,5	E	E	E	k	E : 2	PE : 1,5	k	na	k	na	E : 2	I	E	11,00	19,0	20,0	0,0	17,3	17	18	20	
PE : 1,5	PE : 1,5	I : 1	PE : 1,5	k	na	I : 1	E : 2	PE	PE	PE	k	PE : 1,5	PE : 1,5	k	na	k	na	E : 2	I	E	10,00	18,0	20,0	19,6	18,5	16	18	17	
PE : 1,5	PE : 1,5	I : 1	PE : 1,5	k	na	I : 1	E : 2	PE	E	E	k	E : 1,5	PE : 1,5	k	na	k	na	PE : 1,5	I	PE	9,50	17,5	16,0	9,6	16,5	16	17	17	
I : 1	I : 1	I : 1	I : 1	k	na	PE : 1,5	PE : 1,5	E	PE	E	k	E : 1,5	PE : 1,5	k	na	k	na	E : 2	I	E	8,50	16,5	20,0	19,6	17,3	16	17	17	
PE : 1,5	E : 2	PE : 1,5	PE : 1,5	k	na	I : 1	I : 1	E	E	E	k	E : 2	PE : 1,5	k	na	k	na	E : 2	I	E	10,00	18,0	20,0	17,2	18,2	17	18	17	
PI : 0,5	NI : 0	NI : 0	PI : 0,5	k	na	NI : 0	NI : 0	NI	NI	NI	k	NI : 0	PI : 0,5	k	na	k	na	E : 2	I	E	3,50	10,5	12,0	12,3	10,9	11	10	10	

Figura 13- Exemplo de tabela de avaliação

No fecho do processo avaliativo procurei que a classificação final refletisse, de forma justa, o conjunto de evidências recolhidas ao longo do período: desempenho nas diferentes matérias, progresso face aos critérios, e também indicadores de esforço, dedicação e comportamento responsável que, no nosso agrupamento, permanecem valorizados em articulação com cada modalidade. Mantive a autoavaliação como momento estruturante: na última aula da unidade (e em checkpoints intermédios) partilhei com cada aluno o nível alcançado e os próximos passos para melhorar, garantindo oportunidades reais de recuperação antes do encerramento do período. Esta transparência ajudou a

alinhar expectativas e reforçou a autorregulação dos alunos, tal como recomenda a literatura sobre avaliação formativa e autoavaliação (Andrade & Brookhart, 2020; Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2018).

Numa fase inicial, trabalhar com grelhas herdadas do grupo exigiu adaptação: nem sempre fomos nós quem as concebeu e precisei de tempo para calibrar descritores e ganhar fluência no registo. Com a prática, o estudo das Aprendizagens Essenciais e a calibração com o orientador, o processo tornou-se mais ágil, consistente e confiável, permitindo-me converter dados em decisões instrucionais (ajustes de tarefa, agrupamentos, critérios focados). Para o futuro, levamos dois compromissos: simplificar instrumentos para ganhar leveza operacional sem perder validade e envolver mais os alunos na leitura de evidências (auto/heteroavaliação com os mesmos critérios), consolidando uma cultura de feedback para a ação. Em síntese, a avaliação cumpriu a sua finalidade: promoveu a aprendizagem, informou o ensino e assegurou equidade, fechando cada unidade com evidência suficiente, clara e útil para alunos e professor (Brookhart, 2013; DGE, 2018; Wiliam, 2018).

A avaliação existe para fazer aprender melhor e para ajudar a ensinar melhor. Ao longo do estágio confirmámos que a sua finalidade principal não é “dar notas”, mas produzir informação útil para regular o ensino e a aprendizagem: mostrar aos alunos onde estão, para onde vão e como lá chegar e desde o início do estágio estabelecemos bem esses três pontos assentes, e demos evidências para ajustar objetivos, tarefas, tempos e feedback (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2018).

No 10.ºE, onde assumimos a avaliação, usei grelhas e registos contínuos para identificar pontos fortes e fragilidades por matéria, o que no final me ajudou bastante a preencher a grelha de avaliação. Essa informação serviu para desenhar exercícios corretivos e progressões mais ajustadas, e para devolver feedback específico e acionável, sempre ligado a critérios visíveis. À medida que íamos abordando os conteúdos durante a aula, ia sempre adaptando e ajustando de modo que conseguisse avaliar cada aluno conforme as suas capacidades. Quando voltávamos ao mesmo conteúdo, verificava se os ajustes tinham resultado e, se necessário, voltava a ajustar. Nos 6.ºD e 7.ºA, mesmo sem responsabilidade formal pela classificação, as conversas pós-aula com os professores orientadores permitiram mapear dificuldades comuns e necessidades individuais, mantendo a lógica de regulação pedagógica.

Entendemos avaliação como garantia de equidade e qualidade pedagógica: critérios claros, tarefas alinhadas com as Aprendizagens Essenciais e múltiplas oportunidades de evidenciar aprendizagem aumentam a justiça do processo e a confiança dos alunos nas decisões tomadas (DGE, 2018; Tierney, 2016). Para que isso aconteça, o feedback tem de ser oportuno, específico e orientado para a próxima ação do aluno; só assim é verdadeiramente formativo (Brookhart, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Por fim, vemos a avaliação como linguagem comum entre professor, aluno e escola: ajuda a comunicar progressos, a envolver os alunos na auto/heteroavaliação e a tomar decisões instrucionais informadas. Em síntese, a finalidade da avaliação no trabalho foi (e será) promover aprendizagem, informar ensino e assegurar equidade num ciclo contínuo de diagnosticar, apoiar e certificar com base em evidências válidas e úteis (Harlen, 2005; Wiliam, 2018).

#### **4. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

Nesta área, destacamos a forma como procuramos integrar-nos ativamente na vida das escolas e construir relações positivas e colaborativas com toda a comunidade educativa. Desde o início, assumimos que aprender a ser professor implica também participar, colaborar e servir o contexto onde se ensina. Por isso, decidi por uma presença próxima, disponível e junto de docentes, não docentes, alunos e famílias, se necessário, procurando alinhar a minha intervenção com os princípios de uma escola inclusiva, cooperante e orientada para o desenvolvimento integral dos alunos (DGE, 2017; Roorda et al., 2011).

Destacar que em ambas as escolas a receção foi aos estagiários foi super facilitadora o que facilitou a criação de um clima de confiança e colaboração, refletido no envolvimento em reuniões, atividades e projetos do agrupamento. Para além das funções letivas, participamos ativamente em eventos e torneios internos, ações de desporto escolar e iniciativas dinamizadas pelo grupo de Educação Física, colaborando na organização logística, na gestão de espaços e materiais e na comunicação com as turmas.

Em vários momentos, apresentamos uma postura de iniciativa, utilizando a minha experiência como treinador de padel. Assim, planifiquei e conduzi visitas de estudo ao padel com diversas turmas, tanto as que lecionávamos como a de outros Professores da escola, oferecendo experiências de prática adaptadas, seguras e motivadoras. Estas ações permitiram alargar a participação dos alunos, valorizar hábitos de atividade física e reforçar a ligação entre aulas e atividades extracurriculares, contribuindo para um ambiente escolar mais ativo e coeso (DGE, 2017; Roorda et al., 2011).

Em síntese, o nosso envolvimento na comunidade escolar não se limitou ao cumprimento das funções de estagiário: procuramos acrescentar valor, criar pontes entre diferentes setores e transformar oportunidades em experiências significativas para os alunos e para a escola. Esta participação foi determinante para o nosso crescimento pessoal e profissional, e consolidou a ideia de que a docência se constrói com as pessoas, nos lugares e nos projetos que dão sentido ao trabalho educativo.

##### **4.1 Documentos Orientadores da Instituição Escola**

No início do estágio, procuramos conhecer em detalhe os documentos estruturantes do agrupamento Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades (PAA) — porque são eles que dão coerência, direção e previsibilidade à vida escolar. O Projeto Educativo enuncia a visão, missão e valores do agrupamento e define prioridades estratégicas (sucesso, inclusão, participação, bem-estar), funcionando como referência para o planeamento pedagógico e para a relação com a comunidade. O Regulamento Interno traduz essas opções em normas de convivência, direitos e deveres, procedimentos de segurança e mecanismos de participação, alinhado com o Estatuto do Aluno e Ética Escolar e restante enquadramento legal. O PAA operacionaliza a estratégia em iniciativas concretas (projetos, eventos, parcerias), articulando-as com o calendário letivo e com as necessidades identificadas.

A leitura cruzada destes documentos com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais permitiu-me alinhar a minha prática com as metas do agrupamento e com as orientações curriculares nacionais, garantindo que o planeamento (macro/meso/micro), as estratégias de ensino e os critérios de avaliação estavam coerentes com o currículo em vigor (DGE, 2017, 2018; Governo de Portugal, 2018). Em paralelo, tive em atenção o Decreto-Lei n.º 54/2018 (Educação Inclusiva), para assegurar respostas justas e proporcionais às necessidades dos alunos —

quer na organização das tarefas e espaços, quer na utilização de adaptações razoáveis sem desvirtuar os critérios de sucesso.

Este trabalho de familiarização não foi meramente burocrático: ajudou-me a compreender a identidade da escola, a antecipar expectativas e a participar de forma informada nas dinâmicas do agrupamento (reuniões, eventos do PAA, procedimentos do RI). Em síntese, os documentos orientadores funcionaram como um quadro de referência partilhado que sustentou as decisões pedagógicas e a minha participação na comunidade educativa, reforçando a coerência entre o que a escola declara, o que planeia e o que faz (DGE & Governo de Portugal, 2018).

#### **4.2 Projeto Educativo**

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Santo André (2022–2026) assume-se como um documento estruturante e identitário, que orienta a ação pedagógica, organizacional e comunitária do agrupamento. Nele se explicitam missão, visão e valores, bem como as prioridades estratégicas que pretendem responder a desafios contemporâneos, tais como a transformação digital, globalização, sustentabilidade e inclusão. Reposicionando a escola como espaço de formação integral e cidadania ativa (European Commission, 2019; UNESCO, 2015).

O documento organiza-se em três eixos de desenvolvimento: pedagógico, organizacional e profissional — articulados com um quarto vetor transversal de envolvimento com a comunidade e parceiros.

- No desenvolvimento pedagógico, o foco recai em aprendizagens significativas, equitativas e inclusivas, com referenciais claros de qualidade e alinhamento ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, valorizando pensamento crítico, colaboração, criatividade e responsabilidade (DGE, 2017; European Commission, 2019).
- No desenvolvimento organizacional, privilegia-se a melhoria de processos, comunicação e sustentabilidade, criando condições para um clima escolar seguro, cooperante e orientado para resultados educativos.
- No desenvolvimento profissional, enfatiza-se a formação contínua e a colaboração docente, enquanto alavancas para inovação pedagógica e para a construção de capacidade coletiva (Fullan & Quinn, 2016; OECD, 2020).
- O envolvimento com a comunidade reforça parcerias locais, nacionais e internacionais, ampliando oportunidades educativas e a coerência entre o que a escola declara, planeia e realiza (UNESCO, 2015).

A leitura e discussão deste Projeto Educativo orientaram o planeamento (macro/meso/micro), a seleção de estratégias de ensino e os critérios de avaliação, garantindo coerência com os objetivos institucionais e com as Aprendizagens Essenciais. Na prática, este enquadramento ajudou-me a alinhar a minha intervenção com uma escola que pretende ser inclusiva, competente e colaborativa, convocando alunos, famílias, docentes e parceiros para um compromisso comum com a aprendizagem ao longo da vida (DGE, 2017; European Commission, 2019; OECD, 2020).

Com isto o agrupamento assenta em três vértices estratégicos que balizam o objetivo do agrupamento. Estes que são a sua missão, visão e os seus valores.

### **4.3 Regulamento Interno**

No início do estágio, assumi como prioritário estudar o Regulamento Interno (RI) do agrupamento. Este documento dá forma jurídica e organizacional ao quotidiano da escola: define o regime de funcionamento, os órgãos de administração e gestão, as estruturas pedagógicas e de apoio, bem como os direitos e deveres de todos os intervenientes. Conhecer o RI foi essencial por três razões: (i) clarificar o nosso papel e a minha responsabilidade enquanto professor estagiário; (ii) alinhar procedimentos com as normas institucionais (assiduidade, segurança, comunicação com encarregados de educação, uso de espaços e materiais); e (iii) garantir que a minha intervenção refletia os valores e o Projeto Educativo do agrupamento.

Em Educação Física, esta leitura teve implicações muito concretas. O RI orientou-me na gestão de espaços (pavilhão, ginásio, campo exterior e balneários), na segurança e vigilância em transições, no cumprimento de normas de equipamento (calçado adequado, ausência de acessórios potencialmente perigosos) e na conservação do material. Também clarificou procedimentos de reporte em caso de acidente, a articulação com a direção e serviços administrativos e os circuitos de comunicação com os encarregados de educação. Este enquadramento jurídico-organizacional articula-se com a legislação nacional — Estatuto do Aluno e Ética Escolar e diplomas de autonomia curricular e educação inclusiva — que sustentam práticas de convivência, justiça e participação (Governo de Portugal, 2012, 2018a, 2018b).

A leitura do RI foi, por isso, mais do que um ato formal: permitiu-me prevenir conflitos, definir expectativas e tomar decisões consistentes quando surgiam situações de indisciplina ou incumprimento de normas. Segundo (Simonsen et al., 2008) procurar que a gestão comportamental fosse coerente com os procedimentos previstos, mas também educativa e restaurativa, privilegiando a explicitação de regras, a previsibilidade de consequências e a reconstrução do clima de aula. Na prática, isto traduziu-se em rotinas claras (entrada/saída, distribuição/arrumação de material, regras de balneário), feedback imediato e registo sucinto de ocorrências relevantes, sempre em articulação com o professor cooperante e com a direção quando necessário.

Em síntese, o Regulamento Interno funcionou como quadro de referência partilhado que me ajudou a assegurar previsibilidade, equidade e segurança, ligando o que a escola normatiza ao que acontece na aula de Educação Física. Este alinhamento reforçou a qualidade da gestão pedagógica e a coerência institucional entre o Projeto Educativo, as práticas de ensino e a convivência escolar.

### **4.4 Plano Anual de Atividades**

Entendo o Plano Anual de Atividades (PAA) como o instrumento que torna operacionais as intenções do Projeto Educativo: transforma prioridades estratégicas em ações concretas, com calendários, responsáveis, recursos e indicadores de acompanhamento. Na prática, o PAA cria um contrato de corresponsabilização entre docentes, não docentes e alunos, articulando projetos curriculares e extracurriculares e garantindo que cada iniciativa respeita o Regulamento Interno e contribui para as metas institucionais (DGE, 2017; Governo de Portugal, 2018).

No início do estágio, estudei o PAA para perceber o que estava planeado, quando e com quem, e para identificar onde podia acrescentar valor. Esta leitura forneceu um mapa claro para alinhar o planeamento letivo com eventos de escola (p. ex., corta-mato, Mega Sprinter, torneios internos), antecipar logística de espaços e materiais e articular com os colegas momentos de avaliação/autenticação de aprendizagens (Wiggins & McTighe, 2011). Sempre que possível, propus

ações coerentes com as Aprendizagens Essenciais, como sessões e dinâmicas de padel integradas em objetivos técnicos/táticos e em iniciativas do Desporto Escolar, reforçando a ponte entre aula e comunidade.

Vejo o PAA como um ciclo de planejar–fazer–rever: define-se a atividade, implementa-se com critérios de sucesso claros e revê-se com evidências (participação, segurança, qualidade pedagógica, contributo para o clima de escola). Este ciclo favorece coerência (todos remamos para as mesmas metas), capacidade coletiva (aprendemos com o que resulta) e inovação responsável (testamos melhorias com base em dados) (Fullan & Quinn, 2016; OECD, 2020). Enquanto estudante-estagiário, esta visão é decisiva: conhecer o PAA facilita a integração na vida da escola, orienta a colaboração e abre espaço à iniciativa, desde que ancorada no Projeto Educativo e nos referenciais curriculares (Nunes et al., 2021; DGE, 2018).

Em síntese, o PAA funcionou como um verdadeiro guia de ação: permitiu planejar com antecedência, participar com propósito e avaliar com foco no impacto educativo, assegurando que cada atividade serviu a aprendizagem, reforçou o sentido de comunidade e respeitou as normas da instituição. Ao longo do ano, usámos o PAA para alinhar objetivos operacionais com o Projeto Educativo, definir cronogramas realistas, distribuir responsabilidades e prever procedimentos de segurança e inclusão. Recolhi evidências simples (listas de participação, registos de incidentes, feedback de alunos e colegas) que ajudaram a aferir resultados e a propor ajustes imediatos por exemplo, clarificar instruções, melhorar a sinalização dos espaços e otimizar tempos de transição. Este ciclo de planejar, executar; avaliar e consolidou hábitos de gestão de projeto, comunicação institucional e melhoria contínua que pretendemos manter no futuro, ampliando a articulação com parceiros locais e integrando indicadores de sucesso mais finos (participação efetiva, satisfação dos envolvidos e evidências de aprendizagem) em cada nova atividade.

#### **4.5 Departamento de Educação Física**

No contexto do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e da operacionalização das atividades previstas no Plano Anual de Atividades, existe um departamento que se revela particularmente relevante, e que, no nosso caso, foi de extrema importância durante a experiência de estágio: o Departamento de Educação Física. Observa-se, contudo, que o funcionamento deste departamento apresenta algumas diferenças consoante a escola. Na escola básica, o Departamento de Educação Física encontra-se agregado a disciplinas relacionadas com o contexto artístico, enquanto na escola secundária atua de forma mais autónoma e independente. Apesar destas diferenças estruturais, ambos os departamentos desempenham um papel central na implementação das atividades do Plano Anual de Atividades, sendo estas desenvolvidas tanto de forma exclusiva pelo Departamento de Educação Física como em colaboração com outros departamentos.

As atividades promovidas pelo Departamento são reguladas pelo mesmo conjunto de normas, definido no Regulamento Interno, que especifica quais atividades devem ocorrer, a sua finalidade e os procedimentos para a sua concretização. Caso se pretenda introduzir uma nova atividade, deve ser elaborado um regulamento específico que se enquadre nas regras do Departamento, respeitando as diretrizes do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades.

Segundo Cale (2023), não descredibilizando ou superiorizando a outras disciplinas são normalmente os docentes de educação física que atuam no centro das iniciativas escolares de promoção da atividade física, dada a sua natureza singular de fomentar competências motoras, literacia corporal e estilos de vida ativos nos alunos. O artigo sublinha que os professores de Educação

Física, pelo seu papel especializado e distintivo, devem liderar e articular as ações que implicam planeamento, coordenação e execução de programas de atividade física, assumindo assim a sua função como facilitadores estratégicos da comunidade escolar

Enquanto estudante estagiário de Educação Física, esta experiência permitiu-me compreender que esta disciplina e os profissionais que a lecionam desempenham um papel estratégico na dinamização e melhoria da comunidade escolar. Para além do carácter eminentemente prático das aulas, os docentes de Educação Física distinguem-se por uma abordagem dinâmica e participativa, transformando conceitos teóricos em aprendizagens práticas e motivadoras para os alunos. Assim, a organização e execução das atividades pelo Departamento conferem uma responsabilidade adicional ao estagiário, que deve acompanhar esta dinâmica e colaborar na organização e implementação das iniciativas pedagógicas.

#### **4.6 Desporto Escolar**

O Desporto Escolar é um conjunto estruturado de práticas desportivas e formativas, de carácter lúdico e competitivo, que complementam o currículo da disciplina de Educação Física e contribuem para uma ocupação saudável dos tempos livres dos alunos. Através da sua vertente educativa e social, o Desporto Escolar visa promover a saúde e a condição física, estimular hábitos de vida ativos, desenvolver competências motoras e sociais, bem como fomentar valores como a cooperação, a solidariedade, a autonomia, o respeito e o espírito de equipa.

Na Escola Secundária de Santo André, o Desporto Escolar assume particular destaque, sendo reconhecido pela sua organização e dinamismo. As modalidades com maior expressão nesta escola são o Voleibol, modalidade muito acarinhada pela comunidade escolar, e o Padel, uma aposta recente e inovadora, com sessões regulares de treino e participação em encontros regionais. Já na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Quinta da Lomba, o Desporto Escolar é igualmente valorizado e apresenta como modalidades principais o Basquetebol e o Atletismo. Estas práticas visam responder aos interesses e características dos alunos mais jovens, promovendo o desenvolvimento das capacidades físicas gerais, o gosto pelo treino e pela competição saudável, e o envolvimento com a escola através do desporto.

A adesão dos alunos às modalidades é significativa, refletindo o compromisso do agrupamento com a formação integral dos estudantes e com a valorização do desporto como ferramenta pedagógica e social. O trabalho colaborativo entre professores, treinadores e comunidade educativa tem sido essencial para o sucesso e sustentabilidade deste projeto. Na E.S.S.A temos 92 alunos inscritos no voleibol sendo que é dividido em escalões e 18 alunos inscritos no Padel. Na escola básica temos 36 alunos inscritos no basquetebol e 20 inscritos alunos no atletismo. No total temos 166 alunos que estão inscritos no Desporto Escolar no Agrupamento de Escolas de Santo André.

Os horários do Desporto escolar (tabela 4) é o seguinte:

<b>Escola</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Professor</b>	<b>Horário</b>
E.S.S.A	Voleibol	AN	2ª Feira-12:45-14:25 (Juvenis M/F) 6ª Feira- 11:50-13:30 (Juniore M/F)
E.S.S.A	Voleibol	RE	5ª Feira- 12:45-14:25 (Iniciados M/F)
E.S.S.A	Padel	NS	2ª Feira; 3ª Feira e 4ª Feira- 14:00-15:00 (Misto)
EB Quinta da Lomba	Atletismo	BR	3ª Feira- 12:45-14:25 (Misto)
EB Quinta da Lomba	Basquetebol	LS	2ª Feira- 13:40-16h25 (Iniciados M) 4ª Feira- 11:50-14:25 (Iniciados F)

Tabela 6 - Caracterização do DE no AESA

Por iniciativa própria tivemos a oportunidade de passar por todos os horários e modalidades de DE com que pudemos fazer um pequeno relatório sobre o que se sucedeu, o que aprendemos e o que refletimos sobre a modalidade e plano de treino em questão. Mesquita et al. (2014) enfatizam que os professores estagiários de Educação Física frequentemente enfrentam dificuldades significativas quando precisam lecionar modalidades desportivas nas quais não têm domínio prévio. Isso compromete tanto a qualidade do ensino quanto a motivação dos alunos, levando os estagiários a preferirem modalidades com as quais se sintam mais à vontade. Por isso, compreender uma variedade de modalidades através do DE para se especializar é fundamental, não só para fundamentar uma opinião informada sobre o trabalho de outros docentes, mas também para garantir uma atuação sólida, diversificada e adaptada às necessidades da comunidade escolar com base na informação concebida nas diferentes modalidades. Após esse período experimental tornou-se mais fácil ter a decisão sobre o que realmente gostava de fazer entre ele o que me deixou mais cativado foi a modalidade de padel e de voleibol, no entanto devido aos horários de estágio e de trabalho optámos pela modalidade de basquetebol, que acabou por ser uma boa surpresa.

O professor responsável pela modalidade e o grupo era constituído por 36 alunos inscritos, dos quais 18 são do género feminino e outros 18 do género masculino. O Horário da modalidade de basquetebol funcionava todas as 2ª Feiras da 13:40H-16h25H (Iniciados Masculinos) e todas as 4ª Feiras, das 11:50H-14:25H (Iniciados Femininos). Apesar de estar a ser o horário o professor estava completamente à vontade com que ambos os géneros treinassem juntos em qualquer horário.

A nossa participação no Desporto Escolar consistiu numa colaboração ativa durante os treinos, na presença em reuniões relacionadas com as diferentes modalidades e no acompanhamento dos alunos durante os momentos competitivos, contribuindo de forma relevante para o seu desenvolvimento desportivo e pessoal. O professor responsável manteve a coordenação global, assumindo a elaboração dos planos de treino e o controlo principal da equipa, tanto em momentos competitivos como em encontros amigáveis. Contudo, a nossa presença foi constante, estando disponível para apoiar em diversas tarefas e fornecer indicações sempre que necessário, de modo a complementar a intervenção do docente titular. Pereira da Silva Junior et al. (2021) evidencia que o estágio curricular supervisionado é um processo formativo essencial para a consolidação da identidade profissional do futuro professor de Educação Física, sendo o Desporto Escolar um dos contextos privilegiados para essa aprendizagem. A participação em modalidades do Desporto Escolar, mesmo

não sendo o titular da modalidade, permite ao estagiário desenvolver competências pedagógicas específicas, aprofundar conhecimentos técnicos, estimular a liderança e a gestão de grupos, além de favorecer a articulação entre teoria e prática. Para além do desenvolvimento individual do docente em formação, este envolvimento contribui ainda para dinamizar a comunidade educativa, promovendo práticas desportivas inclusivas e fortalecendo o papel da escola como espaço de educação integral.

Ao longo do ano letivo, realizaram-se múltiplos momentos competitivos, desde encontros interescolares regionais até à participação no evento Júnior NBA. Apesar de não ter assumido a responsabilidade pela elaboração dos planos de treino, estes momentos, articulados com os treinos, constituíram uma experiência de aprendizagem significativa, permitindo-me aprofundar conhecimentos específicos da modalidade e desenvolver competências pedagógicas na interação com alunos desta faixa etária. Esta experiência proporcionou, assim, uma compreensão mais ampla da dinamização do DE e da implementação prática do projeto na modalidade em questão. Martins (2014) destaca que a participação ativa em atividades e eventos do Desporto Escolar é crucial para o desenvolvimento da autoeficácia de professores estagiários de Educação Física. A autora identifica que experiências práticas, como o envolvimento em competições e eventos desportivos, promovem uma perceção positiva das suas competências pedagógicas, reforçando a confiança na sua capacidade de ensinar e gerir situações em contexto escolar. Além disso, essas experiências contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, ao permitir a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e a adaptação às necessidades dos alunos, impactando positivamente a comunidade educativa e preparando o estagiário para a sua futura carreira docente. Principalmente o evento do JR.NBA revelou-se particularmente bem estruturado e dinamizado, apresentando uma dimensão significativa que proporcionou uma compreensão aprofundada do Projeto de Desporto Escolar na modalidade de basquetebol. Esta experiência permitiu-me refletir sobre possíveis iniciativas e estratégias que poderão ser implementadas futuramente na minha prática docente, nomeadamente na organização de atividades relacionadas com o basquetebol no âmbito do Plano Anual de Atividades de outras instituições escolares.

A participação no DE proporcionou-me a oportunidade de observar e refletir sobre o estilo pedagógico do professor LS, nomeadamente na elaboração dos planos de treino, na organização da equipa em diferentes momentos competitivos ou amigáveis e na justificação das suas decisões estratégicas ao longo das atividades. Esta vivência revelou-se particularmente enriquecedora para o desenvolvimento enquanto futuro docente, na medida em que permitiu a interação com alunos em contextos desportivos mais especializados, especificamente na modalidade de basquetebol, área na qual inicialmente possuía menor familiaridade. Paralelamente, esta experiência contribuiu para o aperfeiçoamento das competências na gestão do clima de aula, no desenvolvimento de estratégias técnicas, na correção de erros comuns e específicos da modalidade e na compreensão do funcionamento de competições, torneios e eventos de DE no país. Estes conhecimentos facultaram-me ainda noções sobre a organização de formatos de torneio adaptáveis a diferentes modalidades, ampliando a minha capacidade de planeamento e intervenção pedagógica. Barros et al. (2018) salientam que a experiência de estágio curricular supervisionado, no âmbito do DE, é essencial para a compreensão e identificação de diferentes estilos de ensino, permitindo ao estudante estagiário observar a atuação de diversos professores em contextos especializados na instrução de modalidades desportivas. Esta vivência proporciona conhecimento aprofundado sobre a organização e operacionalização de eventos, bem como sobre a gestão pedagógica de grupos de alunos orientados para objetivos comuns, nomeadamente a melhoria da qualidade do ensino da modalidade em questão. Para além disso, tais experiências contribuem para uma compreensão mais abrangente do contexto

escolar, promovendo a integração do estagiário na comunidade educativa e reforçando o impacto positivo da sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.7 Direção de Turma**

Assumir o papel de diretor de turma significa desempenhar uma função de articulação entre os alunos, os docentes, a direção da escola e os encarregados de educação. Esta função requer um acompanhamento contínuo e atento do percurso escolar, social e pessoal de cada aluno, com o objetivo de detetar dificuldades, promover o sucesso educativo, prevenir e resolver conflitos e assegurar um clima de turma positivo e inclusivo.

O diretor de turma mantém um contacto frequente com os encarregados de educação, informando-os sobre o desempenho e comportamento dos alunos, convocando reuniões sempre que necessário e colaborando na resolução de situações problemáticas que possam surgir no seio da turma. Para além disso, coordena a equipa pedagógica responsável pelo grupo, lidera os conselhos de turma, partilha informações relevantes entre professores e promove a coerência na abordagem educativa.

Entre as suas funções estão também a gestão da documentação da turma, a verificação dos registos avaliativos e a elaboração dos relatórios finais de período. A nível educativo, o diretor de turma desempenha um papel importante na sensibilização dos alunos para valores fundamentais como o respeito, a responsabilidade, a cidadania ativa e a inclusão, ajudando-os a refletir sobre os seus comportamentos e decisões no contexto escolar.

Em síntese, o diretor de turma é uma figura de referência para os alunos, alguém que orienta, apoia e acompanha o seu crescimento académico e pessoal ao longo do ano letivo. Esta função exige múltiplas competências relacionais, organizativas e pedagógicas, sendo essencial para a construção de um percurso educativo mais completo e humanizado, tais como:

##### Diretor de Turma/Alunos:

- a) Sensibilizar os alunos para a importância do delegado e subdelegado de turma e organizar a sua eleição.
- b) Preencher a ata de eleição do delegado e subdelegado de turma, entregar o documento original na Direção a colocar no dossier de turma uma fotocópia.
- c) Registrar semanalmente o número de faltas dadas pelos alunos.
- d) Aceitar, ou não, a justificação de faltas dos alunos da sua turma. A não aceitação da justificação deve ser comunicada por escrito e com a respetiva fundamentação, ao encarregado de educação do aluno, no prazo de 10 dias úteis após a receção da justificação.
- e) Conhecer o percurso escolar dos alunos.
- f) Conhecer os alunos individualmente, bem como a forma como se organizam na turma para melhor compreensão e acompanhamento do seu desenvolvimento intelectual e sócio afetivo.
- g) Identificar os alunos com dificuldades e que exigem um acompanhamento especial e participar na elaboração de um programa de apoio no âmbito da ação social escolar, ou no domínio pedagógico e/ou psicológico.
- h) Analisar os problemas de inadaptação de alunos e apresentar propostas para solucionar a problemática em questão.
- i) Identificar necessidades, interesses e hábitos de trabalho.

- j) Apoiar o desenvolvimento de iniciativas e projetos que respondam aos interesses dos alunos e que favoreçam a integração escolar, familiar e social dos alunos.
- k) Preparar e organizar assembleias de turma quando surjam problemas entre alunos e alunos e/ou professores de forma a resolver os conflitos e a favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.
- l) Desenvolver estratégias que contribuam para o trabalho em equipa, cooperação e solidariedade.

Diretor de Turma/Professores da Turma:

- a) Recolher/fornecer informações sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos.
- b) Recolher/fornecer aos professores da turma todas as informações sobre os alunos e as suas famílias.
- c) Discutir e definir com os professores estratégias de ensino/aprendizagem tendo em conta as características da turma.
- d) Promover o trabalho colaborativo entre os professores quer ao nível do desenvolvimento de projetos, quer na resolução de conflitos e problemas.
- e) Favorecer a coordenação interdisciplinar dos professores da turma.
- f) Analisar com os professores os problemas dos alunos com dificuldades de integração bem como as questões que surjam no relacionamento entre alunos e/ou alunos e professores.
- g) Estimular e colaborar em atividades que promovam a relação Escola/Meio.
- h) Participar na elaboração das propostas de apoio pedagógico acrescido dos alunos.
- i) Propor e discutir com os professores formas de atuação que favoreçam o diálogo entre a escola e os pais.
- j) Deverá o diretor de turma, providenciar a elaboração da ficha de registo de informação de aproveitamento sempre que o entenda necessário.

Diretor de Turma/Encarregados de Educação:

- a) Comunicar aos encarregados de educação o dia e a hora de atendimento.
- b) Informar os encarregados de educação das regras de funcionamento da escola, do regulamento interno e da legislação em vigor.
- c) Fornecer aos encarregados de educação, com regularidade, informações sobre assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos.
- d) Informar os encarregados de educação por escrito, sempre que o número de faltas dos respetivos educandos atingir metade do total de faltas do aluno legalmente estabelecido.

Esta é uma das tarefas envolvidas naquele que é o estágio curricular orientado para a unidade curricular da PES. No caso tivemos a oportunidade de acompanhar a turma do 6ºC. Esta turma não faz parte de nenhuma daquelas que estou a lecionar aulas, mas como em nenhuma delas o professor da disciplina de Educação Física era o responsável pela função de DT, pedimos à professora se poderia acompanhá-la nesta respetiva turma.

No início, senti-me muito perdido em relação a algumas funções associadas ao cargo de diretor de turma, especialmente por não conhecer certos conceitos que são essenciais neste contexto. Um exemplo disso foi quando ouvi falar dos PEI (Programas Educativos Individuais) e não fazia ideia do que

eram. Mais tarde percebi que se trata de ferramentas fundamentais para apoiar alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pois definem objetivos, estratégias e apoios ajustados a cada caso. Outro termo que inicialmente desconhecia foi o FREI — Formulário de Registo de Estratégias de Intervenção. Este documento é usado para acompanhar alunos que, embora não tenham NEE, apresentam dificuldades de aprendizagem ou comportamentais e precisam de medidas específicas de apoio. Ao contrário do PEI, o FREI foca-se em intervenções mais pontuais e ajustadas às necessidades imediatas do aluno.

Estes instrumentos, como os PEI e os FREI, revelaram-se também fundamentais para o trabalho do diretor de turma enquanto figura de referência e de coordenação no apoio aos alunos. Na escola onde realizei o estágio, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão ainda se encontra numa fase relativamente recente de implementação, o que torna ainda mais necessária a existência de programas individualizados e estratégias diferenciadas, que deem resposta à diversidade de alunos — quer tenham Necessidades Educativas Especiais (NEE), quer enfrentem apenas dificuldades pontuais de aprendizagem ou comportamento.

Outro aspeto que inicialmente me era totalmente desconhecido foi o funcionamento do GIAE (Gestão Integrada da Administração Escolar), a plataforma digital utilizada por toda a comunidade educativa do agrupamento. Esta ferramenta é essencial para a gestão da vida escolar, permitindo aceder a informações como horários, registo de faltas, classificações, marcação de testes, requisição de material, refeições e muito mais. No início, senti-me algo perdido com a plataforma, mas com o tempo e o apoio da minha orientadora, fui compreendendo melhor o seu funcionamento e a sua utilidade prática no quotidiano da escola.

À medida que o estágio foi avançando, comecei a sentir-me mais confiante e esclarecido em relação a todas estas vertentes mais teóricas e burocráticas associadas à função de diretor de turma. A minha orientadora mostrou-se sempre disponível para esclarecer dúvidas e orientar-me, tanto nos aspetos mais formais, como na preparação de documentos, como nas dimensões mais práticas: reuniões com os alunos, contactos com os encarregados de educação e articulação com os restantes professores da turma.

Apesar de não ter exercido diretamente esta função, a observação ativa e o envolvimento parcial permitiram-me compreender melhor a complexidade e responsabilidade do papel. Sinto que esta experiência foi muito enriquecedora e que me ajudou a desenvolver uma base sólida para, futuramente, vir a assumir a função com maior segurança. Ainda assim, a prática direta é diferente da observação, e por isso consideramos que continuamos em processo de aprendizagem.

Em suma, ser diretor de turma vai muito além de coordenar uma turma: é assumir um compromisso com o crescimento pessoal, académico e social dos alunos, e com o bom funcionamento da escola como um todo. O sucesso nesta função passa pela capacidade de escuta ativa, pela empatia na gestão de diferentes realidades e pela articulação eficaz entre todos os elementos da comunidade educativa. Ao valorizar este papel, contribuimos para uma escola mais humana, mais coesa e centrada no bem-estar e sucesso de todos os seus alunos.

#### **4.8 Reflexão e Análise**

Em síntese, todos estes documentos convergem nos mesmos propósitos e estabelecem entre si uma relação de complementaridade, funcionando como instrumentos de suporte à sua operacionalização. Esta articulação possibilita que se orientem, de forma integrada, para a prossecução dos objetivos educativos definidos pela instituição, os quais são concebidos, planeados e implementados com a finalidade de promover uma melhoria significativa da comunidade e do ambiente escolar. Deste modo,

assegura-se um ensino de elevada qualidade para todos os intervenientes, potenciando um trabalho fluido, organizado e objetivo por parte dos docentes e não docentes, o que, em última instância, se traduz na valorização do processo educativo e na garantia de uma aprendizagem mais consistente e enriquecedora para os alunos.

O estágio curricular como professor de Educação Física representa um momento formativo crucial, pois estabelece um contacto direto com os documentos fundamentais da escola como o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno, oferecendo ao estagiário uma compreensão profunda do funcionamento institucional e da cultura organizacional. Essa imersão favorece não apenas a sua adaptação ao contexto escolar real, mas também permite que este contribua de forma significativa para a comunidade educativa, através de uma intervenção pedagógica alinhada com os objetivos, valores e práticas estabelecidos pela instituição (González et al., 2025).

Enquanto estagiário de Educação Física neste agrupamento, foi possível observar como este projeto não é apenas um documento formal, mas sim uma orientação real da cultura escolar. As práticas pedagógicas observadas nas diferentes escolas do agrupamento demonstram um verdadeiro esforço por parte dos docentes em integrar valores como a inclusão, a cooperação e a promoção de estilos de vida saudáveis. A existência de atividades que articulam o desporto escolar com competências sociais e emocionais reflete a visão do AESA quanto à formação integral dos alunos.

Do ponto de vista pessoal, esta experiência permitiu-me compreender melhor o papel do professor como agente educativo num contexto mais alargado do que o da sala de aula. O contacto com um projeto educativo estruturado, ambicioso e coerente com as necessidades do mundo atual reforçou a nossa motivação para investir no próprio desenvolvimento profissional. Pude ainda perceber a importância de alinhar a prática docente com os valores institucionais, contribuindo assim para um ambiente escolar mais equitativo, dinâmico e humanizado. Considero, por isso, que este estágio foi uma mais-valia para a minha formação inicial, tendo proporcionado experiências enriquecedoras e um enquadramento pedagógico que levaremos no futuro enquanto professor de Educação Física.

#### **4.9 Atividades Desenvolvidas**

Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de estar envolvido em várias atividades, cada uma com diferentes níveis de participação da minha parte. Em algumas, estive apenas como observador atento, noutras colaborei no processo organizativo e, em certos momentos, fui mesmo responsável por dinamizar atividades dirigidas à comunidade escolar.

Nesta secção, partilharei as experiências que vivi ao longo do estágio, refletindo sobre as atividades em que estive envolvido e o papel que desempenhei em cada uma delas. Tal como já referi anteriormente, a minha participação esteve sempre integrada no contexto pedagógico e alinhada com os objetivos da formação em ensino.

Enquanto professor estagiário, considero fundamental adquirir experiência prática em todas as dimensões que compõem o exercício profissional docente — desde a intervenção em sala de aula à colaboração em eventos escolares e ao contacto direto com os alunos e restante comunidade. Por isso, estive envolvido ativamente nas seguintes tarefas:

##### **A) Atividades da Escola Secundária de Santo André:**

1. Torneio de Basquetebol;
2. Dia D;
3. Torneio de Voleibol;

4. Torneio de Andebol;
5. Multiactividades Náuticas com os alunos do 12.º ano.

**B) Atividades da Escola Básica da Quinta da Lomba:**

1. Corta-Mato;
2. Mega Sprinter;
3. Torneio de Basquetebol (3x3);
4. Torneio de Voleibol (3x3);
5. Torneio de Futebol;
6. Torneio de Queimado.

**C) Atividades não contempladas no Plano Anual de Atividades:**

1. Atividade de Remo;
2. Atividades de Desporto Escolar.

**D) Atividades Desenvolvidas no Desporto Escolar**

1. Júnior NBA.

**E) Atividades desenvolvidas por iniciativa própria:**

1. Projeto de Intervenção com o 1.º Ciclo.
2. Visitas de Estudo ao Padel

**F) Tutorias/Formações da matéria de Dança:**

1. Aulas de Dança dinamizadas com o professor orientador.

**E) Observação de aulas:**

1. Observação de aulas lecionadas por colegas estagiários e professores titulares.

#### **4.9.1 Atividades na ESSA**

##### **Torneio Inter-turmas de Basquetebol**

No dia 9 e 10 de janeiro de 2025 decorreu o torneio de Basquetebol Inter-Turmas na Escola Secundária de Santo André. Os jogos foram de doze minutos cada, tendo um intervalo de três minutos com cada parte a ter seis minutos, o torneio era de 3x3. Cada equipa podia ter até cinco elementos, era obrigatório todos os alunos de cada equipa fazerem parte da mesma turma. O torneio aconteceu em três campos, cada campo tinha dois árbitros de alguma equipa do torneio que não estivesse a jogar naquele momento, também existia uma mesa com dois alunos para contabilizarem o resultado de cada jogo, no final um destes escrevia o nome das equipas e o resultado do jogo num papel, dando posteriormente ao professor responsável pela classificação do torneio. Os escalões que participaram vão desde Juvenis a Juniores, porém a competição estava dividida em relação a anos de escolaridade, os do 10º (escalação B) ano competiam apenas entre eles, enquanto os do 11º e 12º (escalação A) já faziam a competição juntos, fazendo assim dois escalões. Estes estavam subdivididos em rapazes, rapazes federados, raparigas e raparigas federados, a partir do momento em que uma equipa tivesse algum rapaz tinha de ir obrigatoriamente para a competição de rapazes, ou seja, uma equipa mista iria sempre competir na subdivisão dos rapazes, a partir do momento em que uma equipa tivesse algum elemento federado tinha de ir obrigatoriamente para a competição dos federados. Infelizmente não existiu equipas de raparigas suficientes para poderem competir entre elas, porém foi permitido que entrassem na competição de rapazes no seu respetivo ano escolar rapazes independentemente de terem federadas ou não, curiosamente uma dessas equipas de raparigas alcançou a final. Em cada subdivisão dos escalões existiam dois grupos, à exceção do escalação B (10º ano) não federado que tinha seis grupos. Nesse escalação passava para os quartos-de-final os primeiros de cada grupo, mais os dois melhores segundos, em termos de classificação ou de diferença de pontos, caso empatassem no

critério anterior. No escalão B federados apuravam-se os dois primeiros da series para as meias-finais. Em ambas as subdivisões do escalão A existiam sete equipas, então um grupo tinha quatro equipas e o outro três, sendo assim eram apurados diretamente para as meias-finais os dois primeiros do grupo que tinha quatro equipas e o primeiro do grupo que tinha três, para preencher a vaga final, o terceiro classificado do grupo com quatro equipas jogaria contra o segundo do grupo com três equipas, quem ganhasse continuaria na competição. Os quartos-de-final, as meias-finais e as finais de todos os escalões foram realizados no dia 10/01/2025. O grupo de educação física e o grupo de estágio tiveram de estar presentes na escola às 13.45 horas da tarde, pois o evento começava às 14:00h, e para que pudesse estar tudo montado a tempo e não existissem atrasos, era necessária a divisão e execução das tarefas para montar a divisão dos campos. O evento ocorreu das 14h até as 17:30h.

Os alunos são bastante autónomos neste tipo de eventos então não existiu algum trabalho necessário após a montagem dos campos, a intervenção mais desgastante pertencia ao professor Nuno Serralheiro que estava responsável por dizer que equipas jogavam em cada campo, com o microfone, tendo a maior parte dos restantes professores apenas papel de observador. O evento correu bem e foi um sucesso, não existindo qualquer contratempo durante o mesmo.

O torneio inter-turmas foi uma boa experiência com tudo muito bem organizado, com um ambiente saudável de competição e integração. Gostei muito de participar no evento, embora o meu papel tenha sido mais de observador, com exceção da ajuda na montagem e arrumação dos campos. Mesmo assim, foi gratificante ver o empenho de todos os envolvidos e a forma como o torneio foi planeado e organizado para que decorresse sem qualquer tipo de contratempos.

Um dos aspetos mais positivos foi o espírito desportivo demonstrado por todos. As equipas, mesmo em situações de integração como as formações mistas ou a participação das raparigas em jogos com os rapazes, mostraram grande respeito e vontade de competir de forma justa.

Estes tipos de eventos são muito importantes do ponto de vista social, pois ajudam a fortalecer os laços entre os alunos, criando um sentido de comunidade. Participar ou até mesmo assistir aos jogos permite que todos se sintam envolvidos, independentemente do papel que desempenham. Além disso, os torneios desportivos tornam a rotina escolar mais dinâmica e divertida, incentivando uma participação mais ativa dos alunos nas atividades da escola.

#### Torneio Voleibol E.S.S.A

Ao contrário de todos os outros eventos, neste além de fazermos parte, fomos nós quem realmente ficou responsável, operacionalizou e basicamente redigiu todo o evento. No dia 24 e 25 de abril realizou-se todo o torneio de voleibol 4x4 dos escalões de juvenis e juniores masculinos e femininos na Escolas Secundária de Santo André (ESSA).

Primeiramente antes da Páscoa nós, grupo de estágio, fomos avisados nas reuniões semanais que tivemos com os nossos orientadores sobre a nossa responsabilidade perante esta competição, pois o acontecimento realiza-se logo em seguida às férias da Páscoa e não iríamos ter mais tempo para reunir. O professor António Neves começou-nos por explicar o que ele tinha feito e como o fez nos anos anteriores dando-nos a liberdade para fazermos algo diferente se assim o entendêssemos. Após a breve explicação do formato, realização e pormenores do torneio decidimos que fazia sentido mantermos a estrutura. Inicialmente o professor António Neves e o professor Rui Extreia reuniram todas as inscrições feitas por parte dos alunos. De seguida o professor António Neves mostrou-nos um Excel já predefinido de anos anteriores, que continha fórmulas de classificação, em que “apenas”

tínhamos de colocar o nome das equipas, os grupos e os resultados no decorrer do interturmas. Durante as férias da Páscoa acabamos por reunir toda a informação e colocá-la no Excel, além disso tivemos também de alterar o regulamento do torneio, criar quadros com todos os jogos, quadros competitivos com os jogos de cada série e quadros competitivos com jogos por campo de forma a podermos estar o mais organizado possível e no dia do campeonato não ocorresse nada de imprevisto. Ao todo estavam inscritas 43 equipas, tornando este o evento da escola, que até ao momento, conta com o maior número de participantes.

Após realizarmos todo o documento e planeamento do que se iria realizar, reunimos diversas vezes para definir funções e tarefas no dia do torneio. No dia do torneio chegámos 1 hora mais cedo, ou seja, por volta das 7:45H para preparar tudo e que não existissem atrasos. No decorrer do torneio os alunos de Desporto Escolar já tinham funções de arbitragem incumbidas, como árbitros de mesa e de jogo. Nós os organizadores só tínhamos de receber e anotar os resultados e em simultâneo verificar se tudo estava a decorrer como o planeado. No dia do torneio percebemos que os tempos por jogo foram mal pensados e isso gerou um atraso nos jogos, este que foi um atraso de cerca de uma hora no que estava definido, mas de resto toda a organização foi competente e fez tudo decorrer com base no que estava planeado. Estes erros são normais acontecer, pois foi a nossa primeira vez, no entanto resta-nos refletir sobre o que foi feito e pensar no sentido de melhoria para próximas oportunidades. Tivemos um ligeiro atraso em ambos os dias. No primeiro dia, quarta-feira, o objetivo era realizar a fase de grupos e apuramentos para as eliminatórias. Já no segundo dia, quinta-feira, pretendia-se realizar as eliminatórias e finais para decidir os vencedores. Tanto no primeiro como no segundo dia o torneio começou por volta das 8:30H e terminou pelas 14:30H, sendo que tínhamos de chegar mais cedo para poder montar e organizar tudo e no fim do dia quinta-feira tivemos de arrumar tudo. O somatório dos dois dias dá um total de 15 horas despendidas.

Estes dois dias juntamente com o tempo dedicado à organização e planeamento de todo o evento representa uma experiência particularmente gratificante. Esta prática não só permite aplicar competências de planeamento, gestão e liderança, mas também contribui para a promoção do espírito desportivo, da cooperação e da cidadania entre os alunos e professores. A dinamização de eventos desportivos reforça ainda o papel do professor como agente mobilizador da comunidade educativa, proporcionando momentos de aprendizagem significativos fora do contexto tradicional da sala de aula e fortalecendo a cultura desportiva escolar local da modalidade em questão.

### Torneio de Andebol

No dia 11 de junho de 2025 realizou-se o torneio de andebol destinado às turmas do 10.º ano da Escola Secundária de Santo André, encerrando o plano anual de atividades. O evento foi antecedido por uma reunião de organização com os professores de Educação Física e os estagiários, separando-se as funções de cada professor e corrigindo o regulamento. O torneio foi dividido em escalões masculinos e femininos. Foram preparados quatro campos, em que três são no exterior e um no interior, onde decorreram primeiramente as fases de grupo e de seguida as eliminatórias. As funções de arbitragem foram desempenhadas pelos próprios alunos, promovendo responsabilidade e envolvimento ativo, mas não obstante, que eu enquanto professor além de estar a ver se tudo estava a decorrer da forma correta, tivesse de arbitrar devido a alguma insegurança, falta de conhecimento ou falta de presença de algum aluno.

A realização de eventos desportivos como este reveste-se de grande importância no contexto educativo, uma vez que permite a promoção e valorização de modalidades menos praticadas a nível local, como é o caso do andebol. Apesar de a modalidade apresentar um crescimento significativo a nível nacional, a sua expressão no concelho continua a ser limitada, não existindo, neste momento, uma oferta estruturada que possibilite aos alunos uma prática federada regular. Neste sentido, a escola assume um papel determinante enquanto agente promotor e dinamizador do andebol, oferecendo aos alunos a oportunidade de contactar com a modalidade, experimentá-la e, eventualmente, desenvolver interesse pela sua prática em contexto de clube. Para além da vertente desportiva, estas iniciativas fomentam o espírito de comunidade, o envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares com significado e o contacto com uma vertente competitiva adaptada ao seu escalão etário. Oferecem ainda uma experiência distinta das aulas regulares de Educação Física, permitindo uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas e exigências da prática desportiva em contexto competitivo.

Em suma, a organização deste torneio foi uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos, contribuindo para o alargamento de horizontes dos alunos, conhecimento aprofundado da modalidade, o despertar de vocações desportivas e o reforço do papel da escola como promotora da atividade física e do desporto.

#### **4.9.2 Atividades na EBQL**

##### Corta mato (9 de Janeiro)

No dia 9 de janeiro de 2025 decorreu o corta-mato escolar na Escola Básica da Quinta da Lomba, apesar de ser feito nessa escola inclui também os escalões que estão presentes na escola secundária. Os escalões que participaram vão desde os benjamins até aos juvenis. O grupo de educação física e o grupo de estágio tiveram de estar presentes na escola às 8 horas da manhã, pois o evento começava às 9:30h, e para que pudesse estar tudo montado a tempo e não existissem atrasos, era necessário a divisão e execução das tarefas para montar o percurso.

A seguir a montar-se todo o percurso, cada professor ficou colocado no seu posto, de forma a controlar toda a corrida dos alunos, para que não existissem comportamentos desviantes. O evento decorreu de forma eficiente, não existiu nenhum contratempo, todos os escalões participaram e ninguém sofreu nenhuma lesão. No fim todos os professores ajudaram a arrumar todo o material utilizado no percurso. O evento ocorreu das 9:30h até à 13:00h.

Enquanto estagiário participei ativamente em todo o processo de preparação, organização e execução deste evento. É sempre importante poder ter este género de experiências para melhorar a preparação para futuros eventos quer seja dentro da escola ou fora dela. Foi algo muito produtivo para perceber como se pode gerir um grupo de pessoas, a forma como se pensa e distribui tarefas e o controlo de todo o planeamento na fase de operacionalização. Gostei bastante de participar e tanto para os professores como para os alunos é um dia diferente, que está focado na promoção de atividade física e bem-estar, e estes dias são fulcrais na melhoria da comunidade educativa e de todo o ambiente escolar.

##### Corta-mato Regional

No dia 3 de fevereiro de 2025 decorreu o corta-mato regional no parque Augusto Pólvora, no concelho de Sesimbra. Tivemos de estar presentes na Escola Básica da Quinta da Lomba pelas 7:50

horas para podermos apanhar o autocarro. Os escalões que participaram vão desde os Infantis A até aos juvenis. Para todos os alunos poderem participar tiveram que trazer um papel assinado pelo encarregado de educação.

Assim que chegamos tivemos de organizar os lanches e as malas dos alunos para podermos percorrer o percurso até mais perto da pista. Inicialmente os alunos foram conhecer um pouco do percurso e prepararem-se para correr. Vieram 3 professores de Educação física e todo o grupo de estágio, que posteriormente se organizaram para dividir tarefas e cada um estar no seu posto, de forma a controlar a partida, a chegada e o sítio onde estavam todas as malas e lanches arrumados.

A meu ver, o evento estava muito bem organizado e decorreu de forma eficiente para o número de pessoas que participaram, não existiu nenhum contratempo, todos os alunos, indiretamente, conseguiam perceber por onde tinham de entrar e sair, e quando chegavam à meta estava um grupo da organização que controlava todas as chegadas e tempos de chegada. Antes de começar todos os alunos estavam no ponto de partida com o professor atribuído para essa função, de seguida a finalizarem a corrida estavam dois professores para receber os alunos e por fim vinha um professor buscar os alunos para os levar para onde estavam outro professor com as malas. Por fim arrumamos tudo e dirigimo-nos de novo para o autocarro. O evento ocorreu das 10:00h até à 13:30h.

A participação de um estagiário num evento de corta-mato regional é fundamental para o seu desenvolvimento enquanto futuro docente de Educação Física, pois permite-lhe vivenciar na prática a organização e gestão de eventos desportivos escolares. Além disso, proporciona-lhe a oportunidade de observar e aplicar estratégias de motivação, inclusão e fair play, essenciais para o incentivo à prática desportiva nos alunos. Essa experiência também fortalece a sua capacidade de liderança, tomada de decisão e adaptação a diferentes contextos competitivos, competências indispensáveis para a sua carreira docente.

### MegaSprint

No dia 11 de março de 2025 decorreu o Mega-Sprinter na Escola Básica da Quinta da Lomba, o local onde ocorreu o evento foi o Recinto Desportivo Exterior da escola, também “apelidado” de “piscina” ou “sintético”. Em cada turma foram escolhidos dois alunos de cada escalão para participarem na competição, caso algum dos escolhidos não pudesse comparecer, o professor da turma poderia nomear algum substituto.

O evento começou com os alunos do escalão Infantis A femininos e acabou com o escalão de Juvenis masculino, indo sempre por ordem de idades e com as meninas a competirem primeiro, todos os participantes foram informados previamente quando deviam se dirigir para a prova.

O professor Bruno Regalo ficou responsável por organizar as corridas nas quatro pistas, colocando cinco filas de cones para as identificar. Quando o docente chamava os alunos de cada escalão, posicionava-os numa zona à parte, de forma a explicar as regras e como ia desenrolar a competição. Depois eram escolhidos quatro alunos ao acaso para se dirigirem para cada pista. As instruções dadas pelo professor Bruno antes de cada corrida seguiram sempre a mesma ordem:

“Fiquem atrás da linha”, “Perna esticada” e “Olhem para a frente”. Nesta última indicação, os alunos deviam olhar em frente para observarem o professor Luís Silva, visto ser o mesmo que dava a partida, baixando o braço e apitando simultaneamente. A meta estava assinalada com uma linha branca, o professor Cláudio ficou responsável verificar os vencedores de cada corrida, usando o seu Ipad, o

docente era capaz de confirmar a ordem de chegada dos alunos, devido à câmara do aparelho ter uma função específica para tal.

Em cada corrida eram apurados os dois primeiros classificados, caso algum aluno partisse antes do sinal ou invadisse a pista de um adversário, a corrida era repetida.

Após todas as provas de cada escalão terminarem, os três primeiros classificados deslocavam-se a um pódio para assim serem entregues as medalhas, enquanto a entrega decorria, o professor Bruno Regalo chamava o escalão que ia correr a seguir. O evento ocorreu das 13:15h até as 14:30h. O evento começou e acabou às horas esperadas, o bom planeamento e dinâmica dos professores ajudou para que não existissem complicações durante o mesmo, o compromisso e comportamento dos alunos também auxiliou no sucesso do evento. Em todas as idades existiram muitos participantes especialmente nos mais jovens, apenas o escalão de Juvenis Femininos, teve poucos corredores, tendo apenas corrido duas meninas. No final todos os professores responsáveis pelo evento recolheram o material usado.

### MegaSprint Regional

No dia 14 de março de 2025 decorreu o Mega-Sprinter distrital na Pista de Atletismo Carla Sacramento no Seixal. O local de encontro entre os alunos e professores foi às 8:20 no portão da Escola Básica da Quinta da Lomba para se apanhar depois o autocarro. O mesmo chegou às 8:40, os professores responsáveis pela viagem foram a professora Carla Marto e o professor Cláudio Quinapo. Enquanto a primeira ficou responsável pelo organizar e informar os alunos no evento, o segundo ficou encarregado de distribuir os lanches e filmar as prestações dos alunos em cada competição. Na viagem de autocarro fomos acompanhados pela Escola Básica Quinta Nova da Telha. A escola levou nove alunos ao evento. Demos chegada às 9:20 à pista de Atletismo, com o docente Cláudio a liderar, dirigimo-nos para as bancadas à procura de lugares para deixar os alunos e o saco dos lanches.

Após nos instalarmos a professora Carla começou a distribuir as camisolas da escola, para os alunos vestirem durante a competição, e os dorsais com os alfinetes, a seguir a docente revelou horário da competição, que era suposto começar às 9:45.

Durante o resto do tempo foi dado liberdade aos alunos para andarem pela pista e prepararem-se para as suas provas, dos nove alunos sete participaram no Mega-Sprint e dois no Mega-Kilometro, à medida que os alunos iam participando, o grupo de estágio, os outros dois professores e os restantes alunos, que não estavam a competir naquela ocasião, deslocávamo-nos para ver a performance de quem estava a participar na altura.

O ponto alto para a escola foi na competição do Mega-Kilometro no escalão de Iniciados masculinos, onde o aluno que participou na prova conseguiu vencer, tendo sido uma competição extraordinária do mesmo, na reta final, existiu uma grande disputa entre este e um outro adversário, tendo ambos feito um sprint de pelo menos 150 metros para chegar a meta, felizmente o aluno da escola alcançou a vitória por uma questão de milissegundos. A seguir a ter recuperado, o vencedor foi ter com o Speaker do evento, para realizar uma pequena entrevista sobre a sua vitória. O aluno que ficou em segundo lugar, acabou por ficar praticamente inanimado devido ao seu esforço, então a entrega das medalhas acabou por se atrasar um pouco, para dar tempo ao atleta para se recuperar. Realçar o bonito ato de Fair-Play do aluno da escola, que teve a iniciativa de ser ele a entregar a medalha ao adversário que ficou em segundo lugar, este retribuiu o gesto e entregou a medalha de primeiro lugar ao nosso aluno.

Com isto acabava a participação da Escola Básica da Quinta da Lomba no Mega-Sprinter Distrital, o grupo de estágio mais os restantes professores, reuniram os alunos para se observar o resto das provas, quando as mesmas acabaram, dirigimo-nos ao autocarro e regressarmos à escola, entramos no autocarro às 14:20 e chegamos ao destino às 14:55. Por fim entregamos os alunos aos pais que apareceram para os ir buscar, tendo outros preferidos ficar na escola.

Foram executadas quatro provas, Lançamento do Vortex, Mega-Kilometro, Mega-Salto e Mega-Sprint. A primeira decorreu na relva, em cada lado da pista, horizontalmente, existindo uma fita métrica para medir a distância e dois organizadores a observar e verificar onde o Vortex caía, a prova iniciava com a chamada do nome e dorsal do aluno, sendo posteriormente dada uma autorização para o lançamento ser realizado. A segunda começou num dos pontos da pista e foi a única prova em que os rapazes e raparigas do mesmo escalão não competiam ao mesmo tempo, por se ocupar a pista toda com a mesma, no final existia uma meta e vários organizadores a observar quem a cruzava primeiro, à medida que os atletas iam chegando ao local da prova eram posicionados nas diferentes pistas, esta competição começava com um tiro de uma pistola. A terceira passou-se nas caixas de areia, o aluno era inicialmente chamado pelo dorsal e nome, sendo a seguir dado uma indicação para o mesmo saltar, enquanto dois observadores estavam atentos a se o atleta ultrapassava ou não a linha de chamada, outros dois estavam responsáveis em medir a distância do salto com uma fita métrica. O quarto realizou-se em cada lado da pista de atletismo, à medida que os alunos iam chegando, eram posicionados nas diversas pistas, a competição começava com um tiro de pistola, os 8 participantes com melhor tempo eram apurados para a final. Em cada prova o top-3 recebia medalhas e tinham todos direito a serem entrevistados pelo Speaker do evento

Em relação à organização do evento, é de realçar que deixou um pouco a desejar. As competições do Mega-Salto e do Mega-Sprint decorreram ao mesmo tempo, estando os rapazes e as raparigas separados em cada lado da pista e em diferentes caixas de areia, as provas começaram bastante atrasadas. O Speaker além das funções de anunciar o pódio e dar as entrevistas, também tinha como obrigação falar quando os alunos de cada idade deviam se dirigir para as pistas/caixas de areia, porém a seguir às eliminatórias do escalão Infantil B terem terminado, o mesmo não transmitiu mais nenhuma instrução sobre quando os outros escalões deviam deslocar-se para as pistas, só voltando a falar para referir que atletas tinham passado para a final e que esses deviam se dirigir para as pistas, de forma a realizarem a final. O mesmo erro voltou a acontecer mais tarde com o lançamento do Vortex, onde o Speaker chamou os alunos do escalão Infantil B e não mencionou mais nenhum, já no Mega-Kilometro todos os escalões foram mencionados.

As provas continuaram cada vez mais a atrasar-se, devido à falta de coordenação entre os responsáveis de cada competição, no Mega-Sprint por exemplo, quando uma corrida acabava, existia sempre um período demasiado extenso para a próxima começar, sendo que quer os rapazes, quer as raparigas estavam a competir ao mesmo tempo, às vezes quando a pistola era disparada especificamente para um desses géneros e para uma corrida específica, os restantes também começavam a correr, no outro lado da pista, por ouvirem o som da pistola, devia ter existido um prévio aviso aos participantes sobre isso, a situação foi diminuindo com o tempo, melhorando a comunicação entre os responsáveis, porém no início de cada corrida acabava sempre por se atrasar cada vez mais.

Vários pais estavam ao lado das pistas e a correr ao lado dos filhos, tentando dar-lhes motivação, sendo isto um evento escolar, não acho que faça muito sentido os parentes terem autorização para fazerem isso.

Durante as finais do Mega-Sprint, à medida que os alunos iam competindo, os que ficavam no top-3 dirigiam-se para o pódio, algo que aconteceu em todas as competições, porém várias vezes os 3 primeiros que tinham sido registados de forma incorreta, tendo as posições trocadas, ou a serem chamados alunos que acabaram a corrida fora desses lugares, levando a intervenções de várias escolas de forma a corrigirem esses erros.

O evento estava previsto para terminar entre as 13:30 e as 13:40, mas acabou por terminar às 14:20, devido aos vários atrasos em algumas provas.~

### Torneio de Voleibol

No dia 7 de abril de 2025 decorreu o torneio de Voleibol na Escola Básica da Quinta da Lomba. Neste mesmo dia os professores e eu em conjunto com o grupo de estágio tivemos de nos reunir na escola perto das 7:45H da manhã, pois decidiu-se colocar mais redes de voleibol nos campos de basquetebol para que se pudesse separar os escalões e os géneros, de forma a que todos jogassem o maior tempo possível. Então todos ajudamos a montar as redes de voleibol nos campos de basquetebol, ficando assim com um total de 8 campos e vez de 4. Nos campos de voleibol já existentes jogaram os escalões mais velhos, pertencentes ao oitavo e nono ano masculino e feminino. Nos campos montados realizaram-se os jogos de sétimo ano masculino e feminino.

De seguida a todo o espaço estar organizado, o professor Bruno Regalo, responsável pelo torneio distribuiu tarefas e delegou posições e funções para cada professor. Eu fiquei responsável pelo sétimo ano feminino. Este quadro competitivo era composto pelo mesmo número de equipas do que o masculino, quatro equipas. Já nos oitavos e nonos anos o escalão feminino e masculino era composto por oito equipas cada, ou seja, demoraram bem mais tempo e envolveu mais professores na sua supervisão e organização.

Em cada quadro competitivo dos diferentes géneros e diferentes escalões estavam atribuídos dois árbitros, apenas alunos na grande maioria dos jogos, e árbitros de mesa a apontar os pontos. A ideia é que o torneio consiga ser funcional apenas pela participação dos alunos e os professores tenham unicamente de supervisionar. De qualquer forma como nem todos tem o maior conhecimento sobre a modalidade em questão os professores estão lá sempre a supervisionar e ajudar, no entanto naqueles jogos mais decisivos, como finais e meias, com alunos com comportamentos mais antidesportivos é mesmo o professor a apitar para que não haja oscilações na verdade desportiva. No fim, serão atribuídos aos três primeiros lugares de cada género e escalão prémios, diplomas aos terceiros e segundos lugares e medalhas aos primeiros lugares.

O torneio terminou à 13:00H da tarde e de seguida voltou-se a retirar as redes montadas e a arrumar todas as mesas e cadeiras presentes em cada campo. Em todo o evento tudo decorreu na normalidade e não existiram atrasos, lesões desportivas ou situações fora do quotidiano esperado. Estes torneios/eventos desportivos são excelentes no aprofundamento do nosso conhecimento pela modalidade em si, pelas suas regras de competição, melhoria e conhecimento da gestão de recursos humanos e um grande ensinamento na metodologia de organização de atividades e controlo de uma grande atividade prática, que implica a realização de vários jogos em simultâneo como esta. O torneio de voleibol na escola secundária de Santo André será da nossa inteira responsabilidade e este, bem como os que ocorreram anteriormente serviu de base para a nossa orientação do planeamento desse evento, de forma a que este esteja o melhor organizado possível e tudo decorra corretamente na sua operacionalização, conseguindo com que todos os alunos joguem o maior tempo possível se divertam na prática desportiva.

### Torneio Queimado

No dia 8 de abril, participei enquanto professor estagiário em mais um evento desportivo da escolar, realizado numa altura que coincidia com a pausa letiva dedicada a atividades escolares. O departamento de Educação Física, através das professoras Susana Vale e Carla Marto, que lecionam no 2.º ciclo, teve a iniciativa de organizar um torneio de Queimado para as turmas de 5.º e 6.º anos.

O Queimado é um jogo tradicional e lúdico, com algumas semelhanças ao beisebol, mas muito adaptado à realidade escolar. Os alunos têm de pontapear a bola e tentar dar uma volta completa ao campo, somando pontos para a sua equipa. Já a equipa que defende tem como objetivo apanhar rapidamente a bola e fazer com que esta chegue ao colega posicionado no círculo central, que não pode sair dali. Assim que esse jogador segura a bola dentro da zona delimitada, todos os adversários fora das bases (cones) são “queimados”. As regras são simples, mas criam uma dinâmica divertida e competitiva. Uma volta completa vale 1 ponto, enquanto um home run vale 2 pontos e ainda permite recuperar um colega eliminado.

É um jogo que entusiasma bastante os alunos, especialmente os mais novos como foi o caso, criando um ambiente positivo, animado e cheio de energia. Já utilizamos este jogo nas aulas, por isso foi muito interessante ver os meus alunos a participarem num torneio mais formal e com outras turmas, mostrando aquilo que já conheciam e aprendendo ainda mais com os outros.

A nível de organização, tudo decorreu de forma bastante fluida. O espaço exterior da escola facilitou bastante, pois apenas as equipas em jogo estavam dentro do campo, enquanto as restantes aguardavam calmamente do lado de fora da rede. Essa estrutura ajudou a manter o controlo e a ordem, algo essencial num evento com tantos participantes.

Apesar de ter sido uma manhã cansativa e exigente — muito por conta do calor e da necessidade de estar sempre atento para evitar batotas ou confusões —, foi também uma manhã muito gratificante. O torneio começou por volta das 8h30 e terminou às 13h, somando cerca de 5 horas intensas de atividade, mas com uma sensação final de dever cumprido.

Estes tipos de iniciativas são extremamente importantes. Permitem aproximar os professores dos alunos num contexto diferente do habitual e criam momentos de convívio, partilha e alegria dentro da comunidade escolar. Além disso enquanto professor estagiário, foi uma excelente experiência prática na organização de eventos desportivos escolares, algo que consideramos essencial para o crescimento profissional e pessoal. Foi, sem dúvida, uma atividade que valeu a pena.

#### Relatório Dia “D”

No início do segundo semestre de cada ano letivo, o Agrupamento de Escolas de Santo André (AESA) organiza um evento denominado "Dia D", o qual se assume como uma iniciativa anual de valorização da comunidade escolar. Este evento tem como principal finalidade promover o envolvimento de todos os elementos da escola – alunos, professores, encarregados de educação e pessoal não docente – através de atividades que reforcem a identidade do agrupamento, incentivem a participação ativa e contribuam para um ambiente educativo mais inclusivo, dinâmico e colaborativo.

O "Dia D" caracteriza-se por uma suspensão das aulas formais, sendo inteiramente dedicado à realização de atividades pedagógicas, culturais, desportivas e de convívio, organizadas por cada departamento curricular, em consonância com os objetivos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento, o qual é revisto anualmente. Cada disciplina assume, nesse dia, um propósito específico, de acordo com a faixa etária e o contexto de cada escola, mesmo estando inseridas no mesmo agrupamento.

No presente ano letivo, a disciplina de Educação Física desenvolveu atividades distintas nas várias escolas. Inicialmente, colaborei com a Escola Básica da Quinta da Lomba, tanto no período da manhã como da tarde, e ainda participei, durante a manhã, em atividades na Escola Secundária. Na Escola Básica, a estação de Educação Física integrou-se numa atividade intitulada “Vivenciar a Diferença”, composta por quatro estações temáticas relacionadas com diferentes tipos de deficiência: autismo, audição, visão e, no nosso caso, deficiência motora.

Embora a atividade estivesse planeada para o exterior, as condições climatéricas exigiram uma reorganização, tendo sido adaptada para o miniginásio. Em colaboração com o professor Luís Silva, estruturámos três exercícios que procuraram simular limitações motoras: (1) deslocamento com cadeira de rodas, (2) deslocamento com muletas, desviando-se de obstáculos, e (3) execução de tarefas de drible com apenas um braço, exigindo coordenação e controlo motor. No final da atividade, realizava-se uma breve reflexão com os alunos, com o intuito de os sensibilizar para a importância da empatia, da inclusão e da valorização da diferença. Procurámos transmitir a mensagem de que, embora cada indivíduo enfrente dificuldades distintas, todos partilhamos o mesmo valor enquanto pessoas.

As turmas participantes, do 7.º ao 9.º ano, foram divididas em grupos que rotativamente participaram nas diferentes estações. Já na Escola Secundária, o foco da atividade centrou-se nos alunos do 1.º ciclo, nomeadamente da educação pré-escolar. Dado o interesse demonstrado pela escola na aplicação de propostas pedagógicas dirigidas a este nível de ensino, desenvolvemos atividades lúdico-motoras ajustadas às capacidades das crianças, com jogos que envolviam manipulação de objetos, equilíbrios, deslocamentos, saltos, coordenação e agilidade. As atividades foram dinamizadas em dois espaços distintos – o pavilhão e o ginásio – e contaram com o apoio das educadoras, o que facilitou a organização e o controlo dos grupos.

Este evento começou pelas 8 horas da manhã e perdurou até as 18 horas da tarde, com pausa de 1 hora para almoço, tendo uma duração de 9 horas. De um modo geral, o "Dia D" revelou-se uma experiência pedagógica altamente enriquecedora, proporcionando um dia diferente e marcante para alunos e professores. Este tipo de iniciativa contribui significativamente para o fortalecimento da coesão da comunidade educativa, o desenvolvimento de competências sociais e a criação de um ambiente escolar mais positivo e inclusivo. Juntamente com as professoras Carla Marto e Susana Vale, dinamizámos uma atividade intitulada "Circuito sobre Rodas", que consistiu num percurso criado especificamente para os alunos praticarem a condução de bicicletas em segurança. Esta atividade decorreu ao longo de todo o dia, estendendo-se até às 18h, sendo organizada por turnos e dividida por várias turmas da escola, permitindo uma participação rotativa e dinâmica.

O circuito foi desenhado com o intuito de promover a atividade física, a coordenação motora, o equilíbrio e o respeito pelas regras de segurança, num ambiente lúdico e educativo. A participação dos alunos foi muito positiva, demonstrando entusiasmo, empenho e sentido de responsabilidade. Além disso, esta atividade revelou-se uma excelente oportunidade para sensibilizar os jovens para a importância da mobilidade ativa e da adoção de estilos de vida mais saudáveis.

A interação entre alunos e professores foi constante ao longo do dia, reforçando o espírito de ajuda, cooperação e respeito mútuo. A presença das professoras responsáveis garantiu não só a supervisão do circuito, como também o apoio contínuo aos alunos, assegurando o bom funcionamento da atividade e o cumprimento das normas de segurança.

No final do dia, ficou a sensação de missão cumprida. O "Dia D", enquanto iniciativa de valorização da comunidade escolar, cumpriu plenamente os seus objetivos, tendo o "Circuito sobre Rodas"

contribuído ativamente para o sucesso do evento. A adesão, o envolvimento e o impacto positivo sentido por todos os participantes são prova da importância de se continuar a promover este tipo de atividades no contexto educativo.

### Relatório Torneio de Futebol

Nos dias 6, 11 e 12 de junho, participei enquanto professor estagiário em mais um evento desportivo da escolar. O torneio foi distribuído ao longo de três dias, com cada ano escolar a participar num dos períodos, manhã ou tarde. No dia 9, durante a manhã, realizaram-se os jogos do 9.º ano, nos escalões masculino e feminino. No dia 11, foi a vez do 5.º ano jogar de manhã e do 8.º ano à tarde. No caso do 5.º ano, embora tenham existido equipas femininas, o número reduzido de participantes levou a que os seus jogos fossem realizados no dia 12, frente às equipas femininas do 6.º ano. Durante a tarde do mesmo dia, os jogos do 8.º ano decorreram normalmente em ambos os escalões. No dia 12, o torneio começou com o 6.º ano de manhã e terminou com o 7.º ano à tarde. Enquanto que no 6º ano houve participação de ambos os sexos, no 7.º ano não houve participação feminina, tendo-se realizado apenas os jogos do escalão masculino. Os jogos da manhã tiveram início às 9h00 e prolongaram-se até cerca das 11h00 ou 11h30, consoante o número de partidas. No período da tarde, os encontros começaram às 14h30, terminando por volta das 17h00.

Todo o Departamento de Educação Física, em articulação com os professores estagiários, organizou-se de forma a garantir a presença de, pelo menos, dois docentes responsáveis pela supervisão de cada ano ao longo do torneio, assegurando o bom funcionamento e a segurança da atividade.

Em relação ao regulamento, o torneio foi feito em fase de liga, em que todas as equipas de cada ano jogavam umas contra as outras. Inicialmente estava previsto todos os jogos serem de 15 minutos, sem intervalo, mas alterou-se para 12 minutos, no final de cada jogo era atribuído 3 pontos à equipa vencedora e 1 ponto à perdedora, em caso de empate cada equipa recebia 2 pontos. Caso existisse alguma situação de falta de comparência de alguma equipa, esta recebia 0 pontos. As substituições eram ilimitadas e podiam ocorrer a qualquer altura do jogo. A equipa de cada ano que fizesse mais pontos ganhava o torneio. Em casos de indisciplina de um jogador durante uma partida, este seria automaticamente substituído por um colega, não podendo mais entrar no jogo, mas com oportunidade de jogar o próximo, em caso de má conduta por parte da equipa em si resultaria na sua expulsão da competição. Apenas ocorreu entrega de medalhas para os vencedores do torneio, do ponto de vista individual também era dado uma medalha ao melhor marcador de cada ano do torneio, caso existisse mais que um aluno com o mesmo número de golos, seria organizado uma competição de “morte súbita” por penáltis, sendo escolhido um guarda-redes aleatoriamente.

A nível de organização, tudo decorreu de forma bastante fluida. O espaço exterior da escola facilitou bastante, pois apenas as equipas em jogo, árbitros e mesas estavam dentro do campo, enquanto as restantes aguardavam calmamente do lado de fora da rede, de salientar o apoio de cada turma aos seus colegas, sendo que algumas até cartazes em forma de apoio levaram. Essa estrutura ajudou a manter o controlo e a ordem, algo essencial num evento com tantos participantes. Visto existirem dois campos, os jogos começavam sempre ao mesmo tempo, enquanto, os árbitros estavam responsáveis pela regulamentação do jogo, quem estava na mesa tinha a função de apontar os resultados, os marcadores dos golos e o tempo dos jogos, como em todos os torneios, com exceção do queimado, foram os alunos a desempenhar os papéis de mesa de árbitros, estando sempre como referido anteriormente pelo menos dois docentes a supervisionar.

A participação neste torneio escolar foi uma experiência muito enriquecedora enquanto professor estagiário, permitindo-me não só aplicar conhecimentos adquiridos, mas também desenvolver competências de organização, supervisão e gestão de atividades desportivas em contexto real. A colaboração entre professores, estagiários e alunos foi essencial para o sucesso do evento, que decorreu com grande fluidez e respeito pelos valores desportivos. Esta vivência reforçou a importância da prática desportiva na formação dos alunos e destacou o papel ativo dos professores de Educação Física na dinamização da vida escolar.

#### **4.9.3 Atividades Não Contempladas no PAA**

No dia 9 de junho de 2025, realizou-se uma atividade que consistiu na simulação da modalidade de Remo, decorrendo entre as 8h00 e as 16h00, destinada exclusivamente ao 2.º ciclo do ensino básico, envolvendo todas as turmas do 5.º e 6.º anos. Na semana anterior ao evento, procedeu-se à definição dos horários de participação de cada turma, em articulação com os docentes do grupo de Educação Física. Os professores estagiários foram igualmente convidados a colaborar e participar na dinamização da atividade, mediante a sua disponibilidade e interesse.

Para a realização da iniciativa, foram instaladas quatro máquinas de remo numa zona exterior com sombra, assegurando condições de conforto e segurança face às elevadas temperaturas registadas nesse dia. As máquinas foram dispostas em círculo, permitindo uma disposição mais interativa entre os participantes. O material foi gentilmente cedido pelo Clube de Remo do Barreiro, no âmbito de uma parceria estabelecida com a escola, que visa proporcionar aos alunos o contacto com modalidades menos comuns no contexto escolar e, simultaneamente, fomentar o interesse pela sua prática em contexto federado.

A atividade foi organizada em torno de duas competições distintas. Antes de cada prova, os participantes receberam uma explicação demonstrativa do gesto técnico da modalidade, com o objetivo de garantir uma correta execução, prevenir lesões e promover a segurança de todos os envolvidos. A competição principal consistia em identificar o aluno que, num período de um minuto, conseguisse percorrer a maior distância possível. As máquinas, com tecnologia Bluetooth, estavam sincronizadas entre si, iniciando e terminando a contagem em simultâneo. A dinâmica previa a participação de quatro alunos por ronda, enquanto os restantes aguardavam e incentivavam os colegas. Após cada participação, os alunos registavam o seu nome e a distância percorrida numa folha afixada no local, permitindo a consulta pública dos resultados por turma.

Paralelamente, foi realizada uma minicompetição interna, onde cada turma era dividida em quatro equipas, cada uma atribuída a uma máquina. Neste caso, a prova tinha a duração total de cinco minutos, sendo obrigatória a troca de elemento a cada minuto, com o intuito de perceber qual das equipas conseguia somar a maior distância percorrida no tempo estipulado.

A articulação entre os estabelecimentos de ensino e os clubes desportivos assume um papel crucial na valorização da prática desportiva no contexto escolar, sendo uma estratégia de parceria com benefícios mútuos. Os clubes, habitualmente, dispõem de equipamentos mais específicos e infraestruturas mais adequadas, permitindo enriquecer significativamente a experiência dos alunos e promover a modalidade de forma estruturada. Estas iniciativas potenciam o desenvolvimento de competências motoras, sociais e cognitivas nos jovens, enquanto contribuem para a divulgação e captação de novos praticantes por parte dos clubes. Trata-se de uma relação em que todos beneficiam,

em que todos os intervenientes saem beneficiados: os clubes ganham visibilidade e novos atletas, enquanto as escolas diversificam a sua oferta educativa. Assim, torna-se desejável que este tipo de cooperação seja reforçado através da criação de mais iniciativas conjuntas, que promovam a qualidade da prática desportiva e o bem-estar dos alunos

#### **4.9.4 Atividades de Desporto Escolar**

##### **Junior NBA**

Este é um evento que tive oportunidade de experienciar graças ao desporto escolar. À semelhança de algumas atividades aqui expostas este evento começa com uma fase regular e caso a equipa seja classificada vamos para a fase final, que felizmente pude experienciar.

O NBA Júnior (Jr. NBA) é um programa global de desenvolvimento do basquetebol juvenil organizado pela National Basketball Association (NBA), voltado para crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos. O programa inclui diversos escalões conforme a faixa etária, geralmente divididos entre Sub-8, Sub-10, Sub-12 e Sub-14, dependendo do país e da estrutura local. O principal objetivo do Jr. NBA é promover o basquetebol entre os jovens, incentivando a prática da modalidade, o trabalho de equipa, a disciplina e os valores do desporto. O Jr. NBA foi lançado em Portugal em 2017, através de uma parceria entre a NBA, a Federação Portuguesa de Basquetebol (FPB) e o Desporto Escolar (DE).

O funcionamento do Jr. NBA em Portugal baseia-se na criação de ligas escolares que replicam o modelo da competição profissional. Cada escola participante representa uma das 30 equipas da NBA e recebe equipamentos oficiais correspondentes. As equipas são divididas em duas conferências e seis divisões, competindo inicialmente numa fase regular. As oito melhores equipas de cada conferência avançam para os playoffs, culminando na coroação do campeão da liga.

O programa tem crescido desde a sua implementação, expandindo-se para outras regiões do país. Na época 2018/19, foi criada a Jr. NBA League Norte, abrangendo a área do Grande Porto, e em 2019/20, a Jr. NBA League Centro teve a sua estreia. Atualmente, o Jr. NBA abrange as Direções de Serviços Regionais (DSR) do Norte, Centro, Lisboa e Sul.

O Agrupamento de Escolas de Santo André, localizado no concelho do Barreiro, integra a Jr. NBA League Lisboa. Na edição de 2024/2025, a escola participou na competição, representando a equipa dos Indiana Pacers.

Para a temporada 2024/2025, a fase regular da Jr. NBA League Lisboa teve início a 26 de fevereiro de 2025, no pavilhão do Agrupamento de Escolas Carlos Gargaté, no concelho de Almada. Nesta fase regular participaram outras 5 equipas, disputando 4 jogos cada acabando por jogarem todos contra todos. No segundo encontro as condições e número de jogo foram as mesmas, mas ocorreu no pavilhão desportivo do Agrupamento de Escolas de Santo António, no dia 20 de março de 2025. A nossa equipa acabou por alcançar o segundo lugar e a classificação direta para a fase final.

Esta teve lugar no Multiusos de Odivelas, um pavilhão de excelência que refletiu bem o prestígio e a ambição do evento. Desde o som ambiente até ao modo como os jogos foram geridos, sentia-se uma envolvência única, muito próxima do espetáculo que é a NBA, o que teve um enorme impacto positivo nos alunos — muitos deles estavam ali a viver um dos momentos mais marcantes do seu percurso escolar até agora.

No primeiro jogo dos playoffs, defrontámos a equipa dos Miami Heat, representando uma escola de Rio Maior. Foi um jogo equilibrado, onde estivemos grande parte do tempo em vantagem. Infelizmente, nos momentos finais, o nervosismo e a ansiedade falaram mais alto e perdemos por apenas quatro pontos. O impacto emocional foi evidente, com vários alunos visivelmente abalados,

pois sentiam que aquele jogo podia (e talvez devesse) ter sido nosso. Mas, como em qualquer competição, o desporto também ensina a lidar com a derrota, uma das aprendizagens mais valiosas. Nos dois jogos seguintes, a equipa reagiu muito bem, mostrando garra e vontade de terminar a participação da melhor forma possível. As vitórias claras nesses jogos garantiram-nos o 5.º lugar, um resultado que, apesar de deixar um pequeno “amargo de boca”, foi recebido com orgulho e com o sentimento de missão cumprida.

Em relação à vertente competitiva que muitas vezes faz perder a qualidade destes eventos, penso que é contornada pelas regras, onde obriga a que só existam seis federados por cada equipa e até ao segundo período todo os jogadores tem de jogar. O que leva a que todos participem e possam ter a experiência da atividade, sendo eles mais ou menos desenvolvidos ao nível técnico-tático da modalidade.

A participação do Agrupamento de Escolas de Santo André na Jr. NBA League Lisboa 2024/2025 foi, sem dúvida, uma experiência marcante tanto para os alunos como enquanto professor estagiário. Desde o início da competição, foi possível sentir o entusiasmo e a motivação dos jovens, não só por representarem a sua escola, mas também por fazerem parte de uma iniciativa com um formato tão cativante e bem organizado, que se aproxima do ambiente da própria NBA.

Enquanto estagiário acompanhei todo o grupo nas viagens e na competição com um papel de observador/treinador-adjunto do professor Luís para perceber como é o funcionamento de toda a atividade em si. Gostei bastante da experiência e é uma iniciativa incrível para a promoção da modalidade e incentivo à prática desportiva. A organização do evento foi muito boa, tudo decorreu de forma fluída, estavam preparados para eventuais contratempos, a gestão do tempo e as transições entre jogos decorram sem interrupções. Todos os alunos gostaram, quem era federado acabou por jogar contra amigos de outras escolas e já conheciam a dinâmica do evento e quem não era federado passou a conhecer mais a modalidade e qual a sua realidade competitiva. Estas iniciativas melhoram bastante a experiência do DE e são de facto, muito boas no sentido de encaminhar os jovens para a prática da modalidade em questão.

#### **4.9.5 Atividades Desenvolvidas por Iniciativa Própria**

##### Visita ao Padel

Ao longo do segundo semestre do ano letivo 2024/2025, tive a oportunidade de organizar e dinamizar quatro visitas de estudo ao W Padel Parque e Ténis, no Barreiro, no âmbito da disciplina de Educação Física. Estas atividades foram realizadas com as turmas do 6.ºC (10 de fevereiro), 6.ºD (29 de abril), 6.ºB (8 de maio) e 7.ºA (11 de junho), com o objetivo principal de proporcionar aos alunos uma experiência de contacto direto com a modalidade de padel num ambiente profissional e estruturado.

Estas visitas enquadraram-se na estratégia de promoção da atividade física e na diversificação das experiências motoras dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências técnicas e sociais num contexto alternativo ao espaço escolar. Cada sessão teve uma duração aproximada de duas horas, durante o período da manhã, e contou com o acompanhamento dos professores titulares e docentes de Educação Física.

Enquanto treinador no W Padel Parque e Ténis, assumi a responsabilidade pela organização integral da atividade, desde a preparação logística com o professor orientador de cada turma e pedagógica até

à condução técnica das sessões. Cada visita foi estruturada em três momentos principais: uma breve apresentação do espaço e da modalidade, um aquecimento geral adaptado ao uso da raquete, e uma componente prática com exercícios de batimento, deslocamento e jogos reduzidos. As propostas foram ajustadas ao nível motor de cada turma, garantindo a inclusão de todos os alunos, independentemente da sua experiência prévia com a modalidade.

Os alunos demonstraram grande motivação e entusiasmo ao longo das sessões, revelando interesse pela aprendizagem e respeito pelas regras e materiais utilizados. A adesão à atividade foi muito positiva e não se registaram incidentes. A componente prática decorreu com bom comportamento e envolvimento, promovendo valores como o espírito de equipa, o fair play e a cooperação.

Esta experiência permitiu-me aplicar, num ambiente real, diversas competências desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, como a gestão de grupo, a comunicação clara de tarefas, a adaptação pedagógica e a avaliação formativa em tempo real. Além disso, reforçou a importância da articulação entre escola e comunidade, e o valor das parcerias na promoção da Educação Física enquanto componente essencial do desenvolvimento integral dos alunos.

Em termos pessoais e profissionais, estas visitas representaram um momento marcante do meu estágio. A conjugação da função de estagiário com o papel de treinador exigiu responsabilidade, organização e capacidade de liderança, contribuindo significativamente para a minha evolução enquanto futuro docente.

#### **4.9.6 Tutorias de Dança**

##### **1º Relatório de Dança**

Nesta segunda-feira após se conferenciar com o professor antecipadamente iniciamos a formação de dança com o professor Rui Extreia, professor este que é orientador cooperante de alguns dos elementos do grupo de estágio. Esta formação surgiu de uma necessidade apresentada pelo grupo de estágio nas reuniões habituais com os orientadores. Mostramos que todos estávamos a sentir dificuldade na lecionação da matéria de dança e o professor mostrou-se disponível para nos dar uma formação geral sobre as matérias de dança que estão presentes nas aprendizagens essenciais. Após conseguirmos encontrar um horário compatível iniciamos então estas formações. Decorrerão todas as segundas-feiras.

Nesta primeira aula o professor Rui começou por nos explicar, que através de uma formação de dança apreendeu logo um estilo de dança designado por “patuscada”, que é algo muito simples e serve de introdução para as várias danças. Começamos por aprender este estilo de dança e ensaiá-lo. Inicialmente começamos pelos dois primeiros passos sem música e depois com música e por fim aprofundamos os últimos dois passos e juntamos tudo. Este estilo de dança é constituído apenas por quatro passos, dos quais dois são de marcação e os outros dois em movimento. Após tudo isso filmamos uma coreografia, em que cada um de nós conta os passos. Como era algo muito simples acabámos por apreendê-lo rapidamente, mas o nosso objetivo será replicá-lo mais à frente para não esquecer a coreografia e perceber se a aprendizagem ficou consolidada. De seguida iniciamos a aprendizagem de um estilo de dança muito utilizado no agrupamento, que é o chá-chá-chá. Começamos por aprofundar os passos base e como funciona cada passo, de forma individual e com pares.

E foi nisto que consistiu a nossa primeira formação/aula de dança. Deixamos para a próxima formação a junção dos passos com o ritmo da música, pois é um estilo de dança que já se considera nível elementar e é mais complexo, necessitando-se de mais sessões para interiorizá-lo.

### 2º Relatório de Dança

Dando continuidade à formação de dança lecionada pelo professor cooperante Rui Estreia, o grupo de estágio reuniu-se autonomamente para iniciar a segunda sessão, desta vez com foco na Patuscada e no Chá-Chá-Chá.

Começámos por rever os passos aprendidos na formação anterior, garantindo que todos estavam confortáveis com os movimentos básicos. Além disso, tivemos a oportunidade de simular o ensino da dança, como se estivéssemos numa aula real. Esta abordagem permitiu-nos não só consolidar os conhecimentos adquiridos, mas também aproximarmo-nos da experiência prática de lecionação, algo essencial para a nossa preparação.

A Patuscada é um estilo de dança simples e acessível, muitas vezes utilizado como introdução a outras danças devido à sua estrutura fácil de aprender. É composta por quatro passos básicos: dois passos de marcação e dois em movimento. Os passos de marcação servem para manter o ritmo e a base da dança, enquanto os passos em movimento permitem a fluidez e a transição dentro da coreografia. A sua simplicidade torna-a uma excelente ferramenta para alunos que estão a iniciar o contacto com a dança, ajudando a desenvolver a coordenação motora e a noção de ritmo.

O Chá-Chá-Chá é um estilo de dança social originário de Cuba, caracterizado pelo seu ritmo alegre e envolvente. Os principais passos incluem o passo base, que consiste num movimento de vai-e-vem com um triplo passo característico, e o time step, onde há uma pausa marcada que dá o nome ao estilo. Posteriormente, podem ser introduzidos outros passos mais avançados, como a promenade New Yorker, que envolve um movimento de abertura lateral e troca de peso entre os pés. Sendo uma dança mais complexa do que a Patuscada, exige maior controlo corporal e precisão nos tempos musicais, o que requer prática para uma execução fluída.

Esta formação surgiu da necessidade sentida pelo grupo de estágio, que identificou algumas dificuldades na lecionação da dança. O objetivo tem sido aperfeiçoar os movimentos, ganhar mais à vontade com a matéria e aprofundar os estilos de dança que fazem parte das aprendizagens essenciais.

No geral, a sessão foi bastante produtiva e ajudou-nos a ganhar mais confiança para o ensino da dança. Ainda há aspetos a melhorar, especialmente na relação entre os passos e o ritmo da música, mas com mais prática e treino, iremos conseguir evoluir.

### 3º Relatório de Dança

Dando continuidade à formação de dança lecionada pelo professor cooperante Rui Estreia, o grupo de estágio reuniu-se autonomamente para iniciar a terceira sessão, com o professor a chegar algum tempo depois, apesar de ter existido alguma prática da Patuscada e uma pequena introdução ao Foxtrot, o principal foco foi o Chá Chá Chá.

A sessão teve início com uma revisão das técnicas do Cha-Cha-Chá e da Patuscada. Em particular, o Cha-Cha-Chá foi praticado com diversas músicas, variando entre ritmos mais acelerados e mais lentos, permitindo-nos tentar adaptar às diferentes velocidades, desenvolver uma melhor compreensão rítmica e também ter uma noção quais são os ritmos onde cada um tem mais facilidade.

A Patuscada é um estilo de dança simples e acessível, muitas vezes utilizado como introdução a outras danças devido à sua estrutura fácil de aprender. É composta por quatro passos básicos: dois passos de

marcação e dois em movimento. Os passos de marcação servem para manter o ritmo e a base da dança, enquanto os passos em movimento permitem a fluidez e a transição dentro da coreografia. A sua simplicidade torna-a uma excelente ferramenta para alunos que estão a iniciar o contacto com a dança, ajudando a desenvolver a coordenação motora e a noção de ritmo.

Com a chegada do professor, o foco principal foi o aprofundamento do Chá Chá Chá. O docente destacou a importância da técnica, da transferência de peso e que não existir a necessidade de levantar o pé na contagem dos passos. Aos passos que já tínhamos aprendido foi adicionado também a volta, à medida que íamos realizando a coreografia o professor transmitia-nos feedbacks sobre os nossos erros.

Seguidamente, foi realizado um diálogo sobre a dinâmica da dança a pares e sobre estratégias para tornar o ensino mais eficiente. Discutiu-se a importância da comunicação entre os parceiros, da liderança e da resposta ao movimento, bem como formas de facilitar a aprendizagem para alunos iniciantes. A troca de experiências entre os participantes ajudou a solidificar a compreensão do papel de cada dançarino e da importância da conexão e sincronia na execução dos passos.

Para terminar foi feita uma breve introdução ao Foxtrot, um estilo de dança de salão elegante e fluido. Apesar de não ter sido o foco principal da formação, a introdução do mesmo permitiu nos ter um primeiro contacto com um ritmo diferente, ampliando o seu repertório de dança. Esta abordagem inicial ao Foxtrot incluiu passos básicos e a exploração do seu carácter suave e deslizante, lento, rápido rápido. O Professor deu-nos o conselho de executar a dança num percurso similar à parte de cima de um castelo de areia, onde assim acabávamos por fazer um trajeto de um lado ao outro do ginásio.

Esta formação surgiu da necessidade sentida pelo grupo de estágio, que identificou algumas dificuldades na lecionação da dança. O objetivo tem sido aperfeiçoar os movimentos, ganhar mais à vontade com a matéria e aprofundar os estilos de dança que fazem parte das aprendizagens essenciais.

A formação proporcionou uma experiência abrangente e prática, essencial para que lecionemos futuras aulas de dança. A discussão sobre estratégias pedagógicas consolidou ainda mais o conhecimento, preparando-nos para transmitir estas técnicas de forma clara e eficiente.

#### 4ºRelatório de Dança

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido nas últimas formações, o grupo de estágio reuniu-se novamente com o professor cooperante Rui Extreia para finalizar os conteúdos relativos aos estilos de dança Cha Cha Cha e Patuscada. Esta sessão teve um cariz mais autónomo da nossa parte, permitindo-nos aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo das sessões anteriores de forma prática e criativa.

O Cha Cha Cha, estilo de dança latina de origem cubana, caracteriza-se pelo seu ritmo sincopado, alegre e energético, sendo uma das danças mais populares no contexto das danças de salão. Já a Patuscada, uma dança tradicional portuguesa, traz consigo um forte componente cultural e expressivo, sendo frequentemente usada em contextos de festa e celebração.

Nesta sessão, o foco esteve essencialmente na realização, repetição e aperfeiçoamento das coreografias previamente iniciadas. Após revermos brevemente os passos principais de cada estilo, passámos à prática autónoma, organizando-nos em pequenos grupos e pares, com o objetivo de ensaiar as sequências coreográficas de forma contínua e alinhada com a música.

Durante este momento de treino, tivemos também a oportunidade de demonstrar as coreografias ao professor, que foi dando pequenos apontamentos e sugestões de melhoria, nomeadamente na

expressividade, no ritmo e na ligação entre os passos. A prática individual e em grupo foi essencial para ganharmos maior fluidez na execução e confiança na apresentação.

Foi igualmente reforçada a importância de estratégias pedagógicas que incentivem os alunos a explorar a sua criatividade, como, por exemplo, a elaboração de pequenas coreografias a partir dos passos base. Tal como nos foi sugerido, esta abordagem favorece o envolvimento dos alunos e estimula o pensamento criativo e autónomo, elementos essenciais no ensino da dança.

No geral, considero que esta sessão foi bastante produtiva e marcante, por representar o culminar de um processo de aprendizagem que nos permitiu crescer enquanto futuros professores. Sinto que evoluímos não só na execução técnica, mas também na capacidade de pensar o ensino da dança de forma estruturada e significativa. Com mais prática, confiança e reflexão pedagógica, acredito que estaremos cada vez mais preparados para lecionar esta componente artística com qualidade e entusiasmo.

### 5º Relatório de Dança

Dando continuidade à última formação de dança lecionada pelo professor cooperante Rui Estreia, o grupo de estágio reuniu-se com o professor e como já tínhamos iniciado o estilo de dança de Foxtrot, desta vez decidimos finalizar o conteúdo. O Foxtrot é um estilo de dança social de origem norte-americana, popularizado no início do século vinte. Este estilo é bastante praticado em bailes e eventos sociais em Portugal. Caracteriza-se por movimentos suaves e contínuos, com passos longos e deslizantes, geralmente dançados ao som de música swing ou big band. O Foxtrot pode variar entre estilos mais lentos e elegantes ou versões rápidas e rítmicas, e sendo ele um dos ritmos base das danças de salão, faz todo o sentido termos esta formação mais especializada neste estilo de dança. Este é um género de dança que é feito a pares.

Começámos por relembrar o passo base do estilo de dança e introduzi-lo numa música, de forma alinhada com o ritmo. De seguida após o professor sentir que todos os estagiários tinham apreendido o passo e o ritmo do estilo de dança falamos sobre outros dois passos que existem no nível introdutório, que são o passo de canto e o passo de espera. Para o nível elementar podemos ter o passo em zig zag e a promenade, mas não abordamos mais em específico hoje. O passo de canto é utilizado para mudar de direção quando chegamos ao fim da pista. E o passo de espera, como o nome indica, é utilizado para fazer espera devido a outro par estar mais ou menos atrasado e para reentrar no ritmo. Este estilo de dança é dançado a pares, mas nós começamos por fazê-lo de forma individual e o professor sugeriu que o usássemos a mesma estratégia quando formos lecionar. Após apreendermos os principais passos que existem no nível introdutório começamos por dançá-los ao ritmo da música durante cerca de três a quatro vezes, até todos estarmos confiantes a executá-lo. Uma das estratégias sugeridas durante a leção das aulas será começar por introduzir os diferentes passos, depois realizá-los ao ritmo da música individualmente e progredir para pares. E de seguida cada um à sua maneira elaborar uma coreografia com esse material para que os alunos desenvolvam a capacidade de pensar e ser criativos em vez de apenas seguirem o professor.

Da minha parte os conhecimentos ficaram adquiridos. E desde o início das formações até ao momento tenho-me sentido cada vez mais confiante na leção da matéria em questão e sinto que até ao fim do ano irei ter mais competência, conhecimento e confiança a dar aulas da matéria de dança aos meus futuros alunos. No geral, a sessão foi bastante produtiva e ajudou-nos a ganhar mais confiança para o ensino da dança. Ainda há aspetos a melhorar, especialmente na relação entre os passos e o ritmo da

música, mas com mais prática e treino, iremos conseguir evoluir para chegarmos a um bom resultado final.

#### 6º Relatório de Dança

Esta foi a última formação de Dança. Após termos concluído todo este percurso, é de destacar a confiança que ganhei na lecionação e o aprofundamento do conhecimento relativamente aos conteúdos ensinados. Nesta sessão final, optámos por fazer uma revisão global de tudo o que foi trabalhado, focando-nos nos pormenores que ainda geravam dúvidas, de forma a consolidar os estilos de dança abordados e colmatar eventuais lacunas.

Apesar de não termos conseguido explorar todos os estilos em profundidade, procurámos dar prioridade às danças tradicionais e sociais, englobando os níveis elementares e introdutórios de cada uma, o que permitiu enriquecer o nosso portfólio de competências. É importante lembrar que este conhecimento deverá ser reforçado no próximo ano letivo, caso tenha a oportunidade de lecionar novamente, pois faz parte do processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento enquanto professor.

Concluindo, esta experiência demonstrou-me o quanto é essencial, sobretudo para um professor em início de carreira, reconhecer e trabalhar as suas fragilidades. Só assim será possível evoluir de forma consciente, ganhar maturidade pedagógica e alcançar um patamar de excelência no futuro. O crescimento profissional depende, em grande medida, da capacidade de autoanálise, da vontade de aprender e da perseverança em melhorar continuamente.

#### **4.9.7 Observações de Aulas**

Ao longo do ano letivo, planifiquei e realizei observações de aulas lecionadas por colegas estagiários e por professores titulares, com autorização prévia e objetivos definidos (foco em gestão de turma, transições, questionamento, diferenciação e feedback). Assumi uma postura não interventiva, utilizando um guião de observação com indicadores claros (tempo útil de prática, clareza das instruções, correspondência tarefa–objetivo, segurança e envolvimento). Após cada sessão, redigi um registo reflexivo curto e, sempre que possível, fiz um debrief com o docente observado para discutir pontos fortes, tensões e oportunidades de ajuste.

Esta prática teve impacto direto na minha docência. Em gestão de sala, observei rotinas simples (entrada/saída, distribuição/arrumação de material) que reduzem perdas de tempo e estabilizam o clima de aula, o que integramos nas turmas (Rosenshine, 2012; Simonsen et al., 2008). No ensino e aprendizagem, recolhi exemplos de explicações curtas com linguagem de critérios e de demonstrações seguidas de prática imediata e feedback corretivo, que passei a usar para aumentar a clareza e a qualidade do tempo de prática (Magill & Anderson, 2017; William, 2018). Em diferenciação, vi tarefas com entradas múltiplas e critérios visíveis que mantinham toda a turma envolvida, prática que adotei através de progressões e cartões de critérios (Tomlinson, 2014; Brookhart, 2013). Finalmente, confirmei a utilidade de rubricas analíticas para tornar o feedback específico e acionável, alinhado com as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018; Brookhart, 2013).

A observação entre pares funcionou como dispositivo de desenvolvimento profissional: ver outras aulas, conversar sobre as decisões didáticas e relacioná-las com evidências fortaleceu a minha capacidade de análise, a coerência entre objetivos–tarefas–avaliação e a autoeficácia para ajustar em tempo real (Hendry & Oliver, 2012; Pianta, 2012; Schön, 2000). Em síntese, esta rotina de observar–registar–dialogar–ajustar ampliou o meu repertório pedagógico e consolidou uma postura de aprendizagem colaborativa e reflexão sistemática que levarei para a minha prática futura (Fullan & Quinn, 2016; Wiliam, 2018).

## **5. Análise e Reflexão Global**

No termo da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizei com o Professor Rui Extreia (orientador cooperante na Escola Secundária de Santo André) uma reunião de balanço global que funcionou como dispositivo formal de avaliação e desenvolvimento profissional. Este momento permitiu integrar evidências recolhidas ao longo do ano (observações, grelhas de avaliação, feedbacks formativos e registos de participação) numa leitura crítica e prospetiva da minha intervenção docente, em linha com a ideia de reflexão sistemática sobre a ação e na ação (Schön, 2000; Naseem et al., 2023).

Da apreciação conjunta resultou o reconhecimento de progressos consistentes em três domínios: (i) segurança e intencionalidade pedagógica nas intervenções, com maior clareza de objetivos e alinhamento entre critérios e tarefas; (ii) gestão de turma mais estável, com rotinas previsíveis e feedback oportuno; e (iii) capacidade de adaptação a contextos e faixas etárias distintos, traduzida em ajustes de tarefas, ritmos e apoios. Destacou-se ainda a proatividade no planeamento de aulas e na participação em atividades do agrupamento, reforçando a articulação entre \*\* sala de aula-PAA-comunidade \*\* (Fullan & Quinn, 2016; Wiggins & McTighe, 2011).

Foram igualmente identificadas áreas de melhoria: tornar ainda mais explícita a comunicação de instruções em momentos de transição e aprofundar estratégias diferenciadas em turmas heterogéneas, em particular no cruzamento entre motivação, gestão comportamental e oportunidades de sucesso para todos. Estes aspetos foram enquadrados como típicos da formação inicial, beneficiando de ciclos curtos de planear–ensinar–observar–ajustar e de feedback frequente, para os quais a literatura aponta ganhos claros de eficácia (Brookhart, 2013; Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2018).

Este exercício de metarreflexão foi simultaneamente validante e orientador. Validante, porque confirmou a coerência entre objetivos, práticas e resultados observáveis; orientador, porque traduziu o feedback recebido em metas operacionais para o próximo ciclo de desenvolvimento: (a) consolidar um repertório de rotinas comunicativas (briefings de 30–45 segundos com linguagem de critérios e pontos-chave); (b) ampliar o uso de rubricas e cartões de critérios para auto/heteroavaliação, reforçando a autorregulação dos alunos; e (c) planear tarefas-âncora diferenciadas que mantenham o foco nos mesmos objetivos com entradas múltiplas (DGE, 2018; Wiliam, 2018).

Em síntese, a análise e reflexão global cumpriu a sua função: integrou evidência, reconheceu conquistas e clarificou prioridades de melhoria contínua, contribuindo para a consolidação da minha identidade profissional e para um compromisso renovado com um ensino inclusivo, criterial e orientado para a aprendizagem. Levo deste processo a convicção de que o desenvolvimento se sustenta em práticas de reflexão estruturada, mentoria ativa e feedback acionável, os três pilares que a investigação associa ao crescimento docente efetivo (Pianta, 2012; Schön, 2000; Naseem et al., 2023).

## 5. Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.

### Influência de Atividades Paradesportivas nas Aulas de Educação Física nas Atitudes de Alunos sem Deficiência face à Inclusão

Nuno Fernandes [1] \*, Renata Matheus Willig[2]

[1] Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Instituto Piaget, Portugal

[2] Instituto Piaget de Almada

#### Resumo

**Enquadramento:** A inclusão educativa visa garantir que a escola seja acessível e bem-sucedida para todos, promovendo equidade de oportunidades e permitindo que cada aluno atinja o seu potencial. Na Educação Física, intervenções com atividades de desporto adaptado constituem experiências de contacto estruturado que podem melhorar as atitudes de alunos sem deficiência face à inclusão.

**Objetivo:** Analisar as atitudes de alunos sem deficiência antes e depois de três aulas com atividades paradesportivas nas aulas de Educação Física. **Métodos:** Amostra foi composta por 26 alunos do 10.ºE (15 raparigas; 12 rapazes; 15–18 anos) de uma escola pública do distrito de Setúbal. A intervenção consistiu em três aulas sequenciais (voleibol sentado; futebol para cegos; boccia), com adaptação de materiais e papéis funcionais. Para avaliar as atitudes inclusivas utilizou-se o questionário CAIPE-R, antes e depois das aulas. As atitudes inclusivas foram analisadas em três subescalas (atitudes específicas face à Inclusão e atitudes face à alteração de Regras) comparando os resultados por meio do teste não paramétrico de Wilcoxon, com nível significância de 0,05, bem como foi realizada uma análise descritiva do contato prévio com pessoas com deficiência e modalidades adaptadas.

**Resultados:** Verificou-se que os alunos na sua maioria não tinham contato prévio com pessoas com deficiência e conhecimento de modalidades adaptadas. Ainda, identificou-se diferenças estatisticamente significativas apenas nas Atitudes Gerais ( $Z = -2,03$ ;  $p = .042$ ). **Conclusões:** Uma sequência breve de três aulas de desporto adaptado parece para melhorar a predisposição geral dos alunos para a inclusão, não se tendo registado mudanças significativas nas atitudes específicas nem nas atitudes globais. Recomenda-se prolongar a intervenção e incluir momentos de interrogatório orientado para consolidar mudanças mais finas nas subescalas.

**Palavras-chave:** Educação Física; Inclusão; Paradesporto; Atitudes; CAIPE-R; Ensino secundário.

## Impact of Polysubject and Single-Subject Lessons on the Motivation of Lower Secondary School Students in Physical Education

### Abstract

**Background:** Educational inclusion aims to ensure that school is accessible and successful for all, promoting equity of opportunity and enabling each student to reach their potential. In Physical Education (PE), interventions using adapted sport (parasport) offer structured contact experiences that may improve the attitudes of students without disabilities toward inclusion.

**Objective:** To examine the attitudes of students without disabilities before and after three PE lessons involving parasport activities.

**Methods:** The sample comprised 26 students from class 10.E (15 girls; 12 boys; aged 15–18) at a public school in the district of Setúbal. The intervention consisted of three sequential lessons (sitting volleyball, blind football, and boccia) with adaptations to equipment and functional roles. Inclusive attitudes were assessed with the CAIPE-R before and after the lessons. Attitudes were analysed across three subscales (General Attitudes, Specific Attitudes toward Inclusion, and Attitudes toward Rule Modification) using the Wilcoxon signed-rank test ( $\alpha = .05$ ). A descriptive analysis of prior contact with people with disabilities and adapted sports was also conducted.

**Results:** Most students reported no prior contact with people with disabilities or knowledge of adapted sports. Statistically significant differences were observed only for General Attitudes ( $Z = -2.03$ ;  $p = .042$ ).

**Conclusions:** A brief three-lesson sequence of adapted sport appears to enhance students' general predisposition toward inclusion, with no significant changes observed in the other subscales. Longer interventions and the inclusion of guided reflective questioning are recommended to consolidate more nuanced changes.

**Keywords:** Physical Education; Inclusion; Parasport; Attitudes; CAIPE-R; Upper secondary education.

## Introdução

A educação inclusiva constitui atualmente um princípio orientador fundamental no panorama educativo, defendendo que todas as crianças e jovens, com ou sem deficiência, devem ter acesso a uma educação de qualidade, numa escola comum e para todos. Esta perspetiva propõe a superação do modelo tradicional de segregação, promovendo o direito de todos os alunos a aprenderem juntos, independentemente das suas características individuais (UNESCO, 2003).

Neste enquadramento, a inclusão vai além da mera presença física dos alunos com deficiência no espaço escolar; implica criar contextos pedagógicos capazes de responder às diferentes necessidades, respeitando e valorizando a diversidade. Rodrigues (2003) salienta que a igualdade deve ser vivida na diversidade, sendo essencial reconhecer e acolher essa pluralidade com naturalidade, de modo a promover uma escola verdadeiramente inclusiva.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um marco determinante nesta perspetiva, ao estabelecer que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Esta política educacional representa uma mudança paradigmática no entendimento das necessidades educativas especiais, realçando o papel da escola enquanto promotora de equidade, justiça social e participação.

Particularmente no contexto da disciplina de Educação Física, a inclusão coloca desafios específicos, mas também oportunidades significativas. Esta área curricular, pela sua natureza prática e interativa, tem potencial para fomentar a socialização, a empatia e a cooperação entre os alunos. Sherrill (1998) destaca que o modo como são entendidas as diferenças individuais e como os conteúdos são operacionalizados pode influenciar fortemente o processo de inclusão. Souza (2002) reforça esta visão, apontando que a Educação Física proporciona vivências únicas que favorecem o desenvolvimento global dos alunos com deficiência, em domínios como o motor, o social e o emocional.

No entanto, a eficácia das práticas inclusivas depende, em grande parte, das atitudes dos alunos sem deficiência em relação aos seus colegas com deficiência. Segundo Ajzen (2001), as atitudes representam predisposições aprendidas que orientam o comportamento e influenciam a forma como os indivíduos interagem com os outros. Nesse sentido, a promoção de atitudes positivas nas turmas é um fator determinante para o sucesso da inclusão.

A modificação de atitudes é um dos aspetos centrais no processo de inclusão, uma vez que as representações e expectativas que os alunos sem deficiência constroem sobre os seus colegas influenciam diretamente a qualidade da convivência escolar. Rivoire (2006) sublinha que o contacto direto e significativo com a diversidade pode promover mudanças atitudinais positivas. Esta ideia é reforçada por Hall (1994), que defende que o contacto entre pares pode reduzir preconceitos e aumentar a aceitação mútua.

Assim, diversos estudos têm demonstrado que intervenções pedagógicas que integram modalidades de paradesporto — como o voleibol sentado, o futebol para cegos ou o boccia — favorecem o desenvolvimento de atitudes mais inclusivas por parte dos alunos sem deficiência (Campos & Fernandes, 2015; Lindsay & Edwards, 2013; Tripp & Sherrill, 1991). O paradesporto não só promove

valores de respeito e cooperação, como também proporciona uma experiência vivencial que contribui para desmistificar concepções erradas associadas à deficiência (Silva & Howe, 2012).

Com base nestes pressupostos, o presente estudo tem como objetivo analisar o impacto da implementação de três aulas com conteúdos de paradesporto (voleibol sentado, futebol para cegos e boccia) nas atitudes de alunos sem deficiência de uma escola pública.

## **Materiais e Métodos**

O presente estudo experimental com amostra por conveniência foi aprovado pela Comissão de Ética do Instituto Piaget (P33-S53-10/2023) e decorreu de acordo com as orientações para estudos em seres humano que conta na Declaração de Helsinque.

### **Amostra**

A amostra foi constituída por 27 estudantes (15 raparigas e 12 rapazes), com idade média de 15,41 anos no momento do pré-teste, pertencentes à turma 10.º E (ensino secundário) de uma escola pública do distrito de Setúbal, no ano letivo de 2024/2025. Foram incluídos no estudo os estudantes que: (i) manifestaram disponibilidade para participar em todas as etapas da investigação (pré-teste, intervenção e pós-teste) e (ii) entregaram consentimento informado devidamente assinado pelos encarregados de educação. Foram excluídos 1 dos estudantes que não participaram em todas as etapas do protocolo (incluindo as sessões de desporto adaptado e os momentos de avaliação). O processo de recrutamento decorreu em contexto de aula, com garantia de anonimato e confidencialidade dos dados, em conformidade com os princípios éticos aplicáveis à investigação em contexto escolar com menores.

### **Instrumentos**

Para avaliar as atitudes de alunos sem deficiência face à inclusão em Educação Física utilizou-se o CAIPE-R — *Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education – Revised* (Block, 1995), recorrendo à versão em Português-Portugal adaptada por Campos, Ferreira e Block (2014). O CAIPE-R é um questionário de autorrelato, aplicado individualmente, concebido para captar predisposições atitudinais em contextos de aula integrados, sendo amplamente usado em investigação e monitorização educativa por oferecer uma estrutura simples, focada e apropriada à idade escolar (Block, 1995).

O instrumento organiza-se em 11 itens numa escala de Likert de 4 pontos (1 = *Não*; 2 = *Provavelmente não*; 3 = *Provavelmente sim*; 4 = *Sim*), produzindo um score total e dois subscores: AEEF — Atitudes Específicas face à inclusão na Educação Física (itens 1–6) e AFAR — Atitudes face à Alteração de Regras (itens 7–11).

Complementarmente, foi aplicado o questionário apresenta uma ficha de caracterização contendo: idade, data de nascimento, género, turma/ano, e seis indicadores contextuais de experiência prévia: (i) contacto próximo com pessoa com deficiência; (ii) existência de colega com deficiência na turma; (iii) presença de colega com deficiência nas aulas de EF; (iv) autoperceção de competitividade; (v) experiência prévia em modalidade adaptada/paradesportiva; (assisti) exposição como espetador a modalidade/evento de desporto para pessoas com deficiência. Estes dados destinam-se a contextualizar a interpretação dos resultados e a explorar padrões descritivos sem identificação individual.

## **Procedimentos**

Em primeiro lugar, a Direção da escola foi contactada e informada sobre os objetivos, os procedimentos e as implicações logísticas do estudo; após a respetiva autorização, os professores do Grupo de Educação Física foram igualmente contactados para apresentação da proposta e articulação da sua execução com o planeamento anual da turma. De seguida, os estudantes e os respetivos encarregados de educação receberam informação sobre o estudo e foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Informado. Concluída esta etapa, iniciou-se a recolha de dados em três aulas consecutivas de Educação Física: na primeira, aplicou-se o questionário CAIPE-R; na segunda, implementou-se uma intervenção com conteúdos de paradesporto, concretizada através das modalidades voleibol sentado, futebol para cegos e Boccia, realizada em [indicar espaço: pavilhão e campo exterior, com a duração total de 150 minutos e distribuição temporal por modalidade de 50 minutos]; na terceira, reaplicou-se o CAIPE-R em condições equivalentes ao pré-teste. Por se tratar de uma atividade integrada na aula, todos os alunos presentes participaram nas tarefas propostas; contudo, apenas os que aceitaram participar na investigação e apresentavam consentimento válido responderam ao questionário e foram incluídos na análise.

## **Intervenção**

A recolha de dados decorreu em três aulas sequenciais de Educação Física, com procedimentos padronizados:

- Pré-teste - Aplicação do CAIPE-R em contexto de sala/ginásio, em ambiente tranquilo e com instruções uniformizadas. Reforçamos que não existem respostas certas/erradas, que o preenchimento é individual e confidencial.
- Intervenção - Implementação de três aulas diferentes de dois tempos (100 minutos) em que dividimos a turma em dois, para todos os alunos conseguirem passar por a intervenção de desporto adaptado. A atividade integrada com toda a turma (ex: voleibol sentado, futebol para cegos ou boccia), selecionada em função de espaços, materiais disponíveis e objetivos didáticos da semana. As tarefas foram adaptadas (organização, regras, papéis funcionais) para garantir participação segura e significativa de todos, mantendo o alinhamento com as Aprendizagens Essenciais.
- Pós-teste - Reaplicação do CAIPE-R com as mesmas instruções do pré-teste, assegurando equivalência de condições entre momentos

Em todas as aulas, todos os alunos presentes participaram nas atividades curriculares; apenas os que reuniam as condições éticas (consentimento) preencheram o questionário e integraram o estudo.

## **Análise Estatística**

Para o tratamento e análise dos dados foi utilizado o programa *IBM SPSS Statistics*. Foi realizada uma análise descritiva das características da amostra (Idade, Género e Escolaridade), apresentando valores de média, desvio padrão e percentagem para as variáveis relacionados ao contato com pessoas com deficiência e nível de competitividade. Para verificar a influência da aula de desporto adaptado as atitudes globais, atitudes gerais da educação física e atitudes específica dos alunos utilizou-se o teste não-paramétrico de *Wilcoxon*, com nível de significância de  $p < 0,05$ .

## **Resultados**

Na tabela 5 são apresentados os dados descritivos da amostra final de 27 participantes, sendo 42,9% do género masculino e 53,6% do sexo feminino. Em relação á idade, sendo a amostra representativa

de apenas uma turma, os intervalos de idade encontram-se entre os 15 e 17 anos de idade, com maior parte nos momentos pré e momento pós-intervenção a terem 15 anos (63,0%) (tabela 5).

Tabela 7: Número de participantes, Idade

		Frequência (n)	Porcentagem (%)
<b>Idade</b>	15	17	63,0
	16	9	33,3
	17	1	3,7

Legenda: N: número de participantes, %: percentagem

A Tabela 7 apresenta, de forma descritiva, os resultados dos momentos pré e pós-intervenção relativos à familiaridade e ao contacto dos participantes com pessoas com deficiência e com modalidades desportivas adaptadas. No conjunto, observam-se variações compatíveis com um acréscimo de reconhecimento e de experiência direta após a intervenção; contudo, as diferenças reportadas devem ser interpretadas com cautela, por se tratarem de dados autorrelatados e sem aplicação de testes inferenciais.

Antes da intervenção, 29,6% dos alunos referiram ter familiar com deficiência (não: 70,4%). No pós-teste essa proporção aumentou para 40,7% (não: 59,3%), sugerindo possível maior consciencialização para a presença de deficiência no círculo familiar/alargado, ou maior precisão na recordação desta informação após a sensibilização em aula.

No que respeita ao convívio com colegas com deficiência no contexto escolar, as respostas afirmativas passaram de 37,0% no pré-teste para 48,1% no pós-teste (não: de 63,0% para 51,9%). Considerando especificamente a disciplina de Educação Física, a tendência é semelhante e até mais vincada: 22,2% reportaram ter tido colegas com deficiência em EF antes da intervenção e 37,0% depois (não: de 77,8% para 63,0%). Este padrão é congruente com uma perceção mais nítida da diversidade presente na escola e, em particular, nas aulas de EF.

A maior variação ocorreu na experiência prática com modalidades adaptadas. No pré-teste, apenas 11,1% dos alunos tinham experimentado alguma modalidade; após a intervenção, 96,3% reportaram tê-lo feito (não: de 88,9% para 3,7%). Este resultado era expectável, uma vez que a intervenção assentou precisamente na vivência de atividades de desporto adaptado, constituindo um contacto estruturado, supervisionado e pedagogicamente significativo.

Quanto à assistência a modalidades adaptadas (sem participação ativa), os valores mantiveram-se relativamente estáveis, com ligeira diminuição das respostas afirmativas: 55,6% no pré-teste e 51,9% no pós-teste (não: de 44,4% para 48,1%). Este decréscimo pode refletir que, durante o período da intervenção, a ênfase esteve na participação prática em contexto de aula, não necessariamente em assistir a eventos ou demonstrações externas; alternativamente, poderá resultar de critérios de lembrança distintos entre momentos.

Em síntese, os dados da Tabela 6 apontam para um aumento do contacto percebido com a deficiência no ambiente escolar e, sobretudo, para um crescimento muito expressivo da experiência prática de modalidades adaptadas, em linha com os objetivos da intervenção. Estas variações parecem indicar maior sensibilização e envolvimento com o desporto adaptado, embora a confirmação do seu significado deva ser procurada em estudos subsequentes com períodos de exposição mais longos e análise inferencial apropriada.

Tabela 8- Contacto pessoas com deficiência e modalidade adaptada pré e pós intervenção

		Pré-aula		Pós-aula	
		Frequência (n)	Percentagem (%)	Frequência (n)	Percentagem (%)
<b>Familiar com deficiência</b>	Não	19	70,4%	16	59,3%
	Sim	8	29,6%	11	40,7%
<b>Colega com deficiência</b>	Não	17	63,0%	14	51,9%
	Sim	10	37,0%	13	48,1%
<b>Colega com deficiência em EF</b>	Não	21	77,8%	17	63,0%
	Sim	6	22,2%	10	37,0%
<b>Experimentou a modalidade</b>	Não	24	88,9%	1	3,7%
	Sim	3	11,1%	26	96,3%
<b>Assistiu a modalidade</b>	Não	12	44,4%	13	48,1%
	Sim	15	54,6%	14	51,9%

A análise descritiva (Tabela 8) mostra pequenas variações no nível de competitividade entre os momentos pré e pós-intervenção. Antes da intervenção, a maioria dos participantes (66,7%) situava-se num nível intermédio, 14,8% num nível baixo e 18,5% num nível elevado. Após a intervenção, observou-se um ligeiro aumento no nível baixo (22,2%) e uma redução no nível intermédio (59,3%), e um ligeiro aumento do nível elevado (18,5%).

Tabela 9 – Nível de competitividade autorreparado pré e pós intervenção

		Pré-aula		Pós-Aula	
		Frequência (n)	Percentagem (%)	Frequência (n)	Percentagem (%)
Nível de Competitividade	MC	5	18,5%	6	22,2%
	MNC	18	66,7%	16	59,3%
	NC	4	14,8%	5	18,5%

Legenda: NC (Não competitivo); MNC (Mais ou menos competitivo); MC (Muito competitivo)

A Tabela 9 apresenta os resultados das atitudes específicas, gerais e globais dos participantes nos momentos pré e pós-intervenção. De forma geral, verificou-se um ligeiro aumento nas médias das atitudes após a intervenção, sobretudo nas dimensões gerais e globais. As atitudes gerais apresentaram um aumento de 14,00 ( $\pm 1,84$ ) para 14,70 ( $\pm 1,48$ ), com diferença estatisticamente significativa ( $Z = -2,030$ ;  $p = 0,042$ ). Nas atitudes específicas e atitudes globais identificou-se um pequeno aumento, mas sem diferença significativa (respectivamente  $=0,193$  e  $p = 0,108$ ). Em síntese, os resultados sugerem uma tendência positiva nas atitudes dos participantes após a intervenção, com melhoria estatisticamente significativa apenas na dimensão geral.

Tabela 10 -Comparação das atitudes pré e pós intervenção

Atitudes	Pré -aula (n=27)		Pós- aula (n=27)		Z	P
	Média (DP)	Mediana	Média (DP)	Mediana		
<b>Específicas</b>	25,85 (3,66)	27,00	26,41 (2,76)	26,00	-1,302	0,193
<b>Gerais</b>	14,00 (1,84)	15,00	14,70 (1,48)	15,00	-2,030	0,042
<b>Globais</b>	39,85 (5,02)	42,00	41,11 (3,79)	42,00	-1,605	0,108

Legenda: DP (Desvio Padrão)

## Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da implementação de três aulas com conteúdos de desporto adaptado (voleibol sentado, futebol para cegos e boccia) nas atitudes de alunos sem deficiência de uma escola pública. De modo geral, os resultados sugerem uma tendência positiva na percepção e nas atitudes face à deficiência e à inclusão, ainda que com diferentes magnitudes entre as dimensões avaliadas.

Os dados descritivos indicam que, após a intervenção, houve um aumento da proporção de alunos que referiram ter familiares ou colegas com deficiência, bem como uma elevada taxa de experimentação de modalidades adaptadas (93% após a intervenção, comparativamente a 10,7% antes). Tais resultados sugerem que as aulas proporcionaram um contacto direto, estruturado e significativo com o desporto adaptado, aspeto amplamente reconhecido como facilitador da mudança atitudinal (Pettigrew & Tropp, 2006; Hutzler & Korsensky, 2010).

A análise das atitudes revelou um aumento estatisticamente significativo na dimensão das atitudes gerais ( $p = 0,042$ ), enquanto as atitudes específicas e globais não apresentaram diferenças significativas. Este padrão é coerente com a teoria e com a evidência empírica sobre mudança atitudinal em contexto escolar: quando o contacto intergrupual é estruturado — tarefas cooperativas, metas partilhadas e apoio explícito do professor — tendem a emergir ganhos nas disposições globais de aceitação e valorização da inclusão, sobretudo em intervenções breves (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006; Hutzler & Korsensky, 2010). Em termos pedagógicos, as três aulas tornaram visível a competência e a agência dos praticantes com deficiência (pelo espelho das adaptações), criaram experiências de sucesso partilhado e regras de interação respeitosa, fatores que reduzem preconceito e aumentam a favorabilidade geral à inclusão (Pettigrew & Tropp, 2006; Qi & Ha, 2012).

As atitudes gerais refletem crenças amplas sobre a inclusão e a igualdade de oportunidades, mais suscetíveis de serem influenciadas por experiências pontuais. Já as atitudes específicas (por exemplo, crenças sobre competências motoras ou regras adaptadas) exigem repetição e consolidação da experiência para se traduzirem em mudanças estáveis (Casey & Kirk, 2021). Além disso, quando os valores iniciais são já relativamente elevados, o chamado efeito teto pode limitar a margem de melhoria observável (Harlen, 2005; Lakens, 2013). A ausência de significância estatística nas atitudes globais e específicas pode também estar associada à pequena dimensão amostral ( $n = 27$ ), o que reduz a potência estatística do teste para detetar efeitos de pequena magnitude (Cohen, 1988). Estudos semelhantes apontam que intervenções mais longas e com maior número de participantes tendem a apresentar efeitos mais robustos (Block, 1995; Hutzler & Korsensky, 2010).

Há, ainda, mecanismos pedagógicos que ajudam a compreender as diferenças significativas nas atitudes gerais. Em primeiro lugar, destaca-se a natureza cooperativa das tarefas: o trabalho em equipas mistas, com papéis funcionais claramente definidos e objetivos comuns, favorece processos de descentração e reumanização do outro, tradicionalmente associados à melhoria das atitudes inclusivas (Pettigrew & Tropp, 2006; Casey & Kirk, 2021). Em segundo lugar, salienta-se a importância da explicitação dos critérios de sucesso. Quando os alunos percebem critérios claros de execução e feedback acionável, a experiência de inclusão deixa de ser “caridade” e passa a ser aprendizagem com propósito, o que sustenta crenças gerais mais positivas (William, 2018; Rosenshine, 2012). Em terceiro lugar, a novidade com significado (modalidades como voleibol sentado, boccia e futebol para cegos), introduzem novos constrangimentos motores que tentem a nivelar o campo de jogo, diluindo hierarquias habituais e abrindo oportunidades a reinterpretar as competências e do mérito. Esse reposicionamento simboliza-se, primeiro, nas atitudes gerais e, só depois, nas atitudes específicas e atitudes globais (Hutzler & Korsensky, 2010).

O principal contributo do estudo é o facto de três aulas terem sido suficientes para aumentar a predisposição geral dos alunos para a inclusão, estabelecendo as bases para a consolidação de normas de respeito, cooperação e participação equitativa nas unidades curriculares subsequentes. Para que esta predisposição geral se traduza em aceitação mais concreta de adaptações de regras, troca de papéis e critérios ajustados, teria sido importante prolongar e aprofundar a intervenção implementada. No presente estudo, tal poderia ter sido operacionalizado através de uma sequência mais extensa de aulas, da rotação sistemática de papéis funcionais, como jogador e árbitro, e da inclusão de breves momentos finais de reflexão orientada, destinados a explicitar o que foi adaptado, por que motivo e com que efeitos na participação dos alunos, articulando essas decisões com os objetivos das Aprendizagens Essenciais (Casey & Kirk, 2021; DGE, 2018). Considera-se, assim, que a repetição consistente desta rotina poderia aumentar a probabilidade de as disposições gerais favoráveis à inclusão se converterem em atitudes específicas mais estáveis e em comportamentos inclusivos no contexto das aulas de Educação Física. Neste sentido, as principais limitações do estudo destacam-se: (a) a curta duração da intervenção (três aulas), que pode ter sido insuficiente para consolidar mudanças profundas; (b) a ausência de grupo de controlo, que impede estabelecer causalidade direta; (c) a pequena dimensão da amostra; e (d) a dependência de autorrelato, suscetível a enviesamentos de desejabilidade social.

## **Conclusão**

O estudo acrescenta evidência empírica ao contexto escolar real, demonstrando que a implementação de três aulas de desporto adaptado (envolvendo as modalidades de voleibol sentado, futebol para cegos e Boccia) parece ser viável e eficaz para promover atitudes mais positivas face à inclusão em Educação Física. As melhorias observadas nas atitudes gerais sugerem que intervenções breves, quando integradas no tempo letivo e baseadas em tarefas cooperativas e reflexivas, podem gerar mudanças significativas na perceção dos alunos. Do ponto de vista pedagógico, destaca-se a importância de manter experiências de desporto adaptado regulares, explicitar critérios de adaptação e promover momentos de reflexão e rotatividade de papéis, favorecendo a consolidação de comportamentos inclusivos.

Embora limitada por uma amostra reduzida e pela curta duração da intervenção, a evidência obtida é consistente e pedagogicamente relevante, reforçando o potencial do paradesporto como ferramenta educativa. Futuras investigações deverão ampliar a duração, diversificar contextos e combinar métodos quantitativos e qualitativos, de forma a aprofundar os efeitos também nas atitudes específicas e globais.

## **Reflexão Final**

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, senti um crescimento claro, pessoal e profissional. Entrei com a intenção de ensinar com propósito e saí com um modo de trabalhar mais sólido: planear “de trás para a frente”, tornar explícitos os critérios de sucesso, proteger o tempo útil de prática e usar a avaliação com feedback concreto e oportuno. Este alinhamento entre objetivos, tarefas e avaliação deu mais foco às aulas e levou-me a encarar a aprendizagem como um processo contínuo, e não apenas como um momento final de verificação.

O contexto da escola e o apoio da comunidade educativa foram decisivos. A articulação com o Agrupamento, o trabalho com o Departamento de Educação Física e, em particular, a orientação do professor cooperante deram-me um ambiente seguro para experimentar e principalmente ajustar. O percurso de integração, observação, lecionação, ajudou-me a conhecer bem as dinâmicas das turmas 10.ºE, 7.ºA e 6.ºD, a afinar rotinas e a adaptar a comunicação à idade, ao ritmo e aos diferentes perfis dos alunos.

Notei uma melhoria consistente na minha presença enquanto professor. As instruções tornaram-se mais curtas e claras, com demonstração quando necessário; preparei melhor as transições e a gestão de material para reduzir tempos mortos; e passei a dar feedback específico: o que manter, o que corrigir e como o fazer. Reconheço ainda assim, que preciso de reforçar planos de contingência (planos B/C) e de prever desafios na mesma tarefa, sobretudo quando há limitações de espaço ou de recursos. A dimensão colaborativa teve um peso especial. A observação entre pares, a reflexão antes, durante e depois da aula, e o diálogo próximo com o orientador ajudaram-me a fundamentar melhor as decisões didáticas. Participar em atividades da escola, como torneios internos e iniciativas de Desporto Escolar, aproximou o que trabalho nas aulas do contexto motivador da prática desportiva, fortalecendo o envolvimento e o sentido de pertença dos alunos.

No domínio da inclusão, as experiências de desporto adaptado (voleibol sentado, futebol para cegos e boccia) revelaram-se essenciais para o nosso crescimento. Enquanto professor, ajudaram-me a escutar

melhor a turma, a ajustar tarefas em tempo real e a garantir que cada aluno tinha um papel com sentido. Para os alunos, foram momentos de empatia e responsabilidade: cooperaram mais, respeitaram ritmos diferentes e descobriram novas formas de participar com sucesso. Mais do que resultados, ficaram as atitudes respeito, entreajuda e sentido de responsabilidade que levaremos para fora do pavilhão.

Em síntese, termino este percurso com uma identidade profissional mais nítida: ensino apoiado em evidências, critérios claros e reflexão sistemática. Levo comigo a convicção de que a qualidade de uma aula resulta do encontro entre um planejamento cuidado e uma execução flexível, atenta ao que os alunos mostram. É a partir deste padrão: planejar, agir e rever com propósito, que me sinto preparado para os desafios seguintes na docência de Educação Física.

## Referências Bibliográficas

AIIESEP. (2020). AIIESEP position statement on physical education assessment. Association Internationale des Écoles Supérieures d'Éducation Physique. <https://aiesep.org/wp-content/uploads/2020/06/AIESEP-Position-Statement-on-PE-Assessment-FINAL1.pdf>

Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice*. Basic Books. (Obra original publicada em 1954) <https://psycnet.apa.org/record/1954-07324-000>

Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2020). *Student self-assessment: Research, theory, and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429421442>

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Block, M. E. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education—Revised (CAIPE-R). *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 60–77. <https://doi.org/10.1123/apaq.12.1.60>

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Cale, L. (2023). Health-related learning in physical education: Contemporary perspectives and issues. *Sport, Education and Society*, 28(2), 127–142. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2051485>

Campos, M., Ferreira, J., & Block, M. (2014). *CAIPE-R: Versão portuguesa (Portugal) e orientações de codificação [Material de adaptação]*.

Casey, A., & Kirk, D. (2021). *Models-based practice in physical education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429262069>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais — Educação Física (Ensino Básico e Secundário)*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/educacao-fisica>

DGE & Governo de Portugal. (2018). Autonomia e flexibilidade curricular: Decreto-Lei n.º 55/2018. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

European Commission. (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (2nd ed.). Routledge.

Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin.

Government of Portugal. (2019). Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto (assegura a execução do RGPD). Diário da República. <https://files.dre.pt/1s/2019/08/15100/00360043.pdf>

Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning—Tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207–223. <https://doi.org/10.1080/09585170500136093>

Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel* (Updated ed.). Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin.

Hutzler, Y., & Korsensky, O. (2010). Peer attitudes toward students with disabilities in inclusive physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 16(3), 347–367. <https://doi.org/10.1177/1356336X10382967>

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science. *Frontiers in Psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>

Magill, R. A., & Anderson, D. I. (2017). *Motor learning and control: Concepts and applications* (11th ed.). McGraw-Hill.

Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education* (4th ed.). Routledge.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1 Spectrum ed.). Pearson.
- OECD. (2020). *Teachers and school leaders as valued professionals: TALIS 2018 results* (Vol. II). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339–367. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163607>
- Pereira da Silva Junior, A., et al. (2021). O estágio curricular supervisionado na formação docente em Educação Física. *Motrivivência*, 33(64), 1–17. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021e78049>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pianta, R. C. (Ed.). (2012). *Handbook of early childhood education*. The Guilford Press.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257–281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf>
- Saloviita, T. (2008). *Classroom management in inclusive education*. University of Jyväskylä.
- Schön, D. A. (2000). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Reimp.). Basic Books. (Obra original publicada em 1983)
- SHAPE America. (2014). *National standards & grade-level outcomes for K–12 physical education*. Human Kinetics.
- SHAPE America. (2021). *Physical education teacher evaluation tool* (Rev. ed.). SHAPE America.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mayfield.

Tierney, R. (2016). Fairness in educational assessment. ResearchGate [preprint]. [https://www.researchgate.net/publication/304999512\\_Fairness\\_in\\_Educational\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/304999512_Fairness_in_Educational_Assessment)

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

União Europeia. (2016). Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016 (RGPD). <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>

## Anexos

### Questionário CAIPE-R

## ATITUDES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Tradução autorizada e validada por Campos, Ferreira, & Block (2013), a partir do questionário *Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education - Revised (CAIPE - R)*, Block (1995).

### Informações gerais:

Este questionário contém uma série de afirmações sobre as aulas de Educação Física. Não há respostas certas ou erradas, apenas se pretende saber a tua opinião sobre a possível participação de um aluno, a quem vamos chamar João, que poderia vir a frequentar a tua aula de Educação Física. As respostas são anónimas e confidenciais.

O João tem a mesma idade que tu, mas não consegue andar e usa uma cadeira de rodas para se deslocar. O João gosta de participar nos mesmos jogos que tu, mas não o faz muito bem. Apesar de conseguir impulsionar a cadeira de rodas, ele é mais lento que tu e cansa-se facilmente. O João consegue lançar uma bola, mas não muito longe. Ele consegue segurar as bolas que são jogadas diretamente para ele, e consegue acertar numa bola com uma raquete, mas não consegue lançar uma bola de basquetebol com altura suficiente para encestá-la. Pelo facto das suas pernas não se moverem, ele não consegue chutar uma bola.

Pensa no João ao ler as frases e assinala com uma cruz a resposta que melhor descreve a tua opinião.

	SIM	PROVAVEL- MENTE SIM	PROVAVEL- MENTE NÃO	NÃO
1) Seria bom ter o João na minha aula de Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Uma vez que o João não consegue jogar muito bem, ele iria tornar o jogo mais lento para todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Se estivéssemos a praticar um jogo de equipa como o basquetebol, seria bom ter o João na equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) A Educação Física seria divertida se o João estivesse nas minhas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Se o João estivesse na minha aula de Educação Física, eu conversaria com ele e seria seu amigo/ sua amiga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Se o João estivesse na minha aula de Educação Física, gostaria de ajudá-lo a jogar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Se estivéssemos a jogar basquetebol, eu estaria disposto/a a passar a bola ao João.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que alterações nas regras acharias correto fazer, para que um aluno como o João pudesse jogar basquetebol?				
8) Durante as aulas de basquetebol, seria bom permitir que o João lançasse a bola para um cesto mais baixo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Se estivéssemos a jogar basquetebol e o João estivesse na área restritiva ("garrafão"), eu permitiria que ele permanecesse por mais tempo (cinco segundo em vez de três).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Seria bom deixar o João fazer passes livremente para um colega de equipa (ou seja, ninguém poderia roubar a bola ao João).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Se estivéssemos a jogar basquetebol e o João pegasse na bola, ajudaria e cooperaria para que ele marcasse um cesto (estando o João na minha equipa).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Iniciais do Nome: \_\_\_\_\_ Ano e Turma \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Género: Masculino  Feminino

.....

Assinala com uma cruz (X) a opção:

1)  **SIM**, alguém da minha família ou um amigo meu / uma amiga minha tem uma deficiência ou necessidades especiais.

**NÃO**, eu não tenho nenhum membro da minha família, nem amigos/amigas com deficiência ou com necessidades especiais.

Se sim, que dificuldades/ condição de deficiência tem? \_\_\_\_\_

2)  **SIM**, na minha turma tenho ou já tive um/a colega com deficiência ou com necessidades especiais

**NÃO**, eu nunca tive um/a colega na turma com deficiência ou com necessidades especiais

Se sim, que dificuldades/ condição de deficiência tinha? \_\_\_\_\_

3)  **SIM**, nas minhas aulas de Educação Física tenho ou já tive um/a colega com deficiência ou com necessidades especiais

**NÃO**, eu nunca tive um/a colega na aula de Educação Física, com deficiência ou com necessidades especiais

Se sim, que dificuldades/ condição de deficiência tinha? \_\_\_\_\_

4) Eu sou:

**MUITO COMPETITIVO(A)**  
(Eu gosto de vencer, e fico frustrado(a) quando perco).

**MAIS OU MENOS COMPETITIVO(A)**  
(Eu gosto de vencer, mas não importa se perco algumas vezes).

**NÃO COMPETITIVO(A)**  
(Realmente não importa se ganho ou perco, eu só jogo para me divertir).

5) Já alguma vez experimentaste alguma modalidade desportiva para pessoas com deficiência?

Sim  Não. Se sim, onde: \_\_\_\_\_

6) Já alguma vez assististe a alguma modalidade desportiva ou a algum evento desportivo para pessoas com deficiência?

Sim  Não. Se sim, onde: \_\_\_\_\_

*Agradecemos a tua colaboração!*

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_